

**LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN UNA PROPUESTA  
DIDÁCTICA DE LECTURA PARA NIÑOS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA PRIMARIA CON DIFICULTADES EN LA  
COMPRESIÓN LECTORA**

**Docentes Investigadoras**

Sandra Yaneth Alzate Acevedo  
Alba Liliana Colorado Montoya  
Natalia Estrada Restrepo  
Erika Milena Pérez Ibarra  
Alba Lucía Restrepo Sánchez  
Elizabeth Cristina Vasco Vélez

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III  
MEDELLÍN  
2007**

## RESEÑA

PROYECTO DE INVESTIGACION:

### **LA REFLEXION METACOGNITIVA EN UNA PROPUESTA DIDACTICA DE LECTURA PARA NIÑOS DE EDUCACION BASICA PRIMARIA CON DIFICULTADES EN LA COMPRESION LECTORA**

#### **INVESTIGADORAS:**

Natalia Andrea Estrada Restrepo  
Sandra Yanet Alzáte Agudelo  
Erika Pérez Ibarra.  
Alba Lucía Restrepo  
Alba Liliana Colorado Montoya.  
Elizabeth Cristina Vasco Vélez.

#### **Asesora de Proyecto**

Lía Esther Agudelo Tobón

LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA PARA NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA CON DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN LECTORA, es un proyecto de investigación desarrollado a lo largo de 3 semestres en los cuales las investigadoras pretendieron realizar una propuesta de intervención enfocada hacia el desarrollo de habilidades metacognitivas implementándolas en los procesos de comprensión lectora para disminuir las dificultades en la comprensión lectora dentro del aula.

El objetivo general de dicho proyecto de investigación, fue evaluar el impacto que tiene una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva en la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria que presentaban dificultades en la comprensión lectora.

El proyecto de investigación se abordó partir de un enfoque experimental cualitativo el cual, como variable independiente operó el diseño y aplicación de

una propuesta didáctica y como variables dependientes operaron: el uso de estrategias de comprensión y el uso de estrategias de metacognición. Se usó un único grupo de sujetos al cual se les aplicó una prueba inicial en el campo de la comprensión lectora; el tratamiento consistió en la aplicación de la propuesta didáctica construida por el grupo de investigación; y la evaluación final se aplicó al terminar el tratamiento y se valoró con las mismas escalas utilizadas en la evaluación inicial.

El problema consiste en desarrollar las habilidades metacognitivas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en los niños de tercero y cuarto grado de básica primaria de la escuela Juan de Dios Cook ubicada en la zona sur oriental de la ciudad.

Las preguntas que orientaron el proyecto de investigación fueron: ¿En qué medida la implementación de una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva mejora la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria que presentan dificultades en el área de comprensión lectora?

¿Cuáles actividades o estrategias didácticas de lectura implementadas por los maestros favorecen la reflexión metacognitiva en los niños de tercero y cuarto grado de educación básica con dificultades en el área de comprensión lectora?

Los ejes conceptuales que se desarrollaron para dar respuesta no sólo a las preguntas sino para orientar la búsqueda de la información se enfocaron básicamente en tres ejes. En relación a la metacognición, Alvarado (2003), sugiere: “en las definiciones sobre metacognición puede encontrarse una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera está centrada en los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos, y la segunda vertiente, es la que concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje. De esta forma y de la

unificación de estas dos vertientes surge la metacompreensión, como el proceso interno, cognitivo y de actividades que implican el acto lector.”

De esta forma se abordan elementos cognitivos en los estudiantes y se desarrollan estrategias para que puedan introyectar y utilizar dentro de los ejercicios de lectura que finalmente fortalecen la comprensión.

Por su parte, la propuesta didáctica que se desarrolló aborda la lectura desde un plan de entrenamiento metacognitivo que le permite a los estudiantes, enfrentarse a la lectura de textos expositivos mediante herramientas tales como el planteamiento de propósitos frente a la lectura, la supervisión y verificación de la comprensión parcial durante la lectura, relacionar la información obtenida con sus aprendizajes previos para alcanzar niveles altos de comprensión lectora mediante la autoevaluación de dichos procesos. En conclusión el proyecto de investigación y por tanto la fase de intervención enfatiza en el desarrollo de las estrategias metacognitivas tales como: la planificación, el monitoreo y la evaluación.

La dinámica de la propuesta didáctica se enmarca dentro de tres grandes momentos: el primero es el *momento inicial* donde se realiza una lectura de texto literario por espacios delimitados de tiempo, este espacio captó el interés de los estudiantes por el tipo de texto y favoreció la comprensión efectiva en términos del recuento oral/escrito y colectivo.

El segundo es el *trabajo dirigido*, el cual se enmarcó en una guía de metacognición que los estudiantes debían realizar a lo largo de cada sesión y justo en el momento antes de iniciar las lecturas de los textos expositivos. Cabe anotar que como herramienta base para alcanzar la comprensión global de los textos se implementó el resumen del cual se conceptualizó, se leyeron modelos y obtuvieron producciones de los estudiantes.

El tercero fue el *momento final* en el cual partía de la confrontación individual y colectiva de cada uno de los productos; luego de identificar las debilidades se desarrollaba un momento de reescritura.

Durante la intervención se implementó el instrumento del protocolo de verbalización como una herramienta determinante a la hora de conocer las necesidades, demandas y construcciones cognitivas de los estudiantes, de esta forma la investigación se destacó por ser participativa, motivadora y por movilizar las habilidades metacognitivas.

El impacto de la intervención se puede observar a partir del análisis comparativo de las pruebas en comprensión lectora y metacognición en las fases inicial y final de este proyecto de investigación, el cual muestra una movilización de las fases iniciales y rudimentarias de la comprensión y la metacognición hacia las fases más elaboradas, en consecuencia con la propuesta de intervención.

Los hallazgos en relación a la metacognición fueron:

- En las preguntas que hacen parte de la estrategia de planificación, se evidenció que los estudiantes estaban en capacidad de planear las acciones encaminadas a cumplir determinada tarea y/o situación
- Las habilidades de supervisión fueron evidenciadas en cada una de las valoraciones que los estudiantes hicieron del texto, las más comunes, referidas a las múltiples lecturas de palabras desconocidas precisando si se había comprendido y especificando el lugar exacto de la lectura en donde se encontraban las dificultades de comprensión. Los estudiantes emplearon estrategias como el subrayado de palabras desconocidas, el uso del diccionario, la relectura, entre otras.
- En la estrategia de evaluación se evidenció un avance en el proceso de auto evaluación en cuanto al reconocimiento de sus propias capacidades, dificultades y nivel de desempeño con relación a la lectura de textos narrativos, comparando varias de las estrategias que usaban e identificando aquellas que se adaptaban de manera idónea a sus requerimientos y los de la tarea.

Los hallazgos en relación a la comprensión lectora fueron:

- Los estudiantes avanzaron del parafraseo y transcripción discontinua hacia la identificación de ideas principales en el texto expositivo.
- La presentación de textos iconográficos facilitó en los estudiantes la comprensión de los textos propuestos.
- La motivación de los estudiantes frente a la lectura permanente fue incrementándose y se relacionó directamente con el aumento de los dispositivos básicos de atención, concentración y memoria, aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo.

Finalmente, el proyecto de investigación *“la reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora”*, es una herramienta de apoyo para los docentes que se han inquietado en el campo de la comprensión lectora y la metacognición y que además estén dispuestos a implementar estrategias novedosas en el aula para cualificar los niveles de enseñanza-aprendizaje, independiente del campo disciplinar que se aborde

### **RESEÑISTAS:**

DOCENTES INVESTIGADORAS

**LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN UNA PROPUESTA  
DIDÁCTICA DE LECTURA PARA NIÑOS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA PRIMARIA CON DIFICULTADES EN LA  
COMPRENSIÓN LECTORA**

**Docentes Investigadoras**

Sandra Yaneth Alzate Acevedo  
Alba Liliana Colorado Montoya  
Natalia Estrada Restrepo  
Erika Milena Pérez Ibarra  
Alba Lucía Restrepo Sánchez  
Elizabeth Cristina Vasco Vélez

Informe de Proyecto de Investigación

**Asesora**

Lía Esther Agudelo Tobón

**Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III  
MEDELLÍN  
2007**

## AGRADECIMIENTOS

***"En educación, cualquier tiempo que se pierda, en realidad se gana; no importa que el beneficio tarde, con tal que se alcance."***  
**JUAN ENRIQUE PESTALOZZI**

Luego de finalizar este proyecto y de tantos esfuerzos realizados queremos darles las gracias a las siguientes personas:

A Dios, por darnos salud y fortaleza para culminar con éxito nuestro proyecto.

Al rector de la Institución Educativa Juan de Dios Cock, Hernán Darío Díaz Benjumea y la coordinadora Maria Ignacia Gáfaró, por tenernos tanta paciencia,

A Dora Inés Chaverra por iniciar con nosotros este proceso de manera tan significativa,

A nuestras familias por su comprensión, apoyo y espera durante este proceso de formación profesional que ha sido tan largo,

A los 25 niños de la muestra y a sus familias que con su compromiso hicieron posible y grata la realización de este proyecto,

A Lía Esther Agudelo nuestra asesora por acompañarnos en la consolidación de este proyecto,

A la Decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia,

A Liliana Echeverri por escucharnos y apoyarnos siempre,

Y a cada una de nosotras, porque a pesar de todo y por fin lo logramos.



## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	6
1. INFORMACIÓN GENERAL	7
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	7
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3. OBJETIVOS	11
3.1 GENERAL	11
3.2 ESPECÍFICOS	11
4. METODOLOGIA	12
4.1 ENFOQUE Y DISEÑO	12
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	12
4.3 PROCEDIMIENTO	13
4.4 INSTRUMENTOS	13
4.4.1 El diario de campo	14
4.4.2 La entrevista semiestructurada	14
4.4.3 El Protocolo de verbalización	14
4.4.4 Prueba de Comprensión lectora	14
4.4.5 Prueba de Metacognición	15
5. REFERENTES CONCEPTUALES	16
5.1 Antecedentes	16
5.2 Perspectiva constructivista y sociocultural de la lectura	19
5.3 Reflexión Metacognitiva	21
5.4 La lectura en los niños con dificultades en el aprendizaje escolar en el área de comprensión lectora	24
5.5 Motivación escolar	27
5.6 Intervención, Propuesta Didáctica (Ver anexo N°1)	28
6. ANALISIS DE LA INFORMACION	31
6.1 ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO	31
6.2 ANÁLISIS DE PROTOCOLOS DE VERBALIZACIÓN	35
6.3 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A DOCENTES	36
6.4 ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA PRUEBA INICIAL VS PRUEBA FINAL 3° Y 4°	39
6.5 ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO EN METACOGNICIÓN PRUEBA INICIAL VS PRUEBA FINAL GRADO 4°	41
7. HALLAZGOS	44
7.1 EN RELACIÓN A LA METACOGNICIÓN	44
7.2 EN RELACIÓN A LA COMPRENSIÓN LECTORA	46
7.3 EN RELACIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA	47
7.4 EN RELACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	47
8. CONCLUSIONES	49
9. BIBLIOGRAFÍA	51

10. ANEXOS	54
10.1 ANEXO N° 1 PROPUESTA DIDACTICA	54
10.2 ANEXO N°2	92
A. PRUEBA DE METACOGNICION	92
B. PRUEBA DE COMPRESION LECTORA	95
10.3 ANEXO N°3 ENTREVISTA A DOCENTES	99
10.4 ANEXO N°5	102
10.4.1 Tabla identificación de la población	102
10.4.2 Tabla identificación de la muestra	107
10.4.3 Tabla de comprensión de la población de 3°	109
10.4.4 Tabla de comprensión de la población de 4°	110
10.4.5 Tabla de comprensión de la muestra de 3°	111
10.4.6 Tabla de comprensión de la muestra de 4°	112
10.4.7 Tabla de metacognición de la población de 3°	113
10.4.8 Tabla de metacognición de la población de 4°	114
10.4.9 Tabla de metacognición de la muestra de 3°	115
10.4.10 Tabla de metacognición de la muestra de 4°	116
10.4.11 Tabla de entrevista a docentes	117

## INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preocupaciones dentro del ámbito de la docencia y en general del sistema educativo ha sido las serias dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes durante el abordaje de los textos. Estrategias como la predicción, la anticipación, la inferencia, el resumen, el parafraseo, entre otros, resultan ser desconocidos en la tarea de la comprensión lectora.

Por su parte, el desarrollo de tareas como planificar y trazarse propósitos para abordar los textos; supervisar los estadios de la comprensión durante la lectura y evaluar los niveles de comprensión después de abordar un texto, resultan escasas o nulas entre los lectores principiantes o inexpertos, debido a la falta de prácticas escolares coherentes y significativas que promuevan el abordaje y uso de este tipo de estrategias para favorecer los niveles de aprendizaje.

La presente investigación tiene como soporte conceptual tres ejes fundamentales: una propuesta didáctica de intervención basada en unidades temáticas; la comprensión lectora; y el uso de algunas estrategias de metacognición.

El primer eje se entiende como la oportunidad de aprender de forma cooperativa y reflexiva, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje significativas que generan motivación y promueven el aprendizaje autónomo.

El segundo eje hace referencia a la lectura y a la comprensión como un acto cognitivo, comunicativo y lingüístico que contiene un alto valor epistémico y en consecuencia su carácter va más allá de la mera decodificación.

El tercer eje hace referencia a la capacidad de autorregular los niveles de comprensión-aprendizaje a través del uso consciente de estrategias intencionadas de planificación, supervisión y evaluación principalmente.

Los hallazgos y resultados de esta investigación pueden representar un aporte valioso para el desarrollo de una didáctica de la comprensión lectora y el uso de estrategias de metacognición, así como contribuir al diseño de propuestas didácticas significativas y novedosas para mejorar los niveles de aprendizaje en un medio para el cual es imperativo el cambio de paradigmas y la resignificación de las prácticas pedagógicas

## 1. INFORMACIÓN GENERAL

Título del proyecto: La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora

### NOMBRE DE QUIENES DESARROLLARÁN EL PROYECTO:

Sandra Yaneth Alzate Acevedo	43.262.999
Alba Liliana Colorado Montoya	43.250.409
Natalia Estrada Restrepo	43.868.028
Erika Milena Pérez Ibarra	32.244.220
Alba Lucía Restrepo Sánchez	43.571.318
Elizabeth Cristina Vasco Vélez	43.758.015
Lía Esther Agudelo Tobón (Asesora)	32.225.162

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

### 2.1 Planteamiento del problema

La complejidad del proceso de comprensión lectora se ha constituido en una de las principales problemáticas del sistema educativo, debido a que los logros académicos de los estudiantes, según las evaluaciones nacionales SABER-ICFES (2005), han revelado hasta ahora que los procesos de construcción, apropiación, adaptación y aplicación del conocimiento no corresponden con los parámetros y los estándares de calidad planteados dentro del sistema educativo para cada grado de escolaridad y que se encuentran descontextualizados especialmente en el área de la lectura y la escritura.

Es importante que los actores del proceso educativo reflexionen sobre la funcionalidad de la lectura y la concepción sobre su enseñanza, apuntado al uso del lenguaje como herramienta fundamental en la construcción del saber, y a la comprensión del efecto que éste produce en la vida de los educandos. Por tanto, se hace necesario precisar lo que se entiende por leer, porque dicha precisión influirá en la forma como se aborde la enseñanza de la lectura.

Saber leer, de acuerdo con “la teoría de Saussure sobre el lenguaje (Aceña, 96-97) es: *“un sistema que funciona como un todo”*, Corral (1997: 71), formado por múltiples piezas que, sistemáticamente, se combinan y encajan en ese todo. En esta medida se habla de que todos los sistemas lingüísticos comprenden dos

niveles: un nivel fonológico o alfabético que está constituido por fonemas con los que el hablante juega hasta formar la estructura deseada. Y un nivel gramatical, en donde las piezas anteriores ya combinadas son integradas en un todo con sentido, es decir, los morfemas, las palabras y las oraciones, aplicando unas reglas de integración, por tanto estos dos niveles no se pueden separar. Se necesitan el uno al otro para dominar el lenguaje. Sin embargo, el lector generalmente no es consciente de estos niveles y sólo pretende llegar al significado; con base en esta concepción de lectura y escritura, se podría aseverar que su funcionalidad estaría limitada al hecho de descifrar signos gráficos o leer las palabras de forma fraccionada porque se rompería con la estructura del lenguaje y su significado, donde los lectores no leen para comprender sino para acceder al código escrito, bajo la idea de que leer es descifrar signos gráficos.

Saber leer es comprender, juzgar. En este sentido, Corral (1997:72) cita a Mialaret (1972) quien afirma: "Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje... Siguiendo ciertas leyes muy concretas. Es comprender el contenido de un mensaje escrito; es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético... Todo esto implica tres niveles: 1) ser capaz de descifrar los signos gráficos, nivel insuficiente para afirmar que se sabe leer; 2) comprender lo que se descifra; 3) ser capaz de juzgar (implicarse), e interpretar el mensaje que se comprende. Es por esta razón que la lectura ha de entenderse como un proceso de construcción de significado, no como un fin en si misma, sino como un medio para llegar a un fin" (Corral, 1997: 72).

La escuela necesita investigar y reflexionar sobre la problemática de la comprensión lectora, identificar si está asociada a la concepción y el método de enseñanza utilizado, o a las dificultades de los niños para acceder a la lectura. En el caso de los niños que presentan dificultades de aprendizaje, estas afectan su desempeño en una o más áreas académicas tales como los procesos de lectura y escritura, y el pensamiento lógico matemático. Estas dificultades se pueden clasificar en problemas generales y específicos de aprendizaje. Las primeras se pueden manifestar en un retardo general en el proceso de aprendizaje, observándose lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y la concentración, dificultades para evocar y recuperar la información aprendida, lo que afecta su rendimiento global. Los niños que pertenecen a este grupo presentan un ritmo de aprendizaje más lento y más bajo que el resto de sus compañeros. Bravo (1994) citado por Artuso y Guzmán (2000), afirma que estos niños, se caracterizan por:

- Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.
- Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares.
- Baja motivación para aprender, acompañada de una baja autoestima.

-Inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor (Artuso y Guzmán, 2000).

En los niños con dificultades para la comprensión lectora, está marcada la falta de autonomía para el establecimiento de sus propias estrategias de estudio, comprensión y memorización. Por tanto, la intervención pedagógica deberá estar encaminada a la atención de estas necesidades específicas, buscando facilitar y mediar un proceso de aprendizaje autónomo, autorregulado, que posibilite a los niños hacer consciente sus dificultades en la comprensión de textos al igual que la utilización espontánea de las estrategias que le permitan superarlas.

La falta de autonomía de los niños señalada anteriormente, tiene una estrecha relación con las prácticas pedagógicas de los maestros, quienes tienen un alto porcentaje de incidencia sobre los procesos de aprendizaje, desde sus actitudes, métodos, estrategias y conocimientos. Por esta razón, se hace necesario pensar el proceso de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas utilizadas por los niños con dificultades en la comprensión lectora escolar al enfrentarse a un texto, analizando la manera como las estrategias implementadas por el maestro se constituyen o no en elementos facilitadores para lograr la formación de lectores críticos, reflexivos y autónomos, tal como lo proponen los lineamientos teóricos de la metacognición en la lectura.

Desde esta perspectiva el proyecto de investigación busca determinar en qué medida una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva satisface las necesidades de los niños con dificultades en la comprensión lectora. De igual manera, bajo el paradigma de leer para aprender, que exige un pensamiento analítico, reflexivo y crítico por parte de un lector autónomo e independiente como agente activo y responsable de su aprendizaje, también pretende explicitar las acciones y estrategias utilizadas por los maestros, y que favorecen el proceso de autorregulación en la comprensión. De aquí se derivan las preguntas que orientan la investigación:

¿En qué medida la implementación de una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva mejora la comprensión lectora de los estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria que presentan dificultades en el área de comprensión lectora?

¿Cuáles actividades o estrategias didácticas de lectura implementadas por los maestros favorecen la reflexión metacognitiva en los niños de tercero y cuarto grado de educación básica con dificultades en el área de comprensión lectora?

Investigar el papel de la actividad metacognitiva en una propuesta didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los niños con dificultades en el aprendizaje escolar, no se va a entender sólo en la perspectiva de comprobar la efectividad de las estrategias diseñadas en la propuesta didáctica, sino también de identificar y

analizar las características, actitudes o comportamientos que evidencian un mayor nivel de reflexión metacognitiva en función de aspectos como el reconocimiento de las habilidades y dificultades en la comprensión; el nivel de la motivación, y el desarrollo de la autonomía.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 General

Evaluar el impacto que tiene una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva en la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria que presentan dificultades en el aprendizaje escolar en el área de comprensión lectora.

#### 3.1 Específicos

- Movilizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 3° y 4° que presentan dificultades en la comprensión lectora través de la implementación de una propuesta didáctica de lectura con énfasis en la reflexión metacognitiva.
- Identificar el uso conciente de las estrategias de metacognición: planificación, supervisión y evaluación como apoyo a la comprensión lectora de los niños con dificultades en el aprendizaje escolar en el área de comprensión lectora.
- Identificar las concepciones frente a la lectura y las actividades y/o estrategias didácticas implementadas por los docentes que favorecen la reflexión metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en los estudiantes.



## 4. METODOLOGIA

El presente proyecto de investigación se abordó partir de un enfoque experimental cualitativo el cual permite explicar una realidad a partir de la manipulación de una variable. Como variable independiente operó el diseño y aplicación de una propuesta didáctica y como variables dependientes operaron: el uso de estrategias de comprensión y el uso de estrategias de metacognición.

Para el desarrollo de la metodología de investigación se usó un único grupo de sujetos al cual se les aplicó una prueba inicial en el campo de la comprensión lector y de la metacognición, las cuales permitieron diagnosticar las habilidades de comprensión lectora y el uso de estrategias de metacognición durante la lectura. Dicha evaluación inicial se valoró a partir de escalas de clasificación de las estrategias de comprensión antes, durante y después y a partir de escalas de medición en los momentos o fases de la metacognición: planificación, supervisión y evaluación

El tratamiento consistió en la aplicación de la propuesta didáctica construida por el grupo de investigación para desarrollar habilidades de comprensión y de metacognición, la cual se apoyó en textos expositivos y se aplicó durante 6 meses. Con una sesión de 2 horas cada semana.

La evaluación final se aplicó al terminar el tratamiento y se valoró con las mismas escalas utilizadas en la evaluación inicial.

4.1 Enfoque y diseño: Este proyecto de investigación se abordará desde un diseño mixto con elementos de análisis cuantitativos y cualitativos. Tendrá un carácter cuasiexperimental con un grupo control y uno experimental.

4.2 Población y muestra: La población está representada por 102 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Juan de Dios Cock, ubicada en el nororiente de la ciudad de Medellín en el barrio Manrique sector, Las Esmeraldas. Los estudiantes viven en el área de influencia, y son barrios clasificados en su mayoría en los estratos uno y dos. (Ver Anexo N°5)

La muestra está conformada por 25 estudiantes niños y niñas en edades que oscilan entre los 8 y los 11 años de edad, quienes cursan los grados tercero y cuarto grado de educación básica primaria y que presentan dificultades en el aprendizaje escolar en el área de comprensión lectora. (Ver Anexo N° 6)

4.3 Procedimiento: Inicialmente se seleccionan 25 estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje en el área de comprensión lectora mediante algunos criterios acordados con los maestros de la Institución Educativa, y a partir de la aplicación de una prueba clasificatoria de comprensión lectora diseñada por el grupo de investigadoras. La propuesta inicial para la selección de la muestra se modificó bajo criterios de la institución educativa quien solicitó la aplicación de la prueba para todos los estudiantes del grado tercero y cuarto. Por la ambigüedad en los resultados, se hizo necesario limitar la población bajo el criterio de menor número de respuestas correctas, de lo cual resultó una nueva población correspondiente a 102 estudiantes a quienes se les aplicó una nueva prueba de comprensión lectora y la prueba de metacognición.

Una vez seleccionada la muestra, los estudiantes se dividieron en tres grupos, conformados por ocho estudiantes y dos docentes, cada grupo trabajó durante 16 sesiones, una vez a la semana en jornada escolar dentro de las instalaciones del plantel educativo, apoyando los contenidos curriculares del área de ciencias naturales y sociales (por petición de la institución) y bajo la motivación explícita de los estudiantes a quienes se les propusieron varios temas para eligieran libremente, tales como: Regiones naturales de Colombia y Fenómenos naturales, de los cuales, de los cuales eligieron el primero porque para ellos fue más atractivo.

El trabajo de intervención consistió en desarrollar en los estudiantes estrategias metacognitivas que les permitieran acceder a la comprensión lectora de textos expositivos y de allí, partir hacia la realización de resúmenes que les facilitara desarrollar el tema propuesto con argumentos claros.

De acuerdo a los resultados de las pruebas realizadas en la población, en cada una de las sesiones se realizó un trabajo continuo partiendo de la utilización de la guía de lectura y de la presentación de textos expositivos e iconográficos. Cada sesión se desarrolló a partir de una dinámica interna que constaba de un *momento inicial*: lectura de la obra literaria elegida para activar saberes previos y favorecer la motivación de los estudiantes; *trabajo dirigido*: en el cual se hacía un desarrollo conceptual y desarrollo de la guía de lectura; *momento final*, el cual consistía en recapitular el trabajo y asignar responsabilidades

En las sesiones 4°, 8° y 12° se realizaron los *protocolos de verbalización*, en los cuales se pretendía observar la aplicación de las estrategias metacognitivas entrenadas por los docentes.

4.4 Instrumentos: Los instrumentos dentro de un ejercicio de investigación son todas aquellas herramientas que se emplean para obtener información relevante

que pueda ser útil para dicho ejercicio investigativo. Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento pueden distinguirse dos aspectos: *La forma*: se refiere a las técnicas que utilizamos para la tarea de aproximación a la realidad (observación, entrevistas, diarios de campo, pruebas) y *el contenido* el cual queda expresado en la especificación de los datos que necesitamos conseguir. Se concreta en una serie de ítems que no son otra cosa que los indicadores que permiten medir las variables, pero que asumen ahora la forma de preguntas, puntos a observar, elementos para registrar, entre otras.

El instrumento sintetiza en sí toda la labor previa de investigación; resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables y conceptos utilizados; pero también sintetiza el diseño concreto elegido para el trabajo. Mediante una adecuada selección y construcción de los instrumentos de recolección, la investigación alcanza la necesaria correspondencia entre la teoría y los hechos. En la propuesta de investigación que se está presentando se emplearon los siguientes instrumentos:

4.4.1 El diario de campo: el cual se constituyó en una herramienta efectiva en el proceso de desarrollo de la investigación pues permitió promover reflexiones sistemáticas sobre la información registrada, permitió además vivir la práctica pedagógica y describirla a partir de la toma de notas completas, detalladas y precisas. Cabe anotar que las notas se tomaron sesión por sesión y esto abrió un campo de discusión amplio y dio luz para responder las preguntas planteadas.

4.4.2 La entrevista semiestructurada: Se usó formalmente para conocer las prácticas y concepciones de los docentes frente a la comprensión lectora y a la metacognición. El cuestionario incluyó preguntas abiertas para favorecer la reflexión y la expresión espontánea, lejos de encasillamientos. (Ver anexo N°3)

4.4.3 El Protocolo de verbalización: Es un instrumento que posibilita la obtención de relatos individuales de la propia cognición durante la ejecución de una tarea o a medida que esté siendo recordada. En la presente investigación fue empleado para identificar las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes antes, durante y después de la lectura, se realizaron grabaciones verbales para asegurar la transcripción precisa de los diálogos narrados por los estudiantes y para garantizar un análisis detallado y seguro de los mismos. (Ver anexo N°4)

4.4.4 Prueba de Comprensión lectora: Fue diseñada por las docentes investigadoras, a partir de ítems con respuestas de selección múltiple para

evaluar la capacidad para comprender el contenido de determinados textos. El instrumento usado permitió identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes antes de iniciar el proceso de intervención, así como reestructurar las líneas de la propuesta didáctica de acuerdo a las dificultades en el campo de la comprensión detectadas; y después de la intervención para contrastar el impacto de la propuesta. (Ver anexo N°2B)

4.4.5 Prueba de metacognición: El instrumento incluían preguntas correspondientes a las fases de planificación, supervisión y evaluación, a partir de las cuales se pudo identificar las estrategias que emplean para ejecutar la tarea de leer y cumplir con las metas y objetivos antes, durante y después del proceso lector. Esta prueba fue diseñada por el grupo de Investigación y validada en el transcurso de la misma, diseñada a partir de ítems con respuestas de selección múltiple. (Ver anexo N°2A)

## 5. REFERENTES CONCEPTUALES

5.1 Antecedentes: La investigación en el campo pedagógico supone una actividad compleja que algunas veces determina el quehacer docente, máxime cuando dichas tareas de investigación se realizan alrededor de temáticas pertinentes para la escuela, el aula y el contexto que las caracteriza, con el fin de generar transformaciones en la institución, la pedagogía y la didáctica.

Este proyecto de investigación estudia la reflexión metacognitiva en los procesos de comprensión lectora, en la población que presenta dificultades de aprendizaje. Para ello, es relevante una revisión inicial de algunos trabajos realizados sobre estos tres ejes, para repensar el cómo hacerlo, a través de qué y qué se puede esperar en torno a los resultados.

Dentro de los procesos de indagación acerca del desarrollo conjunto de estas temáticas, cabe destacar que es muy poco lo que se ha encontrado; sin embargo, alrededor de la comprensión lectora y los procesos de adquisición en lectura en relación con la cognición y la metacognición hay más experiencias. Varios autores desde la última década, han abordado estas temáticas a partir de proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional.

Acuña hace una revisión y reflexión sobre la lectura y el proceso de recepción del texto escrito. En ella, revisa las principales ideas acerca de las teorías más recientes y de mayor influencia en la didáctica actual de las lenguas; explora preguntas sobre cómo se aprende a leer, cómo se produce la comprensión de un texto escrito, cuál es la importancia de los conocimientos previos para la lectura eficaz de un texto; y analiza factores como la velocidad lectora y la discriminación visual. Considera cómo estas teorías deben ser tenidas en cuenta para diseñar actividades de lectura en el aula y recopila una serie de orientaciones a partir de la bibliografía más destacada. Finalmente, define cada una de las destrezas metacognitivas necesarias para la comprensión del texto y por ende para la implementación de cada una de ellas dentro del aula, con el propósito de estimular el desarrollo de la lectura como un proceso autónomo y activo, intentando entrenar al alumno en estrategias diversas que van desde las actividades de predicción e inferencia, previas a la lectura del texto, a las de análisis e interpretación más detallada, pretendiendo también integrar otras destrezas y propiciar la oralidad y la expresión escrita dentro de un contexto significativo.

Alvarado (2003) desarrolla un estudio que tiene como objetivo describir teóricamente la relación entre los aspectos comprendidos bajo el nombre de procesos metacognitivos, metacomprendivos y la realización exitosa de la actividad de la lectura en todo sujeto lector. Retoma el término metacognición de

la psicología cognitiva, resultado de las investigaciones de Flavell, Wellman y Brown.

Para Alvarado (2003), en las definiciones sobre metacognición puede encontrarse una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera está centrada en los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos, y la segunda vertiente, es la que concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje. De esta forma y de la unificación de estas dos vertientes surge la metacompreensión, como el proceso interno, cognitivo y de actividades que implican el acto lector.

López y Arciniegas (2004), estudiaron la incidencia de un programa de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. El objetivo general de este programa fue que los estudiantes desarrollaran estrategias que les permitieran asumir conscientemente la lectura como un proceso fundamental en la construcción de su saber, así como el control, la evaluación y la autorregulación de sus procesos de comprensión y de aprendizaje. La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad del Valle y el programa se puso a prueba en dos oportunidades con grupos diferentes. Según los resultados obtenidos, tanto de la observación y el registro por diversos medios, de los procesos de aula, como de la información recogida en las encuestas metacognitivas y las pruebas de lectura, el programa tuvo una incidencia positiva en el desempeño de los estudiantes en la competencia lectora, llevándolos a asumir una actitud reflexiva sobre sus procesos en un intento de autoevaluación de los mismos. Los resultados arrojados en la investigación permiten afirmar que al terminar la intervención aumentaron los estudiantes que leían con propósitos previos en la mente, adquiriendo mayor conciencia y control sobre su proceso de lectura.

El objetivo de la investigación desarrollada por Peronard y Velásquez (2001), fue indagar acerca del conocimiento metacognitivo asociado a la lectura comprensiva, abordando algunos aspectos cognitivos vinculados al concepto de metacognición: el primero, es el concepto que el sujeto posee de sí mismo como sujeto cognitivo, y el segundo, son las actividades de regulación que este ejerce sobre su propia cognición. Sin embargo, aparecen algunas distinciones acerca de las estrategias en el conocimiento metacognitivo; una, hace referencia al qué, es decir, al conocimiento declarativo, y la otra, hace referencia al cómo, es decir al conocimiento procedural. Estos dos tipos de conocimiento obedecen al control ejecutivo, por tanto, el conocimiento declarativo es consciente y verbalizable y el conocimiento procedural es inconsciente, automatizado e implícito.

El aprendizaje y la utilización de estrategias metacompreensivas en la lectura favorecen los procesos de comprensión, acompañados de una conciencia que se adquiere con la experiencia lectora y que asegura un verdadero aprendizaje, pues al hacer consciente el para qué se va a leer y el cómo se lee, se amplían las posibilidades de convertir la lectura y por ende la comprensión, en un proceso

natural, flexible, modificable y certero.

Otro de los trabajos realizados por Peronard (2005), pretendió comprobar si el enseñar metaconocimientos relativos a los textos escritos mejora la comprensión y la producción de los alumnos de segundo año de secundaria. El diseño metodológico de la investigación fue semi-experimental con un grupo control y dos experimentales, sometidos a intervención pedagógica y a la aplicación de cuatro *test* en dos momentos, antes de iniciar la intervención y después de ella. Las pruebas estaban constituidas por una de comprensión y otras de metacompreensión y metaproducción, que constaban de cuestionarios de selección múltiple cuyas alternativas representaban un conocimiento declarativo a nivel de reconocimiento tanto de estrategias como de ciertas características textuales y pragmáticas.

El análisis que la autora entre la correlación de los resultados de los pre-test y el pos-test, muestra un comportamiento diferencial entre los tres grupos estudiados como consecuencia de la heterogeneidad tanto de los profesores como de los alumnos, y de la intervención pedagógica, la cual representó un cambio significativo en ellos. Resalta los beneficios de enseñar conocimientos metacognitivos y metatextuales por medio de actividades didácticas, que interrelacionen la enseñanza directa de estos conocimientos y su reflexión acerca del provecho de los mismos para una mejor comprensión y producción textual.

Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2004), estudiaron el conocimiento metalingüístico, relacionado con la capacidad que tiene un sujeto para describir, analizar y reflexionar sobre el sistema lingüístico, el cual es fundamental para iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. En este sentido se hace fundamental ejercer una relación directa entre las habilidades metalingüísticas y metacognitivas de los sujetos con su proceso de comprensión y el grado de competencia lectora, destacado en cada uno de ellos dentro de su proceso lector y escritor.

Cada una de las habilidades metacognitivas son claves dentro del accionar docente, pues es en el aula donde los alumnos potencializan el uso de estrategias, las cuales no aparecen de una vez y para siempre, sino que se desarrollan en él, a la luz de numerosas experiencias lectoras. No obstante, la mayoría de los niños no desarrollan la habilidad de la lectura en forma espontánea, sino que esta se adquiere en el marco de una instrucción que otorga la escuela. Para las autoras, la problemática de la lectura en el contexto educativo y sociocultural contemporáneo reclama una intervención docente cada vez más atenta a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, abierta a las aportaciones de diferentes teorías y nutrida de abundantes datos sobre la realidad de las aulas.

5.2 Perspectiva constructivista y sociocultural de la lectura: A través del tiempo la lectura se ha enfrentado a diferentes modelos o conceptos que la definen. Así, esta ha pasado desde las formas más simples hasta las más estructuradas y complejas que incluyen dentro de su proceso elementos que hasta hace algunos años no se tenían en cuenta, como es el caso del contexto y el papel que este cumple dentro del desarrollo de las habilidades lectoras.

La lectura y la escritura, desde siempre, han sido planteadas como herramientas un tanto instrumentales para quienes las enseñan, y la gran preocupación ha sido encontrar la fórmula o el método perfecto para que los estudiantes las adquieran, las introyecten y las apliquen sin ningún tipo de dificultad. Sin embargo, esto de métodos mágicos parece no funcionar dentro de las aulas, máxime cuando la escuela y el docente olvidan por completo el papel que juega la experiencia en las actividades relacionadas con el aprendizaje, no incluyen el contexto ni las necesidades propias de los niños y por último, y quizá lo más importante, obvian la diversidad y heterogeneidad presente en las aulas.

Si se realiza una mirada a las necesidades de la escuela en cuanto a cómo debe ser entendida la lectura, esta deberá suponer que el rastreo y la decodificación no son los elementos más relevantes dentro del proceso lector y que por el contrario, la lectura se convierte en un acto sin sentido donde el entendimiento y la comprensión de lo que se lee pasa a un segundo plano.

Leer debe ser el saber recuperar el sentido de lo que se lee, pero también debe ser un acto cognitivo que además de ejecutar funciones de pensamiento, desarrolle habilidades que permitan alcanzar saberes nuevos, y esto sólo se logra si se pone en marcha un modelo de interpretación de la lectura. En términos de Galvis (2005: 17) “la lectura no es solamente el recorrido de unos signos gráficos, o la simple traducción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a apropiarse de un texto”.

Apropiarse del contenido de un texto exige un lector activo y en constante participación con aquello que lee, de modo que le permita realizar interpretaciones e inferencias. Si la enseñanza se da desde un modelo de interpretación donde la lectura es un hecho comunicativo, entonces el lector será “un sujeto activo y creativo ante las ideas que lee en el texto y no como mero receptor de las ideas expresadas por el autor del escrito” (Cabrera, Donoso y Marín, 1994, citados por Galvis, 2005: 20)

La escuela y en general el docente deberán asumir una responsabilidad diferente frente a las prácticas lectoras y deberá replantear qué tipo de lectores se quieren y se requieren formar, y por tanto entender que bajo las perspectiva de la modernidad prima el darle un giro a la concepción de simple decodificación y



recuperación de significado y trascender más allá de los aspectos de forma para encontrar el verdadero camino de formación que se pretende y se necesita.

Además de la perspectiva cognitiva que caracteriza a la lectura, también es importante revisar el concepto desde la sociolingüística, cuando se piensa en el carácter formativo que ella tiene. Más que detenerse a pensar en qué ha pasado desde la historia, -lo cual no puede obviarse pero no es el punto principal de este texto-, es mirar qué se necesita desde el presente en las escuelas, es buscar en qué ha cambiado la práctica docente, en qué se centran los intereses y motivaciones de los estudiantes de las escuelas de hoy, y en cómo está la escuela preparada para enfrentarse a los retos que el medio familiar y social le exige.

Leer y escribir “son construcciones sociales, actividades socialmente definidas... que se fueron construyendo en la historia” (Ferreiro, 2001:41) y para las cuales no hay una definición unívoca, esto más bien ha sido un constructo permanente, en constante reelaboración. En respuesta a las circunstancias y necesidades propias de los diferentes grupos humanos, y para los diversos contextos socioculturales, el acto de leer debe incluir un componente adicional a la actividad cognitiva misma; supone integrar factores sociales particulares de los patrones culturales propios. Si la escuela y la enseñanza encuentran el equilibrio entre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y los intereses que los mueven, encuentran entonces también otros procesos de adquisición, pues se enfrentan a elementos o retos tecnológicos que obedecen fundamentalmente a la sociedad actual y que indiscutiblemente forman parte de la cotidianidad de los niños.

Ferreiro (2001), aborda un recorrido histórico que da cuenta cómo la adquisición de la lectura y de la escritura se van convirtiendo paulatinamente en adhesiones de los procesos de alfabetización, pero también cómo el contexto es el que los va incluyendo como parte necesaria del sujeto, y aquí y bajo éstos términos es fácil suponer que estas habilidades al ser construcciones sociales sufren modificaciones a medida que pasa el tiempo, pues éstos se transforman para cobrar nuevos sentidos. Es por esto que lo que hasta ayer leer y escribir era un trabajo de entrenamiento para el que había que prepararse y practicar dedicadamente, hoy son reemplazadas o modificadas por métodos de enseñanza que incluyen el uso de la tecnología y que por tanto facilitan los procesos, pues la cotidianidad del uso informático cataliza las dificultades posiblemente emergentes.

Todo este discurso en torno a las aproximaciones del maestro y de la escuela a los contextos de sus estudiantes y el incluir el pensamiento como instrumento que posibilita el poder de decisión y autoformación, obliga por supuesto a pensar en encaminar el sistema educativo hacia un nuevo horizonte, para que los estudiantes emprendan desde sus aprendizajes y experiencias el camino hacia un proceso de comprensión crítica, donde la capacidad del pensamiento cumpla una función más trascendente que el almacenar y asimilar conceptos (Cassany, 2004).

Está claro hasta ahora que las necesidades de la educación hoy, obedecen también a las necesidades de sus estudiantes, y por tanto hacia allá deberán orientarse los procesos educativos que incluyan toda una plataforma comunicativa y lingüística moderna, tecnológica y de avanzada pero que también incluya alternativas diversificadas, pues un punto de convergencia primordial entre múltiples autores, es la necesidad de pluralizar los métodos para acercarlos a las diferentes significaciones sociales.

### 5.3 Reflexión Metacognitiva

*“ El hombre no es solamente un ser que sabe, sino un ser que sabe que sabe. ”*  
(Teilhard de Chardin)

El término metacognición es un concepto relativamente nuevo y complejo. “Aunque los estudios de Tulving y Madigan (1970) relacionados con la memoria incluyeron comentarios que hoy hacen pensar en metacognición, es a partir de los estudios de Flavell (1981) cuando este término comienza a tomar carta de naturaleza propia”. (Jiménez, 2004: 44). Conocer lo que uno sabe es la base de la metacognición. Depende de la habilidad individual para evaluar o monitorear los procesos cognitivos propios como el pensamiento y la memoria.

Sabogal (2004), teoriza un poco acerca de la metacognición, destacándola como el conocimiento sobre la propia cognición, lo que implica a su vez ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de la propia manera de aprender y comprender, pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje, es el caso de la regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Pinzás (2003) retoma algunos conceptos desarrollados por varios autores pioneros en las investigaciones sobre el tema. En términos generales la metacognición se ha conceptualizado como la conciencia que el sujeto posee sobre sus propios procesos cognitivos, es decir, la cognición sobre la propia cognición, lo que en términos de Flavell sería la metacognición y el monitoreo cognitivo como un algo emergente entre lo cognitivo y lo evolutivo; para Wellman esta aparece como un constructo de la psicología del desarrollo; Baker y Brown emplean el gran aporte de la psicología evolutiva y cognitiva y definen la metacognición como el estudio del conocimiento y control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sobre las actividades de aprendizaje. Por su parte Ana Brown define el conocimiento metacognitivo como un conocimiento estático, es decir lo que el sujeto puede verbalizar a cerca de su propia cognición y como un

conocimiento estratégico es decir el proceso de regulación cognitiva durante el desarrollo de una tarea. Estas últimas son también llamadas estrategias metacognitivas generales. Son estas y muchas otras más las definiciones que se han hecho en pro de esta conceptualización, observándose como resultan asociaciones entre los conceptos como procesos ejecutivos, o procesos de control, metacognición, planificación, conciencia y/o reflexión.

Se puede decir entonces que la metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias o herramientas a utilizar en cuanto a memoria, toma de decisiones y solución de problemas, y en definitiva, de autorregulación, para luego poder transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones similares. Es la conciencia crítica respecto de nuestras formas de pensar, es un recurso superior del desarrollo intelectual y de la creatividad.

En la escuela, la metacognición se ha introducido en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, por tal razón se hace de suma importancia que el docente conozca las habilidades que los alumnos tienen para su aprendizaje, además de analizar estratégicamente su actuación en esta área y estar en capacidad de evidenciar y fortalecer cada uno de sus procesos cognitivos, identificando las características específicas que se ponen al descubierto al "aprender" y específicamente al aprender a leer.

En esta línea, se puede decir que la metacognición "responde a la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio proceso de aprendizaje e implica que el individuo: 1) adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje ante lo que debe aprenderse; 2) seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje; 3) conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente; 4) internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva" (Gil, Riggs y Cañizales, 2001:28). Siendo así, la puesta en marcha de estrategias metacognitivas ayudan a que el estudiante tenga un proceso de aprendizaje eficaz, es decir, que sortee con éxito nuevas situaciones, reconozca sus debilidades y potencie sus fortalezas, haga uso de las herramientas que lo beneficien y tome decisiones de manera adecuada, a través de mecanismos autorreguladores que le permitan tener un papel activo en el proceso de su aprendizaje en los niveles metacognitivo, motivacional y conductual.

En consecuencia, tanto la interacción como la confrontación entre el lector y el texto son posibles en la medida que el lector haga uso consciente de las estrategias adecuadas que le facilitan el procesamiento, la comprensión y el aprendizaje.

Los alcances que en el plano del aprendizaje escolar han logrado las múltiples investigaciones desde el marco de la metacognición dejan de manifiesto como

ésta incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde la enseñanza se relaciona con una serie de prácticas significativas que el docente plantea a sus alumnos para que a través de ellas se movilicen los procesos cognitivos naturales de construcción de conocimientos y a su vez, el proceso de aprendizaje se refiere a los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en dichos procesos.

En esta medida, lo que se pretende es que el docente reflexione sobre cuál es la forma más adecuada para generar transformaciones conscientes de los procesos cognitivos que lleva a cabo cada alumno en procura de una mayor significación de la lectura, es decir, de cómo movilizarlo hacia procesos metacognitivos, definidos como " lo primero que el individuo hace cuando determina y ajusta la estrategia a seguir para aprender y pensar " (Gil, Riggs y Cañizales, 2001:28), que lo provea de conocimientos y estrategias utilizables y una forma de conseguirlo es que presente "modelos" de aprendizaje que este pueda ir imitando, pero no de forma pasiva sino que los personalice, incorporándoles nuevos elementos que los harán cada vez más ricos y complejos.

Enmarcando lo anterior en el plano de la metacognición, se debe procurar sumergir al estudiante en situaciones que lo lleven a involucrarse activamente en operaciones cognitivas y metacognitivas que le permitan la construcción de conocimiento a través de la lectura, es decir ofrecerles el andamiaje necesario para que estructuren sus procesos de comprensión en un aprendizaje autónomo.

La metacognición desde el campo de la lectura entra a jugar un papel muy importante en procura de la toma de conciencia por parte del lector de los procesos que lleva a cabo al abordar un texto, lo que implica que éste siga un plan lo suficientemente flexible de forma que se ajuste a los objetivos, al tipo de texto y a las demandas de la tarea. Es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanente de su propio proceso de comprensión, lo que implica, la planeación del curso de las acciones cognitivas, es decir, organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar una meta y que se formulan antes de enfrentarse a la tarea; durante la tarea se presentan las estrategias de supervisión, esta implican la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones que están en marcha, examinando sus consecuencias y evaluando constantemente que tan próximo se está de la meta propuesta; por último la evaluación o valoración de los productos y los procesos regulatorios de lo que se está aprendiendo. Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2000), citados por Crespo, García y Carvajal (2003)

En esta medida, para desempeñarse con éxito el lector debe, además de conocer sus recursos cognitivos y la situación de los aprendizajes en la cual se encuentra involucrado, poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se realice efectivamente, haciendo uso de diferentes herramientas para enfrentar una eventual dificultad en el proceso de comprensión.

Jiménez (2004: 93) señala que “el desarrollo de la metacognición parece estar unido a la capacidad/habilidad en el aprendizaje...” esto significa que el alumno requiere conocer antes de poder controlar cada uno de los mecanismos por los cuales aprenden, por otra parte autores como Paris y Winograd (1990), citados por Jiménez (2004) defienden que por el contrario es la metacognición la que promueve el aprendizaje y la motivación del educando, pero pensar esta relación en un sentido bidireccional resultaría más apropiado en la medida que se genera una realimentación, en un proceso de adquisición de conocimientos que se hace consiente y una consciencia de lo que se está adquiriendo, en esta medida el papel del docente frente al desencadenamiento de estrategias metacognitivas por parte de los educandos al enfrentar una lectura, está en proponer las situaciones de aprendizaje, las condiciones necesarias y los ambientes propicios.

A modo de síntesis, la relación que el concepto de metacognición encierra con el proceso lector está determinada por los distintos enfoques o modelos que persiguen la formulación de procesos efectivos de comprensión lectora. A través del tiempo el acto de leer o de enseñar a leer comienza con un enfoque conductista pero evoluciona su concepción con la teoría del procesamiento de la información, y esto permite que se avance en el desarrollo de modelos que permitan entender el proceso mismo de leer, dentro de estos procesos juegan diversos factores para alcanzar esta tarea con éxito, las estrategias metacognitivas son parte fundamental y primordial para ello; por tanto el lector cuenta con la posibilidad de emplear su conciencia y su regulación metacognitiva pues a medida que avanza en la lectura puede realizar un paneo de sus niveles de comprensión y por tanto tomará acciones remediales o por el contrario continuará adelante, es decir, utilizar las estrategias que sean apropiadas de acuerdo a su nivel de pensamiento y las necesidades y/o dificultades que puedan presentarse en el acto de leer. Por lo tanto la enseñanza de la metacognición sobre la comprensión lectora brinda la posibilidad de desarrollar destrezas como aclarar o clarificar, resumir o sintetizar, predecir y formular preguntas; todo lo anterior en un proceso de enseñanza-aprendizaje en doble vía.

Estos propósitos y perspectivas cobran una significativa relevancia en los niños con dificultades en el aprendizaje escolar, porque el nivel de conciencia y de reflexión se puede constituir en una herramienta y alternativa para fortalecer el desempeño académico en la medida en que se incrementa la motivación, se mejora la actitud, se reconoce el propio desempeño lector y se incrementa el nivel de autonomía, evidenciado aspectos como el reconocimiento de las propias habilidades y dificultades, la capacidad de elección y la recepción hacia la confrontación.

5.4 La lectura en los niños con dificultades en el aprendizaje escolar en el área de comprensión lectora: este término conlleva una definición muy amplia y a veces

confusa, teniendo en cuenta que su marco de referencia está directamente relacionado con términos clínicos. Por lo cual en ocasiones se convierte en una amenaza para los padres de familia cuando sus hijos son diagnosticados con dificultades de aprendizaje. En ese momento sobrevienen las dudas, interrogantes y una fuerte ansiedad frente al tema; por este motivo se debe redefinir el término y orientarlo dentro de un contexto, con una mirada aclaradora para los padres y desde un punto de vista más pedagógico, con orientaciones hacia las intervenciones didácticas y las estrategias de aprendizaje.

Para construir la redefinición se hace un recorrido a través de la historia de muchos autores que han intentado entender y resolver el tema de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en edad escolar, creando teorías y recopilando ideas y definiciones que con el tiempo han sido organizadas por medio de las diferentes investigaciones. Entre las diversas definiciones podemos encontrar las siguientes:

Defior (1993), considera que la principal causa de los problemas lectores está en la no adquisición del código alfabético. La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector en el que se produce una interacción entre la información almacenada en la memoria y la que proporciona el texto. Para Stanovich (1996), las dificultades en la lectura es un trastorno denominado dislexia o trastorno del desarrollo de la lectura y se manifiesta por un desorden en la recepción y comprensión de la comunicación escrita en el periodo de aprendizaje de la lectura en relación con la edad mental del niño. Para Bravo Valdivieso (1991), las dificultades de aprendizaje se refieren a aquellas personas que tienen alguna dificultad en los mecanismos específicos de la lectura en ausencia de un déficit intelectual, y está caracterizada por lectura oral lenta, omisiones, inversiones y sustituciones de palabras y bloqueos que afectan también la comprensión lectora.

Cuando se hace mención al trabajo con los niños que presentan dificultades de aprendizaje se debe considerar la intervención de todas las personas que tienen relación con ellos. Todos en algún momento del desarrollo hemos presentado dificultades transitorias, determinadas por lo que se espera en relación al desarrollo y exigencias del medio, a una edad y actividad determinada. Cuando se habla de que las dificultades se pueden presentar a cualquier edad, implica que pueden manifestarlo tanto niños como adolescentes, jóvenes y adultos, pues continuamente se encuentran en formación, pero al ingresar al mundo académico las dificultades pueden hacerse más evidentes (y mucho más cuando se trata de las primeras etapas escolares) ya que no obtienen el rendimiento que se espera para la edad y el grado escolar, afectando uno o más aspectos en la vida del niño, tales como los procesos de lectura y escritura, y el pensamiento lógico matemático. Su origen puede ser de orden neurológico, socio-cultural, metodológico, estratégico o pedagógico.

La presencia de las dificultades se da en diferentes niveles de aprendizaje: recepción, comprensión, retención y creatividad en relación a su edad mental y ausencia de alteraciones sensoriales graves. Aprenden en cantidad y calidad inferior a lo esperado en relación a su capacidad.

El estudio de las dificultades del aprendizaje en el campo de la lectura cobra especial relevancia, esta es una habilidad comunicativa importante puesto que hace que la persona acceda a diversos conocimientos, tenga mayor acercamiento al lenguaje y se relacione con los demás. La lectura, como se ha mencionado anteriormente, consta de habilidades cognitivas, lingüísticas y perceptivas, las cuales deben funcionar adecuada y simultáneamente para lograr un correcto proceso lector, que le permita a los niños reconocer las palabras, su significado, articular lo leído con los conocimientos que posee, entre otros.

Hay que tener presente que la gran mayoría de niños y niñas al iniciar el proceso lector cometen errores de inversión, omisión, sustitución de letras... lo cual no indica que tengan dificultades de aprendizaje, puesto que son comunes al empezar a leer, sólo se convierten en dificultad cuando persisten y no se obtiene el resultado o rendimiento esperado a la edad cronológica del educando. Tal como afirma Vellutino, 1979 citado por Dockrell y McShane (1997: 111). "Es verdad que los niños con dificultades de lectura cometen a veces errores de inversión, pero esto lo hacen todos los niños y la proporción de inversiones no difiere entre los niños con dificultades de lectura y aquellos que no las presentan".

Las dificultades en la lectura subyacen en una alteración en la capacidad del niño o niña para reconocer las palabras y lograr la comprensión del texto escrito. Si dichas dificultades son detectadas, es de gran importancia iniciar un trabajo pedagógico y sistemático, en donde se atienda a las necesidades y características personales, a través de proyectos individualizados o grupales, si esto no se lleva a cabo oportunamente, tales problemas impedirán la adquisición de otros aprendizajes y su aplicación en actividades cotidianas.

Dentro de estas dificultades de lectura se encuentran las dificultades de aprendizaje en la comprensión lectora las cuales se evidencian en estudiantes que leen bien, es decir, pronuncian adecuadamente cada unidad sintáctica, pero no comprenden el conjunto de estas, ni su significado o la intención comunicativa del autor, por lo que tienen dificultades para integrar las distintas ideas del texto entre sí de forma coherente, articular los contenidos con sus conocimientos o controlar por sí solos el curso de la lectura. Dichas dificultades también se presentan en personas que leen mal las palabras y además tienen problemas tanto en la comprensión oral como en la escrita. Las dificultades en comprensión lectora ocurren tanto en el aspecto literal, inferencial o interpretativo y en el crítico.

La intención comunicativa previa a la lectura de un texto, determina en parte su comprensión. Cuando se tiene claro qué se busca se puede lograr un nivel de

interpretación mejor; en la lectura se debe tener en cuenta los conocimientos previos que maneja el niño sobre el tema que va a trabajar, pues muchas veces las dificultades se presentan en la relación que el niño establece con lo que lee, teniendo en cuenta que la mayoría de las ocasiones cuando un individuo se enfrenta a un tema que le es desconocido puede estar pasando por un momento de dificultad para comprender lo que el autor quiere decir, sin que por esto presente algún trastorno o compromiso cognitivo; es por esto que las estrategias utilizadas por los docentes para trabajar con niños con dificultades del aprendizaje son de vital importancia, pues en algunos casos las dificultades que se presentan en las aulas de clase son generadas por la metodología utilizada.

5.5 Motivación escolar: La preocupación de investigadores cognitivos por estudiar la motivación escolar o académica marca un cambio importante en las concepciones de aprendizaje y pensamiento. Estas nuevas posiciones significan una redefinición de la cognición, al incluir la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Huertas 1997). Su dinamismo está regulado por la evitación de las metas que el sujeto desea alcanzar o que pretende evitar; la fuente de origen de la motivación y el carácter del mismo.

En términos generales la motivación resulta siendo una herramienta que moviliza la conducta del individuo, esto permite alcanzar cambios en todos los niveles de nuestra vida y la vida de los educandos. Núñez (1996) afirma que la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

En si se puede definir que el término “Motivación” significa proporcionar o fomentar motivos, es decir Estimular la voluntad por aprender (Frida, Díaz 2001). La motivación es una de las herramientas mas importantes dentro del aula de clase ya que es por medio de esta que se logra que los estudiantes accedan al aprendizaje de una forma significativa, para ello se debe estimular la motivación en nuestros alumnos por la lectura, desarrollar el gusto y el placer para adquirir conocimientos, que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven, a su vez que comprendan el verdadero sentido y funcionalidad de dichos procesos, lo que facilitará un aprendizaje significativo; tal como lo expresa Frida Díaz (2001) “Sería ideal que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información...”

La motivación intrínseca y extrínseca son los dos conceptos más conocidos en



relación con la motivación. La conducta intrínsecamente motivada es aquella que se realiza por el solo interés y placer de realizarla., Según Reeve (1994)}, debemos diferenciar actividades que nos resultan placenteras en si mismas, de las conductas intrínsecamente motivadas en tanto emergen de manera espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas sin necesidades de que haya recompensas extrínsecas; por el contrario, la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma, por ejemplo: obtener recompensas, premio, incentivos, reconocimiento o afecto.

Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas de éxito o de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. De ahí la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico (García, 1993a).

5.6 Intervención, Propuesta Didáctica (Ver anexo N°1): las unidades temáticas son redes significativas tejidas en torno a un tema que interesa. Cotidianamente nos atraen, importan, asustan o incitan acontecimientos que ocurren en nuestro alrededor. Atender a ellos puede ser una tarea posible de realizar de dos formas. Si el suceso es lo suficientemente significativo como para encararlo, podemos hacerlo puntualmente o como disparador de un interrogante más abarcativo.

En el primer caso su tratamiento será efímero, empezará y terminará en si mismo; en el segundo caso, será el detonante de una temática más compleja y permitirá encarar las asociaciones, relaciones, consecuencias y puntos de vista capaces de comprometerse en su abordaje. El tratamiento puntual posibilitará el trabajo con temas de interés, el tratamiento inextenso desarrolla unidades temáticas.

Toda unidad temática puede desarrollarse desde diferentes ópticas, según la mirada desde la que se organice. Una alternativa para abordarla es a partir de la realidad cotidiana, involucrando al individuo, su familia, la sociedad en círculos cada vez más amplios en los que se especifican los roles, la realidad y la diversificación socio-cultural y económica, originando costumbres, normas y filosofías de vida disímiles. Por último, el cierre de cada unidad se puede realizar por medio de un debate a cargo de los alumnos para que concluyan a partir de sus opiniones y al mismo tiempo se ejerciten en la manera de expresar sus puntos de vista y opiniones.

Más allá de ser un vehículo de la interacción social real, las unidades temáticas facilitan un bastidor propicio para ejercitar la comprensión y producción textual a través de los cuatro procesos lingüísticos a nuestro alcance: leer y escuchar, hablar y escribir, se sucederán unos a otros necesariamente y requerirán de los alumnos, ajustar, ampliar, conocer nuevas formas de decir para comprender más y mejor, es decir, que las unidades temáticas dan posibilidad de encarar el estudio real de la lengua. El maestro puede organizar a partir de cualquier unidad temática seleccionada con sus alumnos los contenidos más apropiados para su grupo y abordar su construcción desde la necesidad que la unidad va generando

Consideramos que las unidades didácticas son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un inicio y un final conocidos tanto por el profesorado como por los alumnos (Zabala, 1995). Son sinónimo de unidades de programación, unidad de intervención pedagógica, secuencia didáctica o secuencia de actividades

La unidad didáctica será complementaria a la unidad temática (conjunto de contenidos y propuesta de actividades). Una unidad didáctica puede estar referida a una unidad temática o más. La unidad temática la elabora la editorial, la unidad didáctica la elabora el profesor/a-grupo alumnos/as.

Las unidades temáticas constarán de unos objetivos, propondrán trabajar unos contenidos y establecerá los criterios de evaluación. Las unidades temáticas establecen los objetivos, los contenidos clasificados y los criterios de evaluación, a falta de concretar la secuencia de actividades a realizar con el alumnado. Las propuestas de actividades y la secuencia de tareas se concretan en las unidades didácticas que elabora el profesor. Esta propuesta y secuencia se concreta al inicio de cada uno de los temas y en la medida de lo posible de forma conjunta con los alumnos/as del grupo, de tal manera que pueda adaptarse a la evolución y a las necesidades del grupo.

La concepción de la actividad didáctica: Un sistema de enseñanza sólo podrá facilitar la construcción de la propia identidad del aprendiz si es capaz de orientarle entre los estímulos diversos, complejos y, con frecuencia, contradictorios a los que está sometido y de proporcionarle elementos para el análisis y para la comprensión y apropiación significativa de aquéllos. Se tratará, en la práctica, de la puesta en pie de un modelo de interacción educativa que ayude a los alumnos a construir autónomamente una competencia intercultural, integradora de las prácticas más modernas con las tradiciones culturales en las que se desarrolla la personalidad individual.

Por ello, las prácticas de aula habrán de ser tales que proporcionen al aprendiz las ayudas necesarias para tomar conciencia de los implícitos que determinan su propio capital cultural, para desentrañar los que configuran los capitales ajenos y

para asegurar el diálogo entre ellos, creando así las condiciones para la construcción intercultural de la casa de la conciencia. A través de dichas prácticas de aula se tratará de:

a) instaurar una pedagogía orientada a la producción y negociación de significados culturales haciendo especial hincapié en los numerosos implícitos presentes en las interacciones lingüísticas y literarias.

b) privilegiar en el aula la presentación, análisis y reconstrucción de aquellas situaciones de comunicación culturalmente más ricas y con los medios técnicos más actuales

c) potenciar para ello aquellas metodologías, innovadoras o tradicionales, que permitan un uso de la lengua y un diálogo cultural auténticos.

El docente debe dentro su labor involucrar al niño en su propio proceso de aprendizaje, llevándolo a movilizar su propio conocimiento y su propio proceso de adquisición de conciencia de cada una de las estrategias que requiere para alcanzar un aprendizaje significativo que le permita desenvolverse en un medio social, en este proceso de toma de conciencia es necesario tener en cuenta que es lo que el niño conoce, sus intereses y necesidades, y como relaciona esto con los conocimientos nuevos es decir que estrategias metacognitivas que posee y cuáles se pueden desarrollar en él, para que alcance una construcción adecuada de su conocimiento.

## 6. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Cuantitativo: Para comparar la medición inicial y final de las pruebas de comprensión y metacognición se usó las frecuencias absolutas y la diagramación en histogramas; para; para medir la entrevista a docentes se usó el mismo procedimiento.

Cualitativo: El análisis descriptivo, interpretativo se hizo a partir de los datos estadísticos cuantificados. Para el caso de los diarios de campo, se usó la inferencia y la interpretación así como para el protocolo de verbalización.

6.1 Análisis de los diarios de campo: en la presente investigación el diario de campo, aportó información relevante no sólo sobre las categorías investigadas, sino sobre los objetos de conocimiento. Veamos.

En primer lugar, una de las categorías de análisis fue la *motivación* de los niños en cuanto a la lectura; inicialmente se observó -en algunos de los estudiantes- actitudes de apatía, rechazo y pereza hacia ésta tarea y distorsión de su apreciación pues sólo la veían como una obligación y su práctica estaba sujeta a la resolución de tareas escolares, lejos de ser concebida como un medio "alterno" de recreación o como una manera de aumentar su conocimiento". Dentro del análisis de cada una de las categorías establecidas es necesario anotar, que la categoría de análisis correspondiente a motivación se constituyó en un aspecto que movilizó las demás categorías.

Por otra parte cabe anotar que durante las primeras sesiones se puso de manifiesto la dificultad para el trabajo en grupo, Dicha dificultad corresponde a una falta de referencias conjuntas en la que se asume un equipo como: "un grupo de individuos unidos con un objetivo común; usando una metodología común; actuando en un espacio y tiempo determinado; teniendo habilidades complementarias; basándose en valores compartidos y con responsabilidad mutua"; de esta manera se debe tener en cuenta que en la constitución de un equipo hay todo un proceso de formación antes de llegar a la madurez o consolidación que inicia con la afiliación, referida a la integración inicial que lleva cada equipo, los miembros se conocen entre sí, aprenden y fijan reglas del equipo y comparten los valores en los que el grupo se sustentará; todo lo anterior es necesario para constituir un equipo funcional. Las características de esta etapa son: inseguridad de los integrantes ante los demás, timidez de actuación, falta de

liderazgo, carencia de aceptación de algunos miembros, confusión en el planteamiento de valores y objetivos. Esta actitud se explica en parte porque el sistema escolar ha carecido de métodos eficaces que garanticen las prácticas colectivas, necesarias no sólo para favorecer los niveles de trabajo cooperativo, sino para favorecer mejores niveles de aprendizaje. Finalmente la propuesta permitió un cambio actitudinal en relación al trabajo cooperativo, puesto que en las últimas intervenciones se sentían más a gusto cuando realizaban trabajo en equipo, lo que se evidenció en la capacidad de generar resultados, ampliando sus esquemas hacia la importancia de una visión compartida y el dominio personal.

En las primeras sesiones el abordaje que los estudiantes hicieron frente a la lectura, fue a partir de la decodificación, con amplios vacíos frente a los procesos de comprensión e interpretación; en este sentido el trabajo de intervención privilegió la importancia de la codificación y decodificación, pues varias de las dificultades en la lectura están directamente relacionadas con estas características; al respecto, Defior (1993), considera que la principal causa de los problemas lectores está en la no adquisición del código alfabético. La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector en el que se produce una interacción entre la información almacenada en la memoria y la que proporciona el texto. Para Stanovich (1996), las dificultades en la lectura son trastornos denominados "dislexia o trastorno del desarrollo de la lectura" y se manifiesta por un desorden en la recepción y comprensión de la comunicación escrita en el periodo de aprendizaje de la lectura en relación con la edad mental del niño. Para Bravo Valdivieso (1991), las dificultades lectoras se refieren a desviaciones en los mecanismos específicos de la lectura en ausencia de un déficit intelectual, y está caracterizada por lectura oral lenta, omisiones, inversiones y sustituciones de palabras y bloqueos que afectan también la comprensión lectora".

Por su parte se pudo encontrar que en las estrategias de comprensión para el momento "antes de la lectura" se vieron movilizadas y determinadas de acuerdo al tipo de texto que se esté abordando tanto en cantidad, como en el tipo y la forma de hacer uso de ellas; las evidencias mostraron una diferencia sustancial entre los textos literarios con los que se realizaba la conducta de entrada y los textos expositivos con los cuales se realizaba el trabajo dirigido. Para el primer caso la motivación y la movilización se hacían más evidentes, incluso las estrategias implementadas por los estudiantes terminaron por ser espontáneas; en el segundo caso la implementación de las estrategias inicialmente eran inducidas, pero para las últimas intervenciones generalmente estaban asociadas a la presentación de la guía o a la simple pregunta generadora.

Comparativamente entre las primeras sesiones y las finales, se pudo observar el incremento de la participación de los estudiantes quienes inicialmente se mostraron tímidos y carentes de iniciativa; la participación se restringía a unos

pocos; mientras que en las últimas sesiones los niños pasaron de ser oyentes silenciosos a agentes activos y a estar más atentos a la lectura con progresivos niveles de apropiación frente a la tarea. Para este caso en particular fue evidente la movilización en términos de automatización de las estrategias “del antes”, de modo que al solicitar a los estudiantes el recuento de los sucesos anteriores, daban respuesta a la idea principal de la que retomaban aspectos meramente parciales sin ahondar en los demás elementos; prosiguen con la emisión de hipótesis frente a lo que sucederá a lo largo de la lectura en algunos casos lo hicieron de forma espontánea y de esta manera movilizaron a sus demás compañeros a lanzarla, pero en otros casos fue necesario orientarla de forma continua para hacer conscientes las estrategias para el momento “durante de la lectura” tales como detenerse en el transcurso de ella con el fin de verificar sus hipótesis. Esta constante que incluso tiene una gran carga motivacional se vio más acentuada para el caso del abordaje del texto literario.

En los conversatorios grupales, cuyo fin era recordar las temáticas abordadas en las sesiones pasadas, resultó que los estudiantes recordaban sólo partes desarticuladas ó características sueltas de cada una de las temáticas, por ejemplo: “qué la baña un río, que tiene desierto, que tiene bosques, que tiene llanura...” , más no lograban agrupar las palabras para convertirlas en ideas principales, por lo cual se debió hacer conceptualización sobre la estructura del resumen, que como ya se ha mencionado es más efectiva en la medida que se realiza bajo el criterio de la cotidianidad, trasladándola hacia elementos contextuales, que le permita a los estudiantes la construcción del sentido real.

Para el abordaje del texto expositivo a través de la aplicación de la guía de lectura, para “*el antes*” se observó que el nivel de participación de los estudiantes decrece con relación al texto literario, aun cuando hay participación , no es tan activa y se ajusta -en la mayoría de los casos- a formas literales como transcripción de los primeros renglones del texto, otros se aventuran a dar algunas ideas que tienen sobre el tema; de igual manera se identificó que no lanzaron muchas hipótesis sobre lo que va a suceder en la lectura a pesar de que en el inicio de las sesiones hicieron algunas aproximaciones sobre la temática; por otro lado, se observó que frente al planteamiento de propósitos prevalece el valor epistémico de la lectura, es decir, “leer para aprender” De esta manera y en relación a la estrategias “*del antes*”, cuando los estudiantes plantearon preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo hicieron uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se fueron conscientizando de lo que sabían y lo que no sabían acerca del tema.

Para el momento “*del durante*”, algunos comenzaron a mencionar la relectura como una estrategia válida para aumentar su nivel de comprensión luego de abordar un texto nuevo, ya fuera para retomar palabras difíciles o ideas principales; la mayoría de ellos relacionaron el uso de marcadores de colores con

el subrayado de las ideas del texto leído aunque antes de hacerlo constataron la validez de su aplicación, lo que puede significar que aún no lo reconocen como estrategia que ayude a mejorar su comprensión, sin embargo, del uso de dicha estrategia se pudo visualizar que persisten en señalar palabras sueltas, más no ideas que al articularse puedan dar sentido al tema del texto, dificultando la construcción del resumen.

Los estudiantes utilizaron el subrayado de palabras desconocidas y el uso del diccionario -como herramienta para encontrar el sentido de la palabra dentro del texto- de forma consistente, pero no reflexiva, lo que tradujo el uso de estas estrategias en meras formas espontáneas, pero que no trascendían en la búsqueda del sentido del texto. Esto refleja la dificultad léxica puesto que la cantidad de palabras desconocidas dan cuenta del limitado vocabulario que poseen los estudiantes y que en consecuencia se constituye en una de las barreras a nivel de comprensión. Lo que se revela aquí, es que aunque reconocen cuál es su dificultad en la comprensión y hacen uso de estrategias para solucionarlas, su aplicación no ha alcanzado una verdadera reflexión consciente no sólo del *cómo* sino del *para qué* de las estrategias.

En definitiva, los estudiantes reconocen -ante la presentación del elemento generador- cuál es la estrategia que les ayuda en la búsqueda de sentido, pero no la aplican si no se presenta el estímulo generador (marcadores), cosa que no ocurre en el caso de la relectura quienes han pasado de concebirla como "prohibida" a adoptarla como herramienta para mejorar su nivel de comprensión.

En "*el después*" es en donde se observaron mayores dificultades en cuanto a la realización de resúmenes y de dar opiniones sobre lo leído; se evidenciaron también algunos problemas para retomar las ideas del texto y nuevamente escribir palabras sueltas que en algunas ocasiones son claves pero que en otras son sólo complementos de frases que no cumplen las características de ideas principales.

Al elaborar el resumen, la mayoría de los estudiantes no conservó la superestructura y las ideas que escribían eran desarticuladas. Es importante tener en cuenta que la construcción del resumen consiste en reducir a términos breves y precisos un texto, conservando lo esencial de su contenido y manteniendo el estilo del texto original y que al resumir un escrito se debe subrayar o anotar las ideas principales de cada párrafo, emplear un lenguaje directo, redactar el contenido del resumen en forma breve, utilizando sus propias palabras, respetando las ideas esenciales, la sucesión de los hechos tal como se presenta en el texto. Teniendo en cuenta esto, la barrera que encontraron los estudiantes podría describirse como una dificultad para hacer tal encadenamiento.

En relación con la metacognición, el planteamiento de los propósitos que los estudiantes se plantean aun continúan relacionándose con el valor epistémico de

la lectura; frente a los esquemas previos que se activan, se evidenció que se encuentran influenciados por las lecturas anteriores en la medida que establecen la relación entre las diferentes regiones con lo que ya han leído y esperan encontrarse en la nueva lectura con los mismos elementos; a partir de allí, establecieron las hipótesis, aunque en la verificación sus verbalizaciones no dan cuenta de ello. Por medio del subrayado se hicieron evidentes sus predicciones. Dentro de los aspectos más significativos de las intervenciones posteriores se ha alcanzado a identificar que han comenzado a utilizar la relectura como estrategia para mejorar la comprensión dejando de asociarla con una actividad “de copia” prohibida por la escuela.

Entre las estrategias en las que se pudo observar que los alumnos dan cuenta con mayor propiedad sobre las formas como se puede abordar un texto comprensivamente fue la que se realizó por medio de la construcción colectiva en la cual se planteó la elaboración en el tablero de un mapa conceptual, incluyendo todos los elementos del momento antes durante y después de la lectura, el resultado de ello fue una construcción que dio cuenta tanto de los momentos de la lectura con cada uno de sus pasos, como de las estrategias que se pueden utilizar con la intención de lograr la meta o propósito que se tiene frente a la lectura. Aquí se empieza a evidenciar el nivel de conciencia y reconocimiento de cada uno de los momentos de la lectura.

Continuando con la metodología es propio mencionar que el desarrollo de actividades diferentes al recuento o resumen como evidencia de comprensión muestran que la materialización de esta no se ajusta únicamente a este tipo de estrategias, lo cual se apoya en los resultados de la elaboración del mapa de Colombia con sus respectivas regiones, en la que quedo plasmada las características de cada región.

6.2 Análisis de protocolos de verbalización: dentro de las habilidades de planificación, los estudiantes usaron la predicción para proponer aspectos relacionados con el texto a partir de lo cual utilizaron la activación y el uso del conocimiento previo. Por su parte las habilidades de supervisión se evidenciaron en cada una de las valoraciones que los estudiantes hacían del texto, las más comunes referidas a las múltiples lecturas de palabras desconocidas para ellos en significado y en apariencia, precisando si se había comprendido o no y especificando el lugar exacto de la lectura en donde se encontraban las dificultades de comprensión. (Ver anexo N°4)

Se pudo observar a los estudiantes preguntándose constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual implicó verificar si se estaban aproximando a los objetivos, y detectar cuando se enfrentaban a dificultades para seleccionar las estrategias que les ayudarían a superarlas. El uso de estrategias como: identificar las ideas principales del texto, plantearse propósitos, subrayar,



palabras desconocidas, usar el diccionario, releer, monitorear las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión e involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos previamente a la lectura se hicieron presentes en los diálogos de los estudiantes, lo cual le permitió a los docentes tomar acciones correctivas y reorientar la intervención pedagógica para lograr los niveles de conciencia esperados.

Por su parte, en las habilidades de evaluación se evidenció en algunos estudiantes la preocupación por no haber comprendido muchas partes del texto, aludiendo a aspectos como el ruido de la Institución, el desconocimiento del significado de ciertas palabras, la extensión del texto, la letra pequeña del texto, la ansiedad por leer de una manera fluida; mientras que otros estudiantes evaluaron su proceso de manera muy positiva, argumentando que era fácil su comprensión por los conocimientos previos, lo llamativo del texto y el releer las partes que no estaban claras; esto posibilitó una mejor comprensión; la atención y concentración fueron fundamentales a la hora de leer, etc.

6.3 Análisis de la encuesta a docentes: Una de las inquietudes principales que sustentan la propuesta de investigación es el determinar cómo los educadores encuestados entienden y abordan la lectura y más aun la comprensión lectora, además de identificar cómo implementan dentro de las aulas, estrategias que desvirtúen en sus estudiantes la generalizada dificultad del comprender; es por esto que la encuesta tuvo tres ejes importantes: Uno de ellos tiene que ver con la parte conceptual, es decir, que entienden ellos por comprensión lectora y por metacognición, otro eje corresponde al cómo facilitan los procesos de comprensión, es decir, cuáles son las estrategias que utilizan; y por último, se encuentra la identificación de las dificultades de aprendizaje dentro de la comprensión lectora específicamente. Una vez determinados los ejes y emprendiendo el análisis a las respuestas correspondientes nos encontramos que:

A nivel conceptual, de qué entienden por comprensión lectora, los docentes de la institución se inclinan por responder desde un enfoque semántico comunicativo, esto se traduce en que la comprensión lectora está determinada por aquello que los estudiantes pueden sustraer de la información dada por el texto que leen, además de ubicarla dentro de un marco de habilidad y de capacidad específicamente.

En cuanto al dominio y conceptualización del término metacognición, los docentes demuestran en una alta proporción 90% que no poseen claridad acerca de la definición requerida, por tanto esta categoría hace suponer que la metacognición es un terreno no aplicado ni ejercido por los docentes dentro del aula.

Otro ítem conceptual apunta directamente a qué entienden los docentes por dificultad en la comprensión lectora, a lo que la respuesta más predominante fue la incapacidad que los estudiantes poseen para interpretar un texto leído, esto se traduce en que un 80% de los docentes encuestados consideran que la dificultad únicamente se encuentra en no lograr interpretar la información.

En términos del procesamiento cognitivo necesario para alcanzar la comprensión lectora, los docentes refieren respuestas alejadas de la pregunta por lo cual se redacta una nota explicativa señalando que ninguno de los docentes comprende cuál es el procesamiento que se ejecuta en sus estudiantes para alcanzar buenos niveles de comprensión.

Las estrategias implementadas dentro del aula se consideran necesarias a la hora de alcanzar altos niveles de motivación en los estudiantes, para este tipo de pregunta los docentes responden que: el 30% implementa estrategias antes y después de la lectura y el 10% en el momento durante.

Las estrategias se definen entonces, como un esquema amplio que sirve para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicada esta definición a la lectura, se refiere a una serie de habilidades que los lectores deben emplear para obtener el significado de un texto, es decir, comprenderlo y para ello se hace fundamental el acompañamiento continuo de cada uno de los docentes interesados en la búsqueda de aprendizajes que sean realmente significativos para sus alumnos.

Con relación al ítem que evalúa la manera como los docentes motivan a sus alumnos frente a la lectura, la respuesta con mayor incidencia tiene un porcentaje del 50%, referida a factores extrínsecos, tales como dedicar el tiempo disponible para realizar actividades lectoras, crear un buen ambiente que procure un rendimiento satisfactorio, leer en lugares dotados de buena luz, en donde no exista ruido ni distractores, lugares que no estén muy saturados de objetos porque pueden lograr la desconcentración, etc.

En esta pregunta se hace fundamental tener en cuenta que además del decisivo papel que juegan los factores extrínsecos en la motivación del aprendizaje lector, existen igualmente otro tipo de factores con una importancia también muy significativa; estos son los factores intrínsecos, referidos a los intereses particulares de los alumnos, es decir, la selección de temas que sean de mucho agrado, temas en los que se desee aprender cosas nuevas, textos con ilustraciones llamativas, poseer una actitud positiva antes de iniciar el proceso, leer de forma activa, proponiéndose algo concreto cada vez que se lee, intentar descubrir la estructura del texto unos instantes antes de leerlo en su totalidad, buscando las ideas principales, etc. Mediante la puesta en marcha de cada uno de estos factores motivacionales los alumnos emprenderán caminos certeros hacia el disfrute del proceso lector.

En la pregunta referida a las dificultades encontradas por los docentes en el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes y la manera como intervenían cada una de estas, se encontraron niveles altos de incidencia en factores motivacionales con un 50% y en la falta de vocabulario y empleo de signos de puntuación con un 40%, entendiendo el vocabulario de significado como un conjunto de palabras que una persona comprende y es capaz de utilizar. Dentro de las estrategias empleadas por cada uno de los docentes en sus intervenciones se destacan:

1. Aumentar progresivamente el número de vocablos conocido, es decir, aumentar el vocabulario, con el fin de favorecer la comprensión de las ideas y términos que aparecen en el texto.
2. Motivarlos en el estudio, enfocando éste hacia aquellos temas de especial interés para los estudiantes, para luego ir progresivamente profundizando en aquellos otros que ya no son de tanto agrado.
3. Al encontrar una palabra desconocida, se debe leer hasta el final de la frase, lo que permite decidir si la palabra tiene un significado relevante o no para la comprensión lectora; si esta es importante hay que releer nuevamente, procurando inferir el significado a partir del contexto. Y si aun no se comprende, se debe recurrir al diccionario; el cual debe ser empleado de forma continua, enseñando a los alumnos a utilizarlo correctamente (procedimiento, ordenación, abreviaturas, estructura, anexos, etc.).
4. Construir oraciones que estén dotadas de un gran número de signos de puntuación, discriminando la función que cumple cada uno de ellos dentro de la lectura.
5. Realizar lecturas a gran velocidad, sin reconocer los signos de puntuación y confrontarlos con la comprensión del texto y leer el mismo texto de manera pausada, respetando los signos y aclarando cada una de las diferencias existentes entre la lectura anterior y la posterior.

El proceso de comprensión lector de todo estudiante consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante la implementación de una serie de estrategias que el docente debe buscar para favorecer los aprendizajes, los cuales va elaborando mediante hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente.

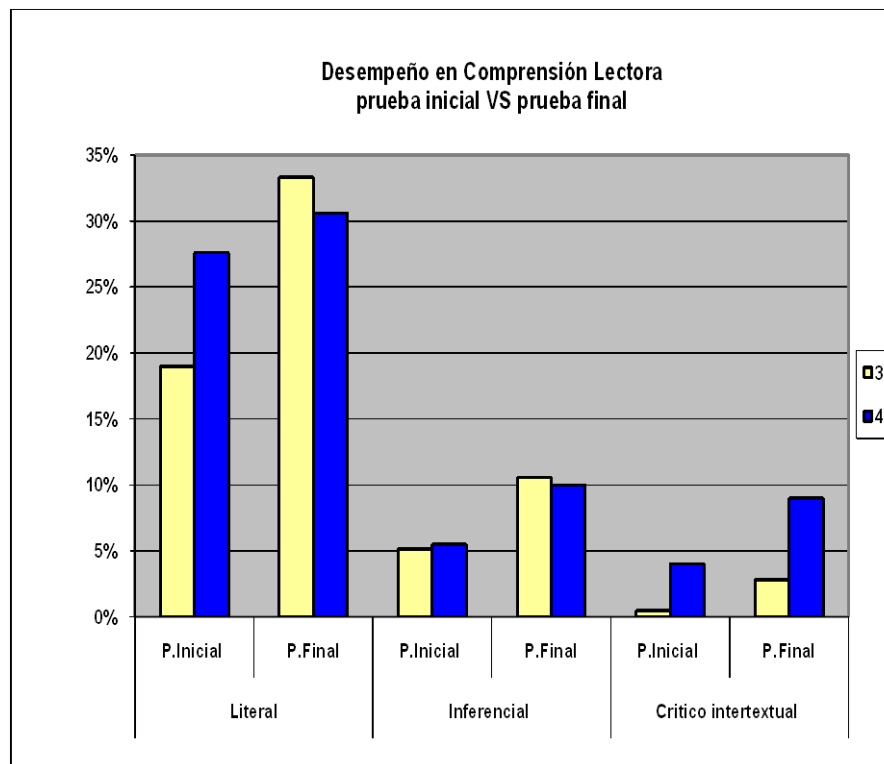
Por último es importante aclarar que la respuesta a la pregunta ¿Cómo cree usted que se evidencian las estrategias metacognitivas en sus estudiantes? No arrojó ningún tipo de respuesta que permita evidenciar algún manejo conceptual de los docentes, el 60% de ellos respondieron de manera incoherente.

## 6. 4 Análisis del desempeño en comprensión lectora prueba inicial vs. Prueba final 3° y 4°

**Tabla N°1**

**Desempeño en Comprensión Lectora Prueba Inicial vs Prueba Final  
Muestra**

	Literal		Inferencial		Critico intertextual	
	P.Inicial	P.Final	P.Inicial	P.Final	P.Inicial	P.Final
3°	19%	33,30%	5,16%	10,56%	0,47%	2,80%
4°	27,60%	30,60%	5,5%	10%	4%	9%



En el grado tercero se observó un incremento significativo en el nivel de comprensión literal de la prueba final respecto a la prueba inicial; el aumento es del 14,3%, lo que se explica como una mayor capacidad para entender la información que el texto presentaba explícitamente, la identificación de las ideas principales del texto, los detalles y las secuencias de los acontecimientos; mientras que los estudiantes del grado cuarto, en este mismo nivel presentaron un aumento sólo del 3%, lo que indica que de alguna forma estos estudiantes poseen la capacidad instalada para acceder a este nivel de comprensión. Cabe anotar que el nivel de comprensión literal se logra a partir de reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa, e identificar las palabras y oraciones importantes.

En cuanto al nivel de comprensión inferencial, en los estudiantes de los grados tercero y cuarto se evidenciaron movilizaciones similares, el 5,4% para el grado tercero y el 4.5% para el grado cuarto. Es de anotar que las respuestas de la prueba final se caracterizaron por una mejor elaboración de ideas y que implicó que los estudiantes identificaran elementos que no estaban explícitamente en el texto, y dieran cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Este es un nivel más exigente en la comprensión, y exige la reorganización de la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, y reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo del texto, a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma; exigió a los estudiantes reconstruir el significado de la lectura con sus propias palabras, relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y el conocimiento previo, además de organizar, discriminar, interpretar, sintetizar, abstraer, entre otros.

En relación al nivel de comprensión crítico intertextual, se evidenció un incremento bastante significativo en el grado cuarto, es decir, el 5% de los estudiantes de la muestra; mientras que el grado tercero presenta un aumento del 2.33 %, lo anterior se debe a la implicación que tienen las etapas de pensamiento y los procesos cognitivos en la comprensión crítica, pues éstos son de mayor complejidad que en el caso de los niveles de comprensión anteriores. En este nivel los estudiantes activaron procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración, de creatividad y de aprendizaje autónomo. Por su parte este nivel es considerado como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para los estudiantes e incluye los dos niveles de comprensión anteriores, literal e inferencial.

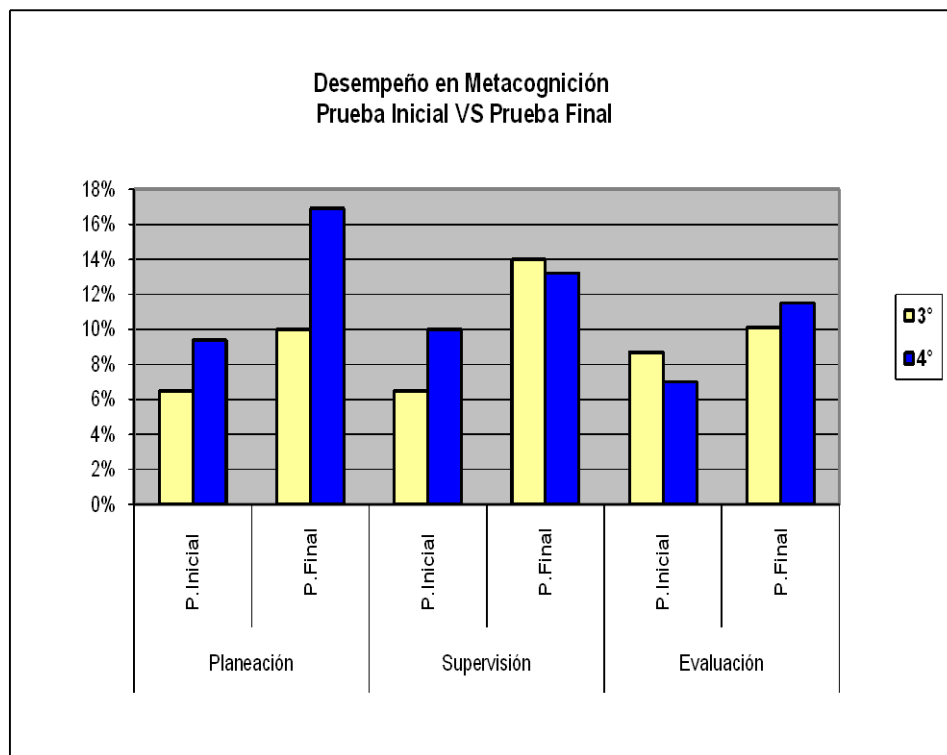
En este nivel los estudiantes realizaron juicios y valoraciones del texto leído, emitieron apreciaciones personales sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, sobre la cohesión y coherencia del texto, sobre el lenguaje utilizado, al cuestionar las ideas presentadas o los argumentos que sustentaban las ideas del autor, al opinar sobre las acciones de los personajes o sobre la presentación del texto, al relacionar el texto leído con otros similares.

## 6.5 Análisis del desempeño en Metacognición prueba inicial vs. Prueba final Grado 4°

**Tabla N°2**

**Desempeño en Metacognición Prueba inicial vs Prueba Final  
Muestra**

	Planeación		Supervisión		Evaluación	
	P.Inicial	P.Final	P.Inicial	P.Final	P.Inicial	P.Final
3°	6,50%	10,00%	6,50%	14,00%	8,70%	10,10%
4°	9%	16,90%	10%	13,20%	7%	11,50%



En las preguntas referentes a la planificación de la tarea para el grado 4°, en la prueba de estado inicial, hubo un porcentaje del 9% de desempeño acertado, mientras que en la prueba final, se encuentra un nivel de desempeño asertivo del 16.9%, lo cual indica que hubo una movilización del 7.9% de movilización de los estudiantes, avanzando hacia la escogencia de herramientas que les ayuden a planear los pasos a seguir en el acto de leer y al reconocimiento de sus dificultades, habilidades y destrezas para así formarse representaciones internas de la tarea que van a ejecutar y comprender sus demandas.

Por su parte en el grado tercero se pudo evidenciar la movilización de los porcentajes, de un 6.5% en la prueba de estado inicial a un 10.0% en la final, es decir, hubo una movilización de un 3.5% en los porcentajes, lo que indica que los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de la estrategia de planificación, como una estrategia que referencia la actividad previa a la ejecución de una determinada tarea.

En general, los estudiantes de ambos grados lograron identificar que lo que más les cuesta dificultad hacer antes de comenzar a leer es formularse el propósito y escoger un texto que sea de su total interés, pero reflexionaron entorno a: reconocer la importancia de saber identificar las ideas principales del texto para lograr un nivel de comprensión global, subrayarlas para convertirse en un mejor lector de cuentos, leer el título de un cuento como forma de anticiparse a su contenido, pensar en lo que ya saben del tema para intentar hacer predicciones significativas y así mejorar su nivel de comprensión, entre otras.

En las preguntas de supervisión para el grado 4°, se observa una movilización del de un 3.2% en la prueba de estado final con relación a la inicial. Mientras que en el grado 3° hubo una diferencia significativa de un 7.5% de la prueba de estado final con relación a la inicial. Dado que la estrategia metacognitiva de supervisión se define como el conjunto de acciones encaminadas a controlar el desarrollo de la tarea para aportar eventuales modificaciones, como para crear estructuras jerárquicas de reglas y estrategias a partir de la identificación y reconocimiento de sus propias experiencias, habilidades, capacidades y dificultades, que le sirvan para regular, dirigir y controlar las acciones de aprendizaje necesarias para llevar a cabo de manera exitosa su proceso lector; se concluye que es necesario continuar entrenando a los estudiantes en el conocimiento, e incorporación de las estrategias de supervisión para garantizar verdaderas reflexiones y actuaciones de corte metacognitivo.

En la última, pero no menos importante estrategia metacognitiva, la evaluación, la cual permite saber hasta qué punto se lograron los propósitos generados al principio, hacer una valoración de la dificultad de la tarea respecto a sus propias capacidades y una estimación de la eficacia relativa de las estrategias empleadas, para el grado 4°, se observa que hubo una diferencia del 4.5% de estudiantes que mejoraron en cuanto al nivel de reconocimiento y uso de acciones que los lleven a verificar el grado de éxito obtenido durante la lectura, pasando de un 7% en la prueba de estado inicial frente a un 11.50 % en la de estado final, con base en los propósitos que se formaron al principio de esta, en la fase de planificación.

Por su parte en el grado 3° se pasó de un 8.7% en la prueba de estado inicial frente a un 10.1% en la final, es decir, sólo un 1.4% ha comenzado a tener conciencia sobre su uso e importancia, de lo cual puede inferirse que es la estrategia metacognitiva que más causa dificultad en los estudiantes y que su ausencia puede influir directamente en el nivel de comprensión lectora, puesto que

los estudiantes no reconocen con claridad en qué pudieron haber fallado para retomar la tarea con miras a realizar una evaluación diagnóstica y determinar el curso de su planeación y las estrategias necesarias para poder elaborar una evaluación de resultados que le permitan constatar el logro de las metas propuestas.

En las preguntas de evaluación que hacen referencia al reconocimiento de las capacidades que debe tener un buen lector de cuentos, la habilidad para inventar, la importancia de la lectura en voz alta como una estrategia que sirve para determinar el nivel de fluidez lectora y que a la vez se puede relacionar con la comprensión, y que puede verse afectada por la inadecuada pronunciación de algunas palabras. Se puede concluir que los estudiantes reflexionaron acerca de la importancia de leer en voz alta, pronunciar bien todas las palabras, tener en cuenta los signos de puntuación e indagar sobre el significado de las palabras para poder comprender el texto leído.

Luego de analizar los anteriores resultados, se puede señalar que los estudiantes comenzaron a monitorear sus pensamientos, a preguntarse por la calidad de las estrategias o actividades que están llevando a cabo durante la lectura, a reconocer sus habilidades mientras leen, a pensar en lo que han leído hasta el momento, a verbalizar que comprenden mejor un cuento cuando pronuncian correctamente las palabras y usan los signos de puntuación.

De esta manera se puede decir que los estudiantes han comenzado a asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje y a autoevaluar el uso y calidad de las estrategias metacognitivas que usa en cada situación de lectura.



## 7. HALLAZGOS

### 7.1 EN RELACIÓN A LA METACOGNICIÓN

#### Estrategias de planificación

- Los estudiantes progresaron en la planeación de las acciones encaminadas a cumplir determinada tarea y/o situación, planteándose propósitos frente a la lectura para orientar sus acciones, poniendo de manifiesto tanto los dispositivos básicos de atención, memoria y concentración, como la capacidad de organizar sus actividades en función de la consecución de dicho propósito.
- Los estudiantes del grado tercero lograron avances en la reflexión acerca de interrogantes como ¿Por qué leer?, ¿Qué leer?, ¿Cómo leer?, en esta última pregunta ponen de manifiesto estrategias como la anticipación entorno a los temas de los cuales iban a leer, la identificación de la macroestructura del texto y sus elementos gráficos, el subrayado advirtiendo que a partir de estas obtienen información válida para comprender mejor. Por su parte los estudiantes de cuarto avanzaron en el planteamiento de los propósitos frente a la lectura, y en la identificación de los aspectos que les causa mayor dificultad a la hora de leer un texto, como lo es la formulación del propósito
- Se observa que a pesar de que los estudiantes logran una aproximación conceptual a las estrategias de planificación, no es significativa la operativización o puesta en escena de las mismas.

#### Estrategias de supervisión

- Se observó una serie de dificultades en los estudiantes del grado tercero en el monitoreo progresivo de su proceso de comprensión lectora, en la identificación de los aspectos importantes de la información mientras leen para llegar a la verificación de hipótesis y la reflexión que realizan durante la lectura.
- En los estudiantes de 4º hay avance significativo en el reconocimiento de estrategias que facilitan el monitoreo de la comprensión pero en el momento de enfrentarse al texto no las implementan.
- El análisis de los protocolos de verbalización mostró que los estudiantes refirieron de manera recurrente las dificultades con las que se encontraban en el momento de enfrentar la lectura, lo cual les exigió múltiples relecturas de palabras desconocidas e identificar el momento preciso donde encuentran las dificultades.

- Los estudiantes emplearon estrategias que les ayudaban a superar dificultades tales como: identificar los aspectos importantes del texto, verificar el alcance del propósito, subrayar palabras desconocidas, hacer uso del diccionario, releer, entre otras.
- Se evidenció que un porcentaje alto de estudiantes se fue aproximando hacia la formulación y la verificación de hipótesis, las cuales inicialmente se ajustaban a dar respuesta a las demandas externas de la tarea y que luego se volvieron cada vez más espontáneas y naturales, sobretodo en los niños de cuarto grado.
- Se observó en los estudiantes de ambos grados un incremento en el uso de la relectura parcial y específica de aquellas partes del texto que no comprendían, lo cual puede constatarse en el análisis cuantitativo en relación a las pruebas de estado inicial y estado final.
- Se observó en los estudiante de 3<sup>o</sup> el uso significativo y consistente del diccionario como herramienta válida para resolver las dificultades a nivel lexical, una vez que al interior del texto no hallaban respuesta a sus demandas de comprensión.

### **Estrategias de evaluación**

- En el uso de estrategias de evaluación se evidenció un avance en cuanto al reconocimiento de sus propias capacidades, dificultades y nivel de desempeño con relación a la lectura de textos narrativos. Los niños comparaban varias de las estrategias que usaban e identificaban aquellas que se adaptaban de manera idónea a sus requerimientos y a los de la tarea.
- Los estudiantes comenzaron a monitorear sus pensamientos, a preguntarse por la calidad de las estrategias o actividades que realizaban durante la lectura, a reconocer sus habilidades mientras leen, a pensar en lo que han leído hasta el momento y a verbalizar que comprenden mejor un cuento cuando pronuncian correctamente las palabras y usan los signos de puntuación.
- En los estudiantes de 4<sup>o</sup> se observó un uso gradual de algunas habilidades de orden superior como el análisis y la generalización, estrategias que ayudan a verificar los niveles de comprensión y permiten intuir niveles de conciencia adecuados.

## **7.2 EN RELACIÓN A LA COMPRESIÓN LECTORA Y SUS DIFERENTES NIVELES:**

- De acuerdo al análisis comparativo entre las pruebas de estado inicial y estado final en contraste con las evidencias de las producciones escritas de los estudiantes se encontró, en relación al recuento, una tendencia a avanzar del parafraseo y transcripción discontinua hacia la identificación de ideas principales.
- En el nivel de comprensión literal se evidenció un mayor grado de acertividad en sus respuestas correspondientes al reconocimiento de portadores de textos, personajes principales, contexto y acontecimientos sobre los cuales se desarrollaba la historia.
- El nivel de comprensión inferencial se acentúo de forma muy representativa en la medida en que se puso de manifiesto la interpretación que hacen los estudiantes del contenido del texto, con sus conocimientos previos , lo cual les aseguró acceder a la información que no se encontraba explicita en el texto.
- Para el caso del nivel crítico intertextual, las estudiantes pasaron de la abstención en las respuestas a un nivel propositivo a medida que avanzaba la propuesta de intervención. Aunque los estudiantes apoyaban su argumentación desde lo literal, poco a poco, las estudiantes de 4º en los cuales se evidenció el uso de referentes externos para establecer relaciones entre la información que proporcionaba el texto con otros ya abordados.
- La presentación de textos iconográficos facilitó en los estudiantes la comprensión de los textos propuestos, gracias a que estos intervienen en los procesos cognitivos básicos de discriminación visual y su relación con los conocimientos previos, permitiendo además, recrear la imaginación y resolver preguntas acerca del tema.
- La motivación de los estudiantes frente a la lectura permanente fue incrementándose y se relacionó directamente con el aumento de los dispositivos básicos de atención, concentración y memoria, aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo.
- Los resultados mostraron una diferencia sustancial entre los textos literarios con los cuales se realizaba la conducta de entrada y los textos expositivos con los cuales se realizaba el trabajo dirigido. Para el primer caso la motivación y la movilización se hacía más evidente, incluso las estrategias implementadas por los estudiantes terminaron por ser espontáneas; en el segundo caso la implementación de las estrategias inicialmente eran inducidas y en las últimas intervenciones generalmente estaban asociadas a la presentación de la guía o a la simple pregunta generadora.

- Para el caso de los estudiantes de 4º es evidente la movilización en términos de automatización de las estrategias del antes, lo cual se vislumbra en la emisión de hipótesis frente a lo que sucedería a lo largo de la lectura en algunos casos lo hacen de forma espontánea.
- Igualmente se puso de manifiesto la presencia de estrategias para el momento “durante de la lectura” tales como detenerse en la lectura con el fin de verificar sus hipótesis. Para el momento del durante, algunos comenzaron a mencionar la relectura como una estrategia válida para aumentar su nivel de comprensión.
- Los estudiantes comenzaron a identificar las ideas principales del texto y a subrayarlas para convertirse en un mejor lector de cuentos. Se observó además que comenzaron a entender la función de leer el título de un cuento: pensar lo divertido o aburrido que este puede ser, relacionarlo con otros que ya hayan leído, pensar en lo que ya saben del tema para intentar hacer predicciones significativas con respecto a este.

### **7.3 EN RELACIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA:**

- El trabajo con grupos pequeños favoreció la motivación, afectó positivamente el desempeño, el rendimiento académico de los estudiantes y logró despertar en ellos gran interés por el conocimiento.
- La propuesta generó motivación en algunos docentes, quienes manifestaron el deseo de aprender acerca de las estrategias metacognitivas para mejorar la calidad de sus intervenciones pedagógicas.
- Se encontró la necesidad que dentro de la propuesta de intervención se realice una mayor conceptualización sobre la estructura del resumen, la cual según las evidencias es más efectiva en la medida que se realiza bajo el criterio de la cotidianidad, trasladándola hacia elementos contextuales, que le permitan a los estudiantes la construcción del sentido real del texto.
- La propuesta didáctica permitió un cambio actitudinal en relación al trabajo cooperativo, puesto que en las últimas intervenciones los estudiantes se sintieron más motivados cuando realizaban trabajo en equipo, ampliando sus esquemas hacia la importancia de una visión compartida.

### **7.4 EN RELACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES**

- La mayoría de los docentes sobrevalora la decodificación como única forma de puedan dar cuenta de un texto, es decir que limitan la comprensión lectora a la realización de un recuento oral o escrito del texto leído.
- El término de metacognición, y por lo tanto su significado es completamente extraño para los docentes encuestados, en consecuencia no puede haber un

discurso y unas prácticas consecuentes que procuren desarrollar las estrategias metacognitivas a la hora de mejorar el proceso de comprensión lectora. Complementariamente se evidencia que ninguno de ellos reconoce el grado de desconocimiento que tienen frente al tema.

- Las estrategias y actividades que los docentes describen para favorecer los procesos de comprensión se limitan al diligenciamiento de sopas de letras, juegos con loterías, etc., dejando de lado estrategias verdaderamente intencionadas y efectivas.

## 8. CONCLUSIONES

- El monitoreo constante del pensamiento de los niños y niñas frente a la lectura, mediante los protocolos de verbalización permite observar la incorporación progresiva de las estrategias metacognitivas al enfrentarse a la tarea de la lectura.
- Es evidente que el proporcionar a los estudiantes un espacio de reconocimiento de sus dificultades y habilidades lectoras, hace que estos adquieran un mayor compromiso con su proceso lector, usen las estrategias que respondan a sus necesidades particulares y que se ajusten a los objetivos que se plantean antes de leer un texto.
- Mediante la implementación de una propuesta didáctica y novedosa en el aula de clase, los estudiantes están en capacidad de planear y monitorear las tareas asignadas en cuanto a la lectura, activando los dispositivos básicos en cada una de las fases de la metacognición.
- El planteamiento de una propuesta didáctica desde la reflexión metacognitiva genera transformaciones mentales en los estudiantes en la medida que les amplía la conceptualización acerca del qué, el cómo y el para qué de las estrategias de comprensión lectura, las cuales toman el carácter de metacognitivas en la medida que son usadas de manera consciente y consistente dando respuesta a las necesidades de comprensión que los propios estudiantes identifican.
- La propuesta didáctica, impacta no sólo en términos de construcción del resumen, de extracción de información puntual y explícita de un texto, sino que también genera transformaciones a nivel motivacional y actitudinal frente a la lectura como un medio de esparcimiento y diversión.
- Es imperativo que los docentes y directivas de las instituciones educativas reflexionen en el desarrollo de procesos metacognitivos como estrategias que ayudan a movilizar los niveles de conciencia frente a los procesos de aprendizaje y específicamente en la comprensión lectora.
- El ejercicio de la labor docente exige que para la enseñanza de la lengua castellana, los docentes de hoy posean algunas habilidades y estrategias didácticas que les permitan acercar a los estudiantes a comprender los textos que leen. El enseñar a leer tiene que ir más allá de la simple enseñanza del método decodificador básico y debe trascender a niveles más complejos que

le permitan al estudiante alcanzar verdaderos significados, sobretodo si se considera la importancia que tiene el proceso lector dentro del sistema académico.

- En la actualidad el proceso de comprensión lectora y el proceso lector se encuentran aun relacionados con decodificar o pronunciar adecuadamente las palabras. Prácticas encaminadas a la enseñanza de estrategias metacognitivas como el subrayado de ideas principales o secundarias, la relectura parcial o total del texto, el uso del diccionario, la planeación de la actividad o pasos a seguir, el planteamiento de propósitos, entre otros, no se encuentran dentro de las prácticas docentes y son relegadas a un segundo plano.
- El necesario permitir que los estudiantes se sientan interlocutores válidos, que dispongan de diferentes recursos literarios, variedad de textos que incluyan elementos icónicos, narrativos, expositivos entre otros.
- Aunque la metacognición implica procesos de pensamiento de alto nivel, es válida dentro de una propuesta didáctica para estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria si y solo sí es implicada dentro de las practicas docentes por medio de la conceptualización, la presentación de modelos significativos que se enmarquen desde la propia experiencia de los estudiantes y bajo sus referentes contextuales.
- Consolidar procesos metacognitivos en los estudiantes exige propuestas consistentes de forma tal que los estudiantes logren operativizar permanentemente las estrategias que van validando a lo largo de su proceso y que se ajustan a la solución de las dificultades que se le presentan en la medida que se van enfrentando a textos cada vez más especializados.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, María de Pilar “Aspectos teóricos y prácticos en el desarrollo de la comprensión lectora”. [http://ceril.cl/P79\\_lectura.htm](http://ceril.cl/P79_lectura.htm)
- Artuso, Marcela y Guzmán, Valentina. (2000) “Dificultades del aprendizaje”. Consultado en: [http://ceril.cl/P3\\_DDA.htm](http://ceril.cl/P3_DDA.htm) el 7de noviembre de 2006
- Alvarado, Kathia. (2003). “Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura”. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2), p1-17. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/metacognitivos.pdf>
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.
- Acosta Contreras, Manuel. (1.999) Creatividad, motricidad y rendimiento: Capitulo “Claves Psicológicas para la motivación y rendimiento académico”: Aljibe, p. 41-75.
- Bravo Valdivieso, Luis (1991). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Burón, J. Motivación de Aprendizaje. Bilbao: mensajero, 1994.
- Cassany, Daniel (2004). “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica”. En: *Lectura y Vida*, 25(2), p.p. 6-23.
- Crespo, Nina; García, Georgina y Carvajal, Claudia (2003). “Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares”. En: *Onomazein*, 8, p.p. 161-174.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.



- Corral Villacastín, Ana María. (1997). "El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil" En: *Didáctica*; 9, Madrid, p: 67-69.
- Díaz Frida y Hernández Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Segunda ed. México: McGraw Hill, 2001. Pág. 465.
- Dom Énech, f. (1995). Aproximación Experimental a la Situación Educativa desde el MISE: Una aproximación diferencial y estructural. Tesis Doctoral. Dto. de Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia.
- Defior, Silvia (1993). "Las dificultades de la lectura: papel que juegan las deficiencias del lenguaje". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (17), p.p. 3- 13
- Dockrell, Julie y Mcshane, John. (1997). *Dificultades de Aprendizaje en la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, Rita, Torrado, María Cristina., Arévalo, Ingrid, Mesa, Carolina, Mondragón, Sandra y Pérez, Carolina. (2004), "Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio". En: *Forma y Función* (Santafé de Bogotá), 18, p.p. 15-44.
- Galvis, Santiago, Castillo, Myriam y Ruiz, Jaime. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Gil, Ana; Riggs, Ernestina y Cañizales, Rosario (2001). "Metacognición: punto de ignición del lector estratégico". En: *Lectura y Vida*, 22(3), p.p. 28-35.
- Jiménez, Virginia (2004). "Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora". En: Universidad Complutense de Madrid. Memoria para obtener el grado de Doctor. Consultada en: [www.ucm.es/BUUCM/tesis/psi/ucm-t27494.pdf](http://www.ucm.es/BUUCM/tesis/psi/ucm-t27494.pdf)

- Maldonado Valencia, María. Perspectiva, ventajas y requisitos del y requisitos del Aprendizaje significativo. Septiembre, 2003.
- López, Gladys y Arciniegas, Esperanza. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Peronard, Marianne. (2005). “La metacognición como herramienta didáctica”. En Revista Signos, 38(57), 61-74.
- Peronard, Marianne y Velásquez, Marisol. (2001). “Desarrollo del conocimiento metacomprendido”. En: *Signos* (Valparaíso) 34(49-50), p.p. 89-101.
- Pinzás, Juana (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y cols. (eds.): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide; pp. 108-142.
- Quintero Nucha, Cartondo Patricia, Méndez Teresa y Posada Fernando. (1.995) “A la hora de leer y escribir....textos. Una didáctica del texto para 4º, 5º, 6º y 7º. Grupo Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina. Págs. 318
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Planeta
- Sabogal, Luis Fernando (2004). “¿Qué es la metacognición?”. En: *Revista Universidad Cooperativa de Colombia*, 84, p.p. 89-91.
- Stanovich, K. (1996). En Defior Silvia. *Las dificultades del aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe

## 10. ANEXOS

### 10.1 ANEXO Nº 1 PROPUESTA DIDÁCTICA

#### SESIÓN Nº1

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Primer encuentro

**PROPÓSITO:**

- ❖ Posibilitar un espacio de reconocimiento entre los niños y las docentes en formación.
- ❖ Movilizar en los niños procesos de conceptualización de la lectura a través de eventos realmente comunicativos.
- ❖ Indagar por los gustos e intereses de los alumnos.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

#### 1. MOMENTO INICIAL

Se inicia con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates" con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo que han escuchado sobre el libro ¿de qué crees que tratará?, ¿qué crees que va a suceder?, ¿para qué crees que es importante leer? Cuando se suspenda la lectura se realizará preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

Para la presentación de los docentes y los alumnos se le hace entrega a cada niño de un rótulo para que escriba su nombre y lo deposite en una bolsa; luego por alumno se saca un papel y hace la descripción del compañero al cual corresponde, así sucesivamente hasta completar el grupo.

#### GUÍA DEL CONVERSATORIO

El conversatorio se realiza con el propósito de indagar acerca de los conocimientos previos que le brinda al niño su contexto social y familiar frente al proceso de la lectura, determinando su nivel de conceptualización y la concepción que tiene de ésta, por medio de las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Qué te gusta hacer?
- ❖ ¿Qué es leer para ti?
- ❖ ¿Crees que es importante aprender a leer y a escribir?, ¿Por qué?
- ❖ ¿Lees en tu casa?, ¿con quién lo haces?
- ❖ ¿Qué tema te gustaría más aprender?, (Regiones naturales o fenómenos naturales).
- ❖ ¿Cuándo lees un texto qué es lo que más te dificulta?, ¿Por qué?
- ❖ ¿Qué haces para resolver esa dificultad?

## **2. TRABAJO DIRIGIDO**

Posteriormente se realiza un conversatorio con los niños para llegar a acuerdos acerca de las normas que a partir del momento van a regir dentro del espacio de conceptualización, con el fin de posibilitar una dinámica en la que el respeto y el compromiso estén presentes día a día, para ello se realizan preguntas como: ¿Qué es una norma? ¿Por qué crees que son importantes las normas? ¿Qué normas conoces? Cada una de las respuestas de los niños se consolidan en un lluvia de ideas que permiten establecer acuerdos de las normas a trabajar durante el proceso; de esta manera se da inicio a la actividad dividiendo el grupo por parejas y entregando a cada una de ellas una hoja en la cual deben significar la norma que más le llama la atención, consecutivamente se inicia un conversatorio en el que cada pareja explica la manera de defender su norma ante el resto de sus compañeros. Las normas que deberán surgir de la lluvia de ideas son: escucha, toma del turno para hablar, respeto hacia la opinión del compañero, silencio y responsabilidad.

## **3. MOMENTO FINAL**

De forma general se realizan algunas preguntas a cada una de las parejas que se encuentran trabajando, para determinar el nivel de atención frente a cada una de las explicaciones dadas por sus compañeros. Preguntas como:

- ¿Cómo ilustran los compañeros la norma del respeto?
- ¿Qué explicación dan los compañeros de la norma de toma del turno para hablar?
- ¿Cuál fue la norma que más te gustó? ¿Por qué?

## SESIÓN N° 2

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Video Regiones Naturales

**PROPÓSITO:**

- ❖ Activar los saberes previos que tienen los estudiantes acerca de las Regiones Naturales de Colombia, mediante la presentación de un video alusivo al tema.
- ❖ Procurar en los estudiantes el reconocimiento de cada una de las características principales de las Regiones Naturales ilustradas en el video.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continua con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Antes de iniciar la presentación del video de las Regiones Naturales se inicia la actividad con una serie de preguntas que dan paso a la activación de saberes previos de cada uno de los estudiantes referidas a características que rigen el folclor, la alimentación, el clima, las costumbres, etc., de cada una de las Regiones Naturales de Colombia. Consecutivamente se les presenta el video con el fin de clarificar y ampliar los conocimientos que poseen acerca de estos temas.

**3. MOMENTO FINAL**

Se realiza un conversatorio en el que cada uno de los estudiantes da un aporte a sus compañeros sobre algo nuevo que se haya aprendido en este espacio o por el contrario se presenta la oportunidad para aclarar aspectos que ante ellos sean confusos acerca de las Regiones Naturales.

## **SESIÓN N°3**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”

**PROPÓSITOS:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Familiarizar a los niños con los textos expositivos e iconográficos.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizará preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Durante esta sesión se comienza a conceptualizar sobre los protocolos verbales (aunque estén programados para la siguiente); la idea es que se vayan familiarizando con la tarea de verbalizar las actividades que cada uno realiza para esto se les explica a los alumnos la importancia de conocer lo que ellos piensan mientras leen y así poder identificar las dificultades y o habilidades que estos tienen durante el proceso de comprensión lectora, y de esta manera reorientar su proceso de lectura. Además de enfocar el ejercicio de investigación hacia el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Luego se divide el grupo en dos subgrupos, a cada subgrupo se le hará entrega de un texto expositivo que para este caso deberá tener relación a las regiones geográficas de Colombia (tema que fue seleccionado con anterioridad por los alumnos) a través de los cuales se hará uso de una guía de lectura esta será moderada por las docentes inicialmente, esta guía tiene como función que los niños comiencen a establecer propósitos frente a la lectura, activar sus saberes previos, remitir al establecimiento de hipótesis predicciones y anticipaciones frente a la lectura, además de la verificación, la confrontación y el reconocimiento de las habilidades dificultades y estrategias que se pusieron en juego en el momento de la lectura, generando un espacio de mediación entre pares y adultos.

## REGIONES NATURALES DE COLOMBIA

### Región del Caribe

La Región Caribe colombiana se caracteriza por un relieve variado y contrastante: por una parte con una generalidad de llanura y por otra una de las mayores alturas de Suramérica: la Sierra Nevada de Santa Marta. Esto la hace rica en pisos térmicos y en variados productos comestibles.

Al norte, en la Península de La Guajira, encontramos grandes desiertos en los cuales el clima es demasiado cálido. En este espacio predominan pocos ríos, el más importante de ellos es el Río Ranchería que baña a la ciudad de Riohacha y a las regiones aledañas y que nace, como la mayoría de ríos de esta región en la Sierra Nevada de Santa Marta. Más hacia el sur encontramos su sistema montañoso más grande: la ya mencionada Sierra Nevada de Santa Marta. En ella se encuentran todos los pisos térmicos desde el cálido en los pies de las montañas, el templado en las faldas y el frío y el páramo en los grandes picos. Los ríos más importantes que de ella se derivan son el Ariguaní y el Cesar. Siguiendo nuestro recorrido, por último encontramos la Llanura del Sinú que es una inmensa depresión con tierras planas e inundables que son aptas para la ganadería y los cultivos, especialmente el algodón. Esta zona es bañada por los ríos Sinú y San Jorge respectivamente.



## GUÍA DEL CONVERSATORIO

**NOTA:** Esta guía será dividida en tres momentos (antes, durante, y después) y presentada a los niños por medio de un modelo:

*Antes de comenzar a leer responde las siguientes preguntas:*

- ¿Para qué vas a leer el texto?
- ¿De qué crees que se va a tratar?
- ¿Qué sabes del tema?

*Durante la lectura responde:*

Inicia la lectura del texto y detente en el párrafo\_\_\_\_ (imagen para el caso de textos icnográficos) y analiza:

- ¿Qué haz entendido hasta el momento?
- ¿En qué haz encontrado dificultad?
- ¿Entendiste lo leído hasta el momento o necesitas volver a iniciar la lectura?
- ¿Cómo sabes que haz entendido?

*Al finalizar la lectura responde:*

- ¿Encontraste en el texto lo que esperabas?
- ¿Cómo resolviste las dificultades encontradas?
- ¿Qué ideas nuevas tienes acerca del tema?

Seguidamente se establece un conversatorio acerca de las respuestas para compartir experiencias, igualmente se harán preguntas inducidas que los lleve a realizar una reconstrucción del texto, tales como:

- ¿Qué entendí de la lectura?
- ¿Cómo empezó la lectura?
- ¿Cuál es el orden secuencial del texto, cómo finaliza?
- ¿Qué diferencias o que semejanzas hay entre uno y otro?
- ¿Cuáles son las características de determinado portador de texto? (se les señala alguno de ellos)
- ¿Qué información encuentras allí?, ¿En todos puedes encontrar el mismo tipo de información?
- ¿Para qué sirve cada texto?
- ¿Encontraron dibujos?
- ¿El texto tiene título al inicio del tema?
- ¿Tiene la intención de comunicar algo?

### **3. MOMENTO FINAL:**

Se realiza un conversatorio a partir de la socialización de las experiencias que los lleve a pensar: como se sintieron durante la actividad; qué parte consideraron más difícil para ellos; qué fue lo que más les gustó y para finalizar se les propone una tarea: realizar un dibujo que represente lo mas significativo



## SESIÓN Nº4

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Protocolo de verbalización

**PROPÓSITO:**

- ❖ Evidenciar las estrategias de metacognición empleadas por los alumnos durante la lectura de un texto.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continua con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

En esta sesión se inicia los protocolos verbales, utilizando como herramienta una grabadora de voz y un formato orientador en el que se encuentran las instrucciones que se darán a los niños, este tendrá un espacio para las observaciones adicionales pertinentes a recoger y que puedan complementar los registros.

Este formato va dividido en tres partes: antes, durante y después. En el "*antes*" se le informa a los estudiantes el propósito de la sesión del protocolo, en el "*durante*" constantemente se le recuerda a los estudiantes la importancia de pensar en voz alta y en el "*después*" se les informa la culminación de la actividad.

**FORMATO PROTOCOLO DE VERBALIZACIÓN:**

**ANTES DE LA LECTURA:**

Para iniciar el protocolo de verbalización es necesario informar a los estudiantes que el propósito de éste es que ellos se familiaricen con la tarea y conocer lo que cada uno piensa mientras está leyendo para así identificar las áreas en las que presentan dificultades y/o fortalezas y luego brindar estrategias que ayuden a mejorarlas o a potenciarlas, con el fin de que comiencen a interiorizarlo se tienen en cuenta las siguientes pautas:

1. Explicación de la tarea “Vas a leer el texto, mientras lees me vas a ir contando todo lo que estás pensando y todo lo que se te ocurre para realizar la actividad”, durante aproximadamente 20 minutos.
2. Comprobar que el niño sabe qué va a hacer: “Repíteme que es lo que vas a hacer”, con respecto a la explicación que se le acaba de dar.
3. Pedirles que verbalicen las dificultades que encuentran al leer y comprender.

#### **DURANTE LA LECTURA:**

1. Formular preguntas cuando el niño está sólo leyendo: ¿Qué estás pensando?; “recuerda ir contando lo que estás haciendo en voz alta”
2. Responder inquietudes que el estudiante plantee. Pero ninguna que tenga que ver con cómo hacer la lectura. Ej.: ¿puedo subrayar el texto?

#### **DESPUÉS DE LA LECTURA:**

1. Anotar aspectos relevantes que puedan favorecer el análisis: Uso de la relectura, gestos, recurrencias, repeticiones, omisiones y dificultades visuales.
2. Solicitar la realización de una tarea concreta: Idea principal, resumen, parafrasear el texto, etc.)

## REJILLA DE OBSERVACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Docentes Investigadoras:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

ASPECTOS	S°1	S°2	S°3	S°4	OBSERVACIONES
Realiza lectura fluida					
Hace pausas en la lectura					
Se formula preguntas					
Relee palabras					
Relee frases completas					
Verbaliza lo que le preocupa					
Se admira frente a la comprensión que desarrolla					
Cumple con la tarea asignada					
Subraya ideas principales					
Hace uso del diccionario					
Realiza resúmenes					
Escribe desde el conocimiento previo					
Revisa lo escrito con el fin de realizar correcciones a nivel de coherencia de ideas y escritura correcta de palabras					
Rescribe total o parcialmente el trabajo realizado					

- ❖ La rejilla se califica con **X**
- ❖ El protocolo se aplica en la sesión 4-8-12-16

### OBSERVACIONES ADICIONALES

---



---



---



---

## SESIÓN N°5

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Lo que sabemos de Colombia y sus regiones “Región Caribe”

### PROPÓSITO:

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.
- ❖ Familiarizar a los niños con textos expositivos e icnográficos.

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:

#### 1. MOMENTO INICIAL

Se continua con la lectura del fragmento “Matilda”, y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

#### 2. TRABAJO DIRIGIDO

Para esta sesión se le presentan a los niños textos iconográficos de “Colombia un país de regiones”, se les pide inicialmente que lo exploren tratando de identificar los elementos que encuentran en cada uno de ellos.

Seguidamente se realizará una lectura receptiva del mismo texto, mediante la implementación de la guía de lectura la cual se realizará por los niños (esta se dividirá en tres momentos).

#### GUÍA DEL CONVERSATORIO

**NOTA:** Esta guía será dividida en tres momentos (antes, durante, y después) y presentada los niños por medio de un modelo, para que así la interioricen mejor.

*Antes de comenzar a leer responde las siguientes preguntas:*

- ¿Para qué vas a leer el texto?
- ¿De qué crees que se va a tratar?
- ¿Qué sabes del tema?

*Durante la lectura responde:*

Inicia la lectura del texto y detente en el párrafo\_\_\_\_ (imagen para el caso de textos icnográficos) y analiza:

¿Qué haz entendido hasta el momento?

¿En qué haz encontrado dificultad?

¿Entendiste lo leído hasta el momento o necesitas volver a iniciar la lectura?

¿Cómo sabes que haz entendido?

*Al finalizar la lectura responde:*

¿Encontraste en el texto lo que esperabas?

¿Cómo resolviste las dificultades encontradas?

¿Qué ideas nuevas tienes acerca del tema?

Seguidamente se establece un conversatorio acerca de las respuestas para compartir experiencias, igualmente se harán preguntas inducidas que los lleve a realizar una reconstrucción del texto Tales como:

¿Qué entendí de la lectura?

¿Cómo empezó la lectura?

¿Cuál es el orden secuencial del texto, cómo finaliza?

¿Qué diferencia o que semejanza hay entre uno y otro?

¿Cuáles son las características de determinado portador de texto? (se les señala alguno de ellos)

¿Qué información encuentras allí?, ¿En todos puedes encontrar el mismo tipo de información?

¿Para qué sirve cada texto?

¿Encontraron dibujos?

¿El texto tiene título al inicio del tema?

¿Tiene la intención de comunicar algo?

Finalmente se les pide que realicen un recuento escrito.

### **3. MOMENTO FINAL**

Conversatorio con preguntas inducidas que los lleve a pensar cómo se sintieron durante la actividad, qué parte consideraron más difícil para ellos, entre otras; propuesta de la siguiente lectura, y finalmente tarea: construir una historia a partir de los elementos vistos en la sesión de cada región.

## **SESIÓN N°6**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus Regiones”: Región Pacífica.

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Lectura individual de texto expositivo de la Región Pacífica, mediante la implementación de la guía.

**REGIONES NATURALES DE COLOMBIA**

**Región del Pacífico**

Esta región colombiana se extiende de norte a sur, entre la frontera con Panamá y el río Mataje, comprende los departamentos del Chocó, Valle, Cauca y Nariño. Está formada por tierras bajas, aunque son un poco más altas que las de la Llanura del Caribe; sus tierras son llanas y anegadizas, viéndose interrumpidas al norte por las serranías del Baudó y del Pacífico.

En cuanto al clima es de temperaturas altas, humedad excesiva y de gran lluviosidad, las cuales se hacen más rigurosas al norte y se destacan por ser las más lluviosas del mundo; hacia el sur, el clima es más cálido y menos húmedo, así como también menos selvático.

Sus ríos son cortos, torrentosos y abundantes y son la principal vía de comunicación del departamento del Chocó.

Entre los principales recursos naturales de esta región encontramos el oro, la plata y el platino, los cuales son explotados en su mayoría por compañías extranjeras; otros de los recursos destacados son la producción maderera, la pesca y la abundancia de energía hidráulica, la ganadería se ha visto entorpecida debido a la falta de pastos apropiados y la agricultura por la excesiva humedad.

Los lugares más reconocidos de esta región son los puertos marítimos de Buenaventura en el Valle y Tumaco en Nariño.

Las comidas típicas más reconocidas de esta región son el cuy en Nariño, el blanquillo en el Valle y el Viudo de pescado en el Chocó.

## GUÍA DEL CONVERSATORIO

**NOTA:** Esta guía será dividida en tres momentos (Antes, durante, y después) y presentada los niños por medio de un modelo, para que así la interioricen mejor.

*Antes de comenzar a leer responde las siguientes preguntas:*

- ¿Para qué vas a leer el texto?
- ¿De qué crees que se va a tratar?
- ¿Qué sabes del tema?

*Durante la lectura responde:*

Inicia la lectura del texto y detente en el párrafo\_\_\_\_ (imagen para el caso de textos icnográficos) y analiza:

- ¿Qué haz entendido hasta el momento?
- ¿En qué haz encontrado dificultad?
- ¿Entendiste lo leído hasta el momento o necesitas volver a iniciar la lectura?
- ¿Cómo sabes que haz entendido?

*Al finalizar la lectura responde:*

- ¿Encontraste en el texto lo que esperabas?
- ¿Cómo resolviste las dificultades encontradas?
- ¿Qué ideas nuevas tienes acerca del tema?

Seguidamente se establece un conversatorio acerca de las respuestas para compartir experiencias, igualmente se harán preguntas inducidas que los lleve a realizar una reconstrucción del texto Tales como:

- ¿Qué entendí de la lectura?
- ¿Cómo empezó la lectura?
- ¿Cuál es el orden secuencial del texto, cómo finaliza?
- ¿Qué diferencia o que semejanza hay entre uno y otro?

¿Cuáles son las características de determinado portador de texto? (se les señala alguno de ellos)

¿Qué información encuentras allí?, ¿En todos puedes encontrar el mismo tipo de información?

¿Para qué sirve cada texto?

¿Encontraron dibujos?

¿El texto tiene título al inicio del tema?

¿Tiene la intención de comunicar algo?

Lo cual servirá como parámetros para que las docentes investigadoras realicen la conceptualización sobre la idea principal y el tipo de textos.

Se orienta posteriormente a los estudiantes para la realización de una relectura individual del texto, pidiéndoles que identifiquen la idea principal mediante el subrayado, se les presenta un modelo inicial realizado por las docentes, con la intención de que ellos realicen su propio ejercicio de escritura a partir de la idea principal del texto leído el cual será sometido a confrontación colectiva de manera que los conduzca a la reescritura del producto final.

Por último se realiza el correspondiente ejercicio de escritura “extrae la idea principal del texto leído”, la cual es leída por el colectivo, es confrontada y reescrita.

### **3. MOMENTO FINAL**

Conversatorio inducido con preguntas que lleve a los niños a pensar como se sintieron durante la actividad, que parte consideraron más difícil, entre otras; propuesta de la siguiente lectura y finalmente tarea: construir una historia a partir de los elementos vistos en la sesión de cada región.



## SESIÓN N°7

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Elaboración del resumen

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizará preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**3. TRABAJO DIRIGIDO**

- ❖ Inicialmente se realiza la activación de saberes previos acerca de la Región Pacífica.
- ❖ Posteriormente se realiza una lectura grupal texto descriptivo sobre el tema; esta lectura se realiza por párrafos, un niño inicia el primer párrafo hasta donde haya un punto, cada niño debe seguir la lectura mentalmente para continuarla donde termine su compañero.
- ❖ Mientras se realiza la lectura cada niño tiene dos colores y junto con las docentes se subraya las palabras claves de un color y las desconocidas con otro.
- ❖ Luego se hace la conceptualización sobre la importancia de las palabras claves y el uso del diccionario durante la lectura para alcanzar una mayor comprensión; para esto se realizan preguntas sobre la utilidad del diccionario.
- ❖ Por último se les pide a los niños que busquen en el diccionario cada una de las palabras desconocidas y las escriban en el cuaderno, para que al final elaboren un escrito de lo que entendieron.
- ❖ Socialización colectiva de cada construcción.
- ❖ Confrontación de la producción textual.
- ❖ Reescritura (si es necesario).

### **3. MOMENTO FINAL**

Conversatorio con preguntas inducidas que los lleve a pensar como se sintieron durante la actividad, qué parte consideraron más difícil para ellos, entre otras, propuesta de la siguiente lectura. Y finalmente se pedirá a los niños que elaboren un resumen del texto.

## **SESIÓN Nº8**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Protocolo de verbalización

**PROPÓSITO:**

- ❖ Evidenciar las estrategias de metacognición empleadas por los alumnos durante la lectura de un texto.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

### **1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizará preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

### **2. TRABAJO DIRIGIDO**

En esta sesión se realiza el segundo protocolo verbal, utilizando como herramienta una grabadora de voz y un formato orientador en el que se encuentran las instrucciones que se darán a los niños, este tendrá un espacio para las observaciones adicionales pertinentes a recoger y que puedan complementar los registros.

Este formato va dividido en tres partes: antes, durante y después. En el antes se le informa a los estudiantes el propósito de la sesión del protocolo, en el durante constantemente se le recuerda a los estudiantes la importancia de pensar en voz alta, y en el final se les informa la culminación de la actividad.

## FORMATO PROTOCOLO DE VERBALIZACIÓN

### ANTES DE LA LECTURA:

Para iniciar el protocolo de verbalización es necesario informar a los estudiantes que el propósito de éste es que ellos se familiaricen con la tarea y conocer lo que cada uno piensa mientras está leyendo para así identificar las áreas en las que presentan dificultades y/o fortalezas y luego brindar estrategias que ayuden a mejorarlas o a potenciarlas, con el fin de que comiencen a interiorizarlo se tienen en cuenta las siguientes pautas:

1. Explicación de la tarea “Vas a leer el texto, mientras lees me vas a ir contando todo lo que estás pensando y todo lo que se te ocurre para realizar la actividad”, durante aproximadamente 20 minutos.
2. Comprobar que el niño sabe qué va a hacer: “Repítame que es lo que vas a hacer”, con respecto a la explicación que se le acaba de dar.
3. Pedirles que verbalicen las dificultades que encuentran al leer y comprender.

### DURANTE LA LECTURA:

1. Formular preguntas cuando el niño está sólo leyendo: ¿Qué estás pensando?; “recuerda ir contando lo que estás haciendo en voz alta”
2. Responder inquietudes que el estudiante plantee. Pero ninguna que tenga que ver con cómo hacer la lectura. Ej.: ¿puedo subrayar el texto?

### DESPUÉS DE LA LECTURA:

1. Anotar aspectos relevantes que puedan favorecer el análisis: Uso de la relectura, gestos, recurrencias, repeticiones, omisiones y dificultades visuales.
2. Solicitar la realización de una tarea concreta: Idea principal, resumen, parafrasear el texto, etc.)

## REJILLA DE OBSERVACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Docentes Investigadoras:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

ASPECTOS	S°1	S°2	S°3	S°4	OBSERVACIONES
Realiza lectura fluida					
Hace pausas en la lectura					
Se formula preguntas					
Relee palabras					
Relee frases completas					
Verbaliza lo que le preocupa					
Se admira frente a la comprensión que desarrolla					
Cumple con la tarea asignada					
Subraya ideas principales					
Hace uso del diccionario					
Realiza resúmenes					
Escribe desde el conocimiento previo					
Revisa lo escrito con el fin de realizar correcciones a nivel de coherencia de ideas y escritura correcta de palabras					
Rescribe total o parcialmente el trabajo realizado					

- ❖ La rejilla se califica con **X**
- ❖ El protocolo se aplica en la sesión 4-8-12-16

### OBSERVACIONES ADICIONALES

---



---



---



---

## SESIÓN N°9

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus Regiones”: Región Orinoquía.

### PROPÓSITO:

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:

#### 1. MOMENTO INICIAL

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizará preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

#### 2. TRABAJO DIRIGIDO

Lectura individual de texto expositivo de la Región de Orinoquía, mediante la implementación de la guía.

#### GUÍA DEL CONVERSATORIO

**NOTA:** Esta guía será dividida en tres momentos (Antes, durante, y después) y presentada los niños por medio de un modelo, para que así la interioricen mejor.

*Antes de comenzar a leer responde las siguientes preguntas:*

- ¿Para qué vas a leer el texto?
- ¿De qué crees que se va a tratar?
- ¿Qué sabes del tema?

*Durante la lectura responde:*

Inicia la lectura del texto y detente en el párrafo \_\_\_\_ (imagen para el caso de textos icnográficos) y analiza:

- ¿Qué haz entendido hasta el momento?
- ¿En qué haz encontrado dificultad?
- ¿Entendiste lo leído hasta el momento o necesitas volver a iniciar la lectura?

¿Cómo sabes que haz entendido?

*Al finalizar la lectura responde:*

¿Encontraste en el texto lo que esperabas?

¿Cómo resolviste las dificultades encontradas?

¿Qué ideas nuevas tienes acerca del tema?

Se prosigue con la lectura iconográfica del texto acerca de la Región de la Orinoquía a través del cual se realiza un conversatorio por medio de preguntas inducidas que los lleve a realizar una reconstrucción del texto base de forma que estas se constituyan en un apoyo para la construcción.

Relectura individual del texto, en la cual den cuenta de la estrategia del subrayado de la idea principal del texto. Esta se realiza sin retroalimentación sólo se brinda apoyo si lo solicitan.

Por último se realiza el correspondiente ejercicio de escritura “extrae la idea principal del texto leído”, las cuales se leen en público, se confrontan y reescriben.

### **3. MOMENTO FINAL**

Conversatorio con preguntas inducidas que los lleve a pensar como se sintieron durante la actividad, que parte consideraron más difícil para ellos, entre otras; propuesta de la siguiente lectura, y finalmente tarea: construir una historia a partir de los elementos vistos en la sesión de cada región.

## **SESIÓN N° 10**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”.

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL:**

Se continua con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

La propuesta para el trabajo del día será explicada a los estudiantes mediante un conversatorio en el cual las docentes darán las pautas de trabajo y los estudiantes repetirán la instrucción, para este momento de la intervención se iniciará con la devolución a cada uno de los estudiantes de sus producciones, es decir a cada uno se le hará entrega de los resúmenes elaborados en las sesiones anteriores.

Una vez los estudiantes las tengan, realizarán una lectura individual de sus textos escritos y las compartirán posteriormente a los compañeros y las docentes.

En este punto se hará una caracterización de las regiones a partir de los elementos incluidos en cada uno de los textos, así se elaborará en el tablero un ordenador gráfico que integre todos los componentes claves de cada región para que a modo de recordatorio se haga un compilado de características importantes que servirán a la hora de la construcción del rompecabezas.

Una vez terminada esta fase las docentes agregarán aquello que consideren que haga falta para una reconstrucción global y posteriormente se abrirá un panel para compartir con los niños un conversatorio a partir de aquello que mas recuerdan de las regiones trabajadas, que habían olvidado y como el ordenador gráfico construido en conjunto da la posibilidad de recordar y de afirmar aquello que se ha aprendido.

### **3. MOMENTO FINAL**

Para finalizar esta sesión de intervención, se desarrollará en conjunto, la actividad del rompecabezas, aquí las docentes harán entrega del material que contiene un mapa de Colombia fragmentado y donde al armarlo encontrarán que cada uno de los departamentos incluye dibujos con sus características propias, esto para que los estudiantes tengan la posibilidad de confrontar lo que encontraron con aquello que se localiza en el tablero y que fue extraído de sus producciones.

Al finalizar la tarea se comentará la experiencia y se evaluará la sesión.



## **SESIÓN Nº 11**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”:

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora.
- ❖ Conceptualizar acerca del resumen y de las estrategias para su elaboración, entendido como herramienta para la construcción general del sentido del texto.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura?. Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Para este trabajo se inicia con una introducción que hace referencia a los elementos previos desarrollados (identificación del tema, ideas principales por párrafo), además del uso de estrategias tales como hacerse preguntas sobre el texto, subrayar las cuales permitirán avanzar hacia la elaboración de resúmenes de una manera más estructurada.

Para ello se realiza una explicación del resumen y su estructura, además de su funcionalidad, posteriormente se presenta el modelo inicial, el cual se elabora dentro de la sesión con un texto digitado en tamaño grande de manera que todos visualicen la lectura, implementando todas las estrategias antes durante y después, por medio de una guía de lectura, además del subrayado de las ideas principales párrafo a párrafo, con lo cual se modela la construcción del resumen, durante el desarrollo de la actividad se incluye la participación de todos los estudiantes con preguntas tales como:

- ¿Cuál es la idea principal del párrafo?
- ¿Cuál idea se puede subrayar del – párrafo?
- ¿Esta palabra qué significará?
- ¿Esta idea apoya o no lo que se subrayó?

Confrontando las respuestas de manera colectiva, se les invita a pasar al frente y realizar la marca dentro del texto. Por último se construye un texto en un tamaño grande con la unión coherente de las ideas subrayadas, al final se realiza la lectura del resumen y se les solicita que lo comparen con el texto inicial.

### **3. MOMENTO FINAL.**

Para finalizar esta sesión de intervención, se realiza una reflexión de la sesión, en la cual cada estudiante comenta la experiencia, manifestando cómo se sintió y qué aprendió de nuevo durante el desarrollo de la actividad.

## **SESIÓN N°12**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Protocolo de verbalización

**PROPÓSITO:**

- ❖ Evidenciar las estrategias de metacognición empleadas por los alumnos durante la lectura de un texto.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

### **1. MOMENTO INICIAL**

Se continua con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

### **2. TRABAJO DIRIGIDO**

En esta sesión se realiza el tercer protocolo verbal, en el cual se utiliza como herramienta una grabadora de voz y un formato orientador en el que se encuentran las instrucciones que se darán a los niños y un espacio para las observaciones adicionales pertinentes a recoger y que puedan complementar los registros.

Este formato esta dividido en tres partes: antes, durante y después. En el antes se le informa a los estudiantes el propósito de la sesión del protocolo, en el durante constantemente se le recuerda a los estudiantes la importancia de pensar en voz alta, y en el final se les informa la culminación de la actividad.

**FORMATO PROTOCOLO DE VERBALIZACIÓN:**

**ANTES DE LA LECTURA:**

Para iniciar el protocolo de verbalización es necesario informar a los estudiantes que el propósito de éste es que ellos se familiaricen con la tarea y conocer lo que cada uno piensa mientras está leyendo para así identificar las áreas en las que presentan dificultades y/o fortalezas y luego brindar estrategias que ayuden a

mejorarlas o a potenciarlas, con el fin de que comiencen a interiorizarlo se tienen en cuenta las siguientes pautas:

1. Explicación de la tarea "Vas a leer el texto, mientras lees me vas a ir contando todo lo que estás pensando y todo lo que se te ocurre para realizar la actividad", durante aproximadamente 20 minutos.
2. Comprobar que el niño sabe qué va a hacer: "Repítame que es lo que vas a hacer", con respecto a la explicación que se le acaba de dar.
3. Pedirles que verbalicen las dificultades que encuentran al leer y comprender.

#### **DURANTE LA LECTURA:**

1. Formular preguntas cuando el niño está sólo leyendo: ¿Qué estás pensando?; "recuerda ir contando lo que estás haciendo en voz alta"
2. Responder inquietudes que el estudiante plantee. Pero ninguna que tenga que ver con cómo hacer la lectura. Ej.: ¿puedo subrayar el texto?

#### **DESPUÉS DE LA LECTURA:**

1. Anotar aspectos relevantes que puedan favorecer el análisis: Uso de la relectura, gestos, recurrencias, repeticiones, omisiones y dificultades visuales.
2. Solicitar la realización de una tarea concreta: Idea principal, resumen, parafrasear el texto, etc.)

## REJILLA DE OBSERVACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Docentes Investigadoras:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

ASPECTOS	S°1	S°2	S°3	S°4	OBSERVACIONES
Realiza lectura fluida					
Hace pausas en la lectura					
Se formula preguntas					
Relee palabras					
Relee frases completas					
Verbaliza lo que le preocupa					
Se admira frente a la comprensión que desarrolla					
Cumple con la tarea asignada					
Subraya ideas principales					
Hace uso del diccionario					
Realiza resúmenes					
Escribe desde el conocimiento previo					
Revisa lo escrito con el fin de realizar correcciones a nivel de coherencia de ideas y escritura correcta de palabras					
Rescribe total o parcialmente el trabajo realizado					

- ❖ La rejilla se califica con **X**
- ❖ El protocolo se aplica en la sesión 4-8-12-16

### OBSERVACIONES ADICIONALES

---



---



---



---

## **SESIÓN N° 13**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión del texto.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

- ❖ Esta sesión da inicio con la activación de saberes previos sobre ideas principales y secundarias estudiadas anteriormente.
- ❖ Luego se le entrega cada niño un texto expositivo sobre el tema y lápices de colores pidiéndoles que realicen una lectura silenciosa del texto.
- ❖ Seguidamente se les pregunta sobre que entendieron del texto y se les pide que hagan una segunda lectura por párrafos señalando la idea principal de cada uno.
- ❖ Se divide el grupo por parejas para hacer una puesta en común de cada idea subrayada, semejanzas y diferencias (mientras cada docente realiza una confrontación individual de lo subrayado por los niños)
- ❖ Se realiza una puesta en común y se les pide a partir de lo que subrayaron realicen un resumen.
- ❖ Teniendo en cuenta cada escrito se les pide que por parejas intercambien los escritos y lean de forma silenciosa el de su compañero realizando observaciones luego se hace una lectura en voz alta confrontando el escrito

en cuanto a signos de puntuación, coherencia y secuencia.

- ❖ Por último realizar reescritura (si es necesario).

### **3. MOMENTO FINAL**

Conversatorio con preguntas inducidas que los lleve a pensar como se sintieron durante la actividad, que parte consideraron más difícil para ellos, entre otras, se realiza una propuesta de la siguiente lectura, y finalmente se les coloca una tarea.

## **SESIÓN N° 14**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”:

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso consciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora.
- ❖ Identificar los medios que utiliza el alumno para la comprensión de diversos textos y el uso de las estrategias para tal comprensión.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN :**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

La propuesta para el trabajo del día se explica a los estudiantes mediante un conversatorio en el cual se refieren las condiciones y características de cada una de las regiones. Seguidamente se les presenta el propósito de la actividad y su desarrollo, la cual consiste en la entrega de un croquis de Colombia con la división de cada una de las regiones, acompañado por un texto en el cual se encuentra sintetizado las características de cada una de ellas.

El desarrollo de la actividad implica que cada uno de los alumnos realice la lectura sin indicarles el uso de estrategias, de modo tal que se evidencie su utilización de forma espontánea y conciente, posterior a ello se les entrega materiales como: tizas de colores húmedas, colores, vinilos, plastilina, papel de diferentes colores, tijeras, colbón y marcadores; materiales que se dispondrán para que representen en cada una de las regiones las características que dentro del texto están expresadas, para ello las docentes en formación presentan el modelo representando una de ellas.

Una vez terminada la actividad se realiza la socialización de sus trabajos con el propósito no sólo de realizar confrontaciones acerca de que elementos se incluyen y cuáles no se contemplaron entre otros; de brindar confianza y mayor validez a cada una de sus producciones.



### **3. MOMENTO FINAL**

Para finalizar esta sesión se hace la exposición de cada uno de los trabajos realizados para que cada uno pase y admire el trabajo de sus demás compañeros y realicen la valoración.

Por último se comenta la experiencia y se evalúa la sesión en términos de qué les gustó, cómo se sintieron, qué se les dificultó, como lo resolvieron y qué aprendieron de nuevo.

## SESIÓN N°15

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”

**PROPÓSITO:**

- ❖ Identificar las estrategias metacognitivas que favorecen la comprensión de textos aprendidas por los niños.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Se presenta a los niños el video acerca de las Regiones Naturales en el cual se realizan preguntas acerca de lo que tratará el video, en el momento de la presentación y al final del mismo, en concordancia con el antes, durante y después.

**ANTES:**

- ¿Qué relación creen que tiene este video con lo ya hemos visto?
- ¿Para qué creen que lo vamos a ver?
- ¿Será importante un video según lo visto? ¿Por qué?

**DURANTE:**

- ¿Conocen alguna de estas regiones?
- ¿En algún momento la han visto?
- ¿Qué resalta de cada región?
- ¿Cuál de las regiones es de clima frío u cual de clima caliente?
- ¿Cuál es la región donde hay más selvas?

**DESPÚES:**

- ¿Encuentran alguna relación del video con lo aprendido?

- ¿Para que creen que les sirve el ver el video?
- ¿Consideran interesante esta forma de enseñanza? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez han visto un video parecido? ¿Cuál?

### **3. MOMENTO FINAL**

Se realizará un conversatorio con preguntas inducidas que los lleve a pensar como se sintieron durante la actividad, que parte consideraron más difícil para ellos y cual fue la más interesante. Finalmente se les propone realizar un resumen acerca del video, en donde tengan en cuenta las diversas estrategias propuestas en las sesiones de trabajo y las pautas enseñadas para tal trabajo.

## **SESIÓN N°16**

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** Protocolo de verbalización

**PROPÓSITO:**

- ❖ Evidenciar las estrategias de metacognición empleadas por los alumnos durante la lectura de un texto.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL:**

Se continúa con la lectura del fragmento "Matilda", y "Charlie y la fábrica de chocolates", con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

En esta sesión se realiza el cuarto protocolo verbal, en este se utiliza como herramienta una grabadora de voz y un formato orientador en el que se encuentran las instrucciones que se darán a los niños y un espacio para las observaciones adicionales pertinentes a recoger y que puedan complementar los registros.

Este formato va dividido en tres partes: antes, durante y después. En el antes se le informa a los estudiantes el propósito de la sesión del protocolo, en el durante constantemente se le recuerda a los estudiantes la importancia de pensar en voz alta, y en el final se les informa la culminación de la actividad.

**PROCOLO DE VERBALIZACION**

**ANTES DE LA LECTURA:**

Para iniciar el protocolo de verbalización es necesario pedir a los niños realizar un recuento de lo que es y como se hace de modo que estos activen sus saberes previos de los protocolos anteriores y tengan presente el propósito de este y de antes de iniciar la lectura para que de esta forma se familiaricen con la tarea e identifiquen dentro de esta lo que piensan, al igual que las áreas en las que

presentan dificultades y/o fortalezas para de esta forma crear en ellos la necesidad de adecuar estrategias que les ayuden a mejorarlas o a potenciarlas.

Seguidamente la docente entrega al estudiante un texto y le pide que comience a leer verbalizando cada una de las sensaciones que le produce el texto, al igual que inquietudes, dificultades y palabras o frases que llamen su atención entre otros. Para esto se tienen en cuenta las siguientes pautas:

1. Explicación de de la tarea "Vas a leer el texto, mientras lees me vas a ir contando todo lo que estás pensando y todo lo que se te ocurre para realizar la actividad", durante aproximadamente 20 minutos.
2. Comprobar que el niño sabe qué va a hacer: "Repítame que es lo que vas a hacer", con respecto a la explicación que se le acaba de dar.
3. Pedirles que verbalicen las dificultades que encuentran al leer y comprender

#### **DURANTE LA LECTURA:**

4. Formular preguntas cuando el niño está sólo leyendo: ¿Qué estás pensando?: "recuerda irme contando lo que estás haciendo en voz alta"
5. Responder inquietudes que el estudiante plantee. Pero ninguna que tenga que ver con cómo hacer la lectura. Ej.: ¿puedo subrayar el texto?

#### **DESPUÉS DE LA LECTURA:**

6. Anotar aspectos relevantes que puedan favorecer el análisis: Uso de la relectura, gestos, recurrencias, repeticiones, omisiones, dificultades visuales
7. Solicitar la realización de una tarea concreta: Idea principal, resumen, parafrasear el texto, etc.)

## REJILLA DE OBSERVACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Docentes Investigadoras:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

ASPECTOS	S°1	S°2	S°3	S°4	OBSERVACIONES
Realiza lectura fluida					
Hace pausas en la lectura					
Se formula preguntas a sí mismo					
Relee palabras					
Relee frases completas					
Verbaliza lo que le preocupa					
Se admira frente a la comprensión que desarrolla					
Cumple con la tarea solicitada					
Subraya ideas principales					
Hace uso del diccionario					
Realiza resúmenes					
Escribe desde el conocimiento del previo					
Revisa lo escrito con el fin de realizar correcciones a nivel de coherencia de ideas y escritura correcta de palabras					
Reescribe total o parcialmente el trabajo realizado					

- ❖ La rejilla se califica con **X**
- ❖ El protocolo se aplica en la sesión 4-8-12-16

### OBSERVACIONES ADICIONALES

---



---



---



---

## SESIÓN N°17

**NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Lo que sabemos de Colombia y sus regiones”

**PROPÓSITO:**

- ❖ Desarrollar el uso conciente de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión de textos.
- ❖ Implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a la elaboración de resúmenes a partir de lo comprendido.

**DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:**

**1. MOMENTO INICIAL**

Se continúa con la lectura del fragmento “Matilda”, y “Charlie y la fábrica de chocolates”, con una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente, la cual se introducirá con preguntas acerca de lo leído en la sesión anterior como ¿qué recuerdas de lo que sucedió?, ¿qué crees que va a suceder ahora?, ¿para qué crees importante continuar con la lectura? Cuando se suspenda la lectura se realizarán preguntas de motivación y anticipación frente a lo que sucederá en el texto y serán confrontadas en la próxima sesión que se continúe la lectura.

**2. TRABAJO DIRIGIDO**

Para dar inicio a esta sesión se divide el grupo en cuatro subgrupos, cada subgrupo está acompañado por dos docentes las cuales deben explicar a los niños de forma clara sobre que va a tratar la actividad.

Inicialmente se hacen preguntas acerca de lo trabajado durante las sesiones anteriores ¿Que son las Regiones Naturales? ¿Cuales Regiones trabajaste? con el fin de activar sus saberes previos, seguidamente se dan las instrucciones de la actividad acerca de por dónde comienza cada grupo y que deben de hacer, esto por medio de un modelado, teniendo en cuenta que la sesión a trabajar es un carrusel de actividades el cual consta de cuatro bases para ser abordadas una por cada grupo, dando inicio en una base la cual tiene una actividad específica que deben resolver juntos para poder pasar a la siguiente base y así hasta terminar el carrusel; las bases están organizadas así:

**CARRUSEL METACOGNITIVO:**

**1ª Base:** Arma el rompecabezas de Colombia.

Los estudiantes arman un rompecabezas de Colombia, cada pieza tiene el nombre del departamento, una vez armado, ubican cada una de las regiones

trabajadas e incluyen en una hoja el nombre de los departamento que conforma cada región.

**2ª Base:** Encuentra el orden correcto.

En esta base los estudiantes encuentran un texto fraccionado alusivo a Colombia y sus regiones, lo que deben hacer es buscar el orden lógico y coherente del texto que obedezca a la estructura original.

Una de las docentes antes de iniciar la actividad lee el texto en voz alta para que los estudiantes tengan una idea global de la secuencia.

**3ª Base:** ¿De dónde es cada cosa?

En esta base los estudiantes se encuentran con el mapa de Colombia a gran escala y dividido o demarcado por regiones. Además encuentran imágenes que obedecen a elementos propios de cada región, es decir, trajes típicos, comidas, tipos de viviendas etc. Lo que los estudiantes deben hacer es encontrar el lugar donde pertenecen las imágenes y ubicarlas en la región correcta. Podrán escoger una para realizar una representación o un dibujo.

**4ª Base:** en esta base los estudiantes se encuentran con 4 sobres sellados, hojas de papel y lápices, cada uno de los sobres contiene el nombre de una región de Colombia. Un representante de cada grupo escoge uno al azar y luego de identificar la región elaboran en colectivo una producción escrita a partir de la misma donde incluyan todos los conocimientos aprendidos.

### **3. MOMENTO FINAL**

La sesión finaliza con un conversatorio que permita identificar como se sienten en el desarrollo de cada una de las actividades, y su preparación al abordarlas.

Las docentes dan su agradecimiento a los estudiantes por participar en la tarea.



## 10.2 ANEXO N°2

### A. PRUEBA DE METACOGNICION



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III**

**“La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en el aprendizaje escolar”**

### EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL

#### PRUEBA DE REFLEXIÓN METACOGNITIVA

Nombre completo : \_\_\_\_\_  
 Edad : \_\_\_\_\_  
 Grupo : \_\_\_\_\_  
 Fecha : \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones y señala con una **X** la respuesta más parecida a lo que tú piensas cuando estás leyendo un cuento. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas, se trata de conocer lo que piensas mientras lees y de esta manera, poder ayudarte a ti y a otros compañeros a leer cada vez mejor.

1. Mientras estoy leyendo un cuento, siento que soy bueno para:
  - a. Acabar primero que otros compañeros.
  - b. No sé.
  - c. Imaginarme el final de la historia.
  - d. Pensar en lo que he leído hasta el momento.
  
2. Siento que comprendo mejor un cuento cuando:
  - a. El profesor o un compañero lo lee.
  - b. No sé.
  - c. Lo puedo leer en voz alta.
  - d. Lo leo mentalmente.
  
3. Siento que soy buen lector de cuentos porque:

- a. Copio de muestra algunas partes de los cuentos que leo.
  - b. No sé.
  - c. Puedo conversar con otras personas sobre los cuentos que leo.
  - d. Puedo inventar nuevos cuentos.
4. Sé que soy bueno para leer en voz alta porque:
- a. Hablo muy duro.
  - b. No sé.
  - c. Pronuncio bien todas las palabras.
  - d. Me fijo en los signos de puntuación.
5. Cuando tengo errores en el cuento que estoy leyendo, me doy cuenta porque:
- a. El profesor me dice.
  - b. No sé.
  - c. siento que estoy leyendo mal.
  - d. no entiendo lo que estoy leyendo.
6. Antes de comenzar a leer un cuento, lo más difícil es:
- a. Buscar una persona que me ayude.
  - b. No sé.
  - c. Saber por qué lo voy a leer.
  - d. Escoger uno que sea de mi interés.
7. A veces siento que no comprendo los cuentos porque:
- a. Son muy largos.
  - b. No sé.
  - c. No me gusta leer.
  - d. No entiendo el significado de muchas palabras.
8. Cuando estoy leyendo un cuento y hay una parte que no entiendo, lo que hago es:
- a. Seguir leyendo hasta terminar.
  - b. No sé.
  - c. Volver a leer todo el cuento otra vez
  - d. Volver a leer la parte que no entendí.
9. Al terminar de leer un cuento, sé que lo entendí porque:
- a. Contesto bien las preguntas que hace el profesor.
  - b. No sé.
  - c. Soy capaz de volver a contar toda la historia con mis palabras.
  - d. Soy capaz de pensar en otros cuentos parecidos.
10. Cuando encuentro palabras desconocidas en el cuento, lo que hago es:
- a. Esperar a que el profesor o un compañero me ayude.
  - b. No sé.

- c. Buscar en el diccionario.
  - d. Adivinar el significado con lo que yo sé.
11. Para comprender mejor un cuento, lo más importante es:
- a. Recordar los nombres de los personajes.
  - b. No sé.
  - c. Recordar el comienzo, el nudo y el final.
  - d. Identificar las ideas principales.
12. Para ser un buen lector de cuentos, lo más importante es:
- a. Leer muy rápido.
  - b. No sé.
  - c. Subrayar las partes principales del cuento.
  - d. Escribir algunas de las cosas que leo.
13. Leer el título de un cuento me sirve para pensar en:
- a. Nada importante.
  - b. No sé.
  - c. Lo divertido o aburrido que puede ser el cuento.
  - d. Otros cuentos que ya he leído.
14. Lo primero que hago cuando voy a leer un cuento es:
- a. Contar cuántas páginas tiene.
  - b. No sé.
  - c. Pensar en lo que ya sé del tema.
  - d. Mirar los dibujos para saber de qué se trata.

## B. PRUEBA DE COMPRESION LECTORA



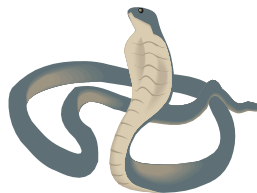
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III**

**“La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en el aprendizaje escolar”**

### 1. Datos Generales

Nombre : \_\_\_\_\_  
 Edad : \_\_\_\_\_  
 Grado de escolaridad : \_\_\_\_\_  
 Nivel de repitencia : \_\_\_\_\_  
 Fecha de Evaluación : \_\_\_\_\_  
 Evaluador : \_\_\_\_\_

### *LA BOITATÁ*



Cuenta la historia que hace mucho tiempo, hubo una gran inundación. Todos los animales, después de huir hacia los lugares más altos, intentando salvarse, fueron tragados por las aguas. Las aguas cubrieron todo. Ni la Boiguazú, la víbora grande que dormía, pudo continuar el sueño. Pero, como era un animal que vivía tanto en el agua como en la tierra, salió nadando tranquilamente.

Cuando las aguas comenzaron a bajar, se vio a todos los animales muertos. La Boiguazú empezó a devorar todos los restos de los animales. Pero solamente los ojos, nada mas. Y cuanto más bajaban las aguas, más animales aparecían para satisfacer su gula. Sin pelos, ni plumas, ni escamas, ni cáscara, su cuerpo fue volviéndose transparente e iluminado. Cada ojo que la Boiguazú comía era una lucecita que se prendía dentro de ella. De este modo, después de haber comido tantos ojos, la Boiguazú se convirtió en una claridad que serpenteaba por el piso. Los primeros que la vieron no la reconocieron. Enseguida le dieron el nombre de

Boitatá, víbora de fuego. La Boiguazú murió, porque los ojos que había comido no la alimentaron, sólo la iluminaron. Pero la luz que estaba dentro de ella se escapó y salió por ahí, sin rumbo fijo, asustando a las personas y persiguiendo a los desprevenidos. Esa luz es la Boitatá que, por su gula, fué condenada a vigilar para siempre los campos vírgenes contra los que quieren incendiarlos. Y ella sólo aparece en el verano, como una bola de fuego, corriendo por los campos de un lado para otro, sin descanso, sin quemar las plantas ni los árboles, sin calentar el agua de los ríos ni de los lagos. En el invierno tiritita de frío, se mete en una cueva y descansa.

Ella sólo vendrá para vigilarnos, para tener certeza de nuestras buenas intenciones. Cuando la vean, bastará que cierren los ojos y aguanten la respiración; quédense inmóviles hasta que sientan que ella se ha ido. De lo contrario, la Boitatá los perseguirá y aturdirá hasta matarlos.

Tomado y adaptado de “Cuentos de animales fantásticos para niños”.

Luego de realizar la lectura del texto “La Boitatá”, responde las siguientes preguntas:

- 1) Realiza un resumen con tus propias palabras de lo que entendiste de la leyenda:

---



---



---



---



---



---



---



---

- 2) Encierra en un círculo la respuesta correcta:

A. El texto que acabas de leer es:

- a. Un cuento
- b. Una leyenda
- c. Una fábula
- d. Una noticia

B. El personaje principal del texto es:

- a. Un sapo
- b. Un cocodrilo
- c. Una serpiente
- d. Una lagartija

- C. Los dos nombres que se le dan al personaje principal en el texto son:
- Bojayá – Razú
  - Manazú – Boitatá
  - Boiguazú – Bojayá
  - Boiguazú – Boitatá
- D. El fenómeno natural que hizo que los animales murieran fué:
- Un terremoto
  - Una inundación
  - La erupción de un volcán
  - El fenómeno del niño
- E. El lugar donde se desarrolla la historia es:
- El desierto
  - Un río
  - La selva
  - Una montaña
- F. Los animales que se ahogaron fueron:
- Leones
  - Peces y aves
  - Perros
  - Cocodrilos

3) Señala con una X si es Falso o Verdadero en cada una de las siguientes oraciones:

- Los animales que se fueron hacia las partes altas de la montaña sobrevivieron (F) (V)
- Boiguazú se transformó en una claridad por haber comido ojos (F) (V)
- Todas las serpientes se alimentan sólo de ojos (F) (V)
- La historia se desarrolló en la ciudad (F) (V)
- La Boitatá asusta a las personas y persigue a los desprevenidos (F) (V)

4) Lee y responde:

- ¿Qué parte de la leyenda te gustó más? ¿por qué?

---



---



---

b. ¿Si fueras el autor de la leyenda que desenlace le darías?

---

---

---

c. ¿Qué otro título le darías a la leyenda? ¿por qué?

---

---

---

d. Haz leído un texto parecido a este ¿Cuál?

---

---

---

### 10.3 ANEXO N°3 ENTREVISTA A DOCENTES



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA III**

**ESTIMADO DOCENTE:**

El objeto de esta encuesta es Identificar las actividades y/o estrategias didácticas implementadas por los Maestros que favorecen la reflexión metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de tercero y cuarto grado. Los datos obtenidos se analizarán objetivamente y se socializaran en su querida institución para contribuir a la cualificación de las prácticas pedagógicas; por lo que le solicitamos responda con sinceridad y responsabilidad.

Institución: INSTITUCION EDUCATIVA JUAN DE DIOS COCK

Fecha de Evaluación : \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué entiende usted por comprensión lectora? Explique

---



---



---



---

2. ¿Qué entiende usted por metacognición? Explique

---



---



---



---

3. ¿Qué entiende usted por dificultades en la comprensión lectora? Explique

---



---



---



---



4. ¿Cómo cree usted que se desarrolla el proceso de comprensión lectora en sus estudiantes?

---

---

---

---

---

5. ¿Qué tipo de estrategias implementa usted en el aula para abordar la comprensión lectora en los estudiantes? Explíquelas

---

---

---

---

---

6. ¿Cómo motiva a sus alumnos frente a los procesos de lectura? Explique

---

---

---

---

---

7. ¿Aplica estrategias para desarrollar la metacognición en el área de comprensión lectora? Explique

---

---

---

---

---

8. ¿Favorece el uso consiente de las estrategias de metacognición en sus estudiantes? Explique

---

---

---

---

---

9. ¿Cuáles cree usted que son las mayores dificultades en comprensión lectora que presentan sus estudiantes? ¿Cómo las interviene?

---

---

---

---

---

10. ¿Cómo cree usted que se evidencian las estrategias metacognitivas en sus estudiantes? Explique.

---

---

---

---

---

## 10.4 ANEXO N°5

### 10.4.1 TABLA IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN

#### Grado 3 grupo 1

Sujeto N°	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
1	Andrés Mauricio Toro	8 años	No
2	Manuel Santiago Castañeda	8 años	No
3	Xiomara Betancur	8 años	No
4	Manuela Usura Higueta	8 años	No
5	Laura Usura Higueta	8 años	No
6	Alejandro Sánchez	8 años	No
7	Juan Pablo Parra	8 años	No
8	Alejandro Miranda	8 años	No
9	Dayana Passos V.	8 años	No
10	Juan David Alzate C.	11 años	Si
11	David Bolívar Vélez	8 años	No
12	Valentina Silva	8 años	No
13	Laura Jessica M.	8 años	No
14	Paulina Caro Sánchez	8 años	No
15	Nataly Serna García	8 años	No
16	Paula Andrea Serna	8 años	No
17	Kelly Marcela Ramírez	8 años	No
18	Evelin Andrea Aguirre	8 años	No
19	Darwin Restrepo	8 años	No

**Grado 3 grupo 2**

<b>Sujeto N°</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Edad</b>	<b>Repitencia</b>
20	Juan José Ramos	8 años	No
21	Daniel Alexander Jaramillo	8 años	No
22	Juliana Blandón Vasco	8 años	Si
23	Yurani Castaño Correa	10 años	Si
24	Valery Palacio Arteaga	8 años	No
25	Santiago Ramírez	8 años	No
26	Susana Moreno Arroyave	8 años	No
27	Juliana Zavala Bastidas	8 años	No
28	Johana Muñoz	8 años	No
29	Dalton Mesa Henao	8 años	No
30	Brandon Ruiz Castaño	8 años	No
31	Xiomara Castaño	8 años	No
32	Estefani Tatiana Espinosa	8 años	No
33	Camilo Ospina Rodas	8 años	No
34	Alejandro Castrillón	9 años	No
35	Manuela Mosquera	8 años	No
36	Manuela Hincapié Velásquez	8 años	No
37	Santiago Marín Zapata	8 años	No

**Grado 3 grupo 3**

<b>Sujeto N°</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Edad</b>	<b>Repitencia</b>
38	Cristian Arley Giraldo	8 años	No
39	Brayan Correa	9 años	Si
40	Saudy Tatiana Usura	7 años	No
41	Valentina Blandón Uribe	8 años	No
42	Faber Andrés Macias Agudelo	8 años	Si

43	Valeria Andrea Piedrahita	7 años	No
44	Cristian Mateo Cano	8 años	No
45	Alejandro Carmona Hurtado	9 años	No
46	Camila Delgado Vergara	9 años	Si
47	Wilmer Arley Cuervo Naranjo	7 años	No
48	Jubal David Palácio	7 años	No
49	Katheryn Monsalve Figueroa	8 años	No
50	Diego Alejandro Zapata	8 años	No

### Grado 3 grupo 4

Sujeto N°	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
51	Valentina Zapata López	7 años	No
52	Rosa María Márquez Cuadros	8 años	No
53	Alejandra Galeano	9 años	Si
54	Anny Valentina Arroyave	7 años	No
55	Sebastián Salazar Medina	10 años	Si
56	Brayan Gómez Uribe	9 años	Si
57	Cristian Bolívar Vélez	8 años	No
58	Kevin Alexis Rodríguez	8 años	No

### Grado 4 grupo 1

Sujeto N°	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
59	Carolina Uribe	9 años	No
60	Daniela Andrea	11 años	Si
61	Laura cecilia Osorio	9 años	No
62	Yuleny maría Pemberty	8 años	No
63	Luisa Fernanda torres	9 años	No
64	Luis Fernando Angulo	11 años	No
65	Juan David Tabares	11 años	Si

**Grado 4 grupo 2**

<b>Sujeto N°</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Edad</b>	<b>Repitencia</b>
66	Maicol Estiven Ramírez	9 años	No
67	Dariana Isabel Ríos V.	9 años	No
68	Edwin Gómez toro	9 años	No
69	Leidy Dahiana Alzate	9 años	No
70	Juan Camilo Gallego	8 años	No
71	Jhan Lucas Colorado	11 años	Si
72	Juan Esteban Zapata	9 años	No
73	Leidy Daniela Flores R.	9 años	No
74	Cristian Arbeláez Arbeláez	11 años	Si
75	Luz Angela Gonzalez S.	9 años	No
76	Erika Garcia Rojas	9 años	No
77	Daniela Betancur Ospina	9 años	No
78	Sebastian Cano	9 años	No
79	Juan David Cuervo Naranjo	10 años	No
80	Mateo Quintero H.	8 años	No
81	Sebastian Soto	9 años	No
82	Duván Esteban Yépez Ch.	11 años	No

**Grado 4 grupo 3**

<b>Sujeto N°</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Edad</b>	<b>Repitencia</b>
83	Madelin Muñoz	9 años	No
84	German Augusto Nuñez	9 años	No
85	Kelly Johana Valencia	10 años	Si
86	Jonathan Miranda	8 años	No
87	Lina Isabel Vásquez	10 años	No
88	Dahiana Cristina Giraldo	8 años	No
89	Kevin Hernández	10 años	No

90	Estefanía Ochoa Florez	11 años	Si
91	Paulina Alejandra Montoya	9 años	No
92	Luisa Maria Londoño	9 años	No
93	Juliana Muñoz Arredondo	9 años	No
94	Elvin Rojas Agudelo	9 años	No
95	Angie Carolina Montoya M.	9 años	No
96	Yara Cristina Posada Ortiz.	9 años	No

#### Grado 4 grupo 4

Sujeto N°	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
97	Maria Camila Agudelo	9 años	No
98	Yiset Buriticá Alzate	9 años	No
99	Mateo Aguirre Gómez	10 años	No
100	Angie Paola Zuluaga Herrera	9 años	No
101	Giovanni Alexander Vanegas	10 años	SI
102	Jirley Alejandra Arango G.	9 años	No
103	Xiomara Castrillón	10 años	Si
104	Daniela Tamayo Carrasquilla	9 años	No

### 10.4.2 TABLA IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA

#### Grado 3 grupo 1

Sujeto Nº	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
1	Andrés Mauricio Toro	8 años	No
2	Manuel Santiago Castañeda	8 años	No
4	Manuela Usura Higuita	8 años	No
5	Laura Usura Higuita	8 años	No
17	Kelly Marcela Ramírez	8 años	No

#### Grado 3 grupo 2

Sujeto Nº	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
26	Susana Moreno Arroyave	8 años	No
27	Juliana Zavala Bastidas	8 años	No
28	Johana Muñoz	8 años	No
31	Xiomara Castaño	8 años	No

#### Grado 3 grupo 3

Sujeto Nº	Nombre del alumno	Edad	Repitencia
38	Cristian Arley Giraldo	8 años	No
39	Brayan Correa	9 años	Si
40	Saudy Tatiana Usura	7 años	No
41	Valentina Blandón Uribe	8 años	No
42	Faber Andrés Macias Agudelo	8 años	Si
43	Valeria Andrea Piedrahita	7 años	No
46	Maria Camila Delgado Vergara	9 años	Si
48	Jubal David Palacio Hernández	7 años	No



**Grado 4 grupo 3**

<b>Sujeto N°</b>	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Edad</b>	<b>Repitencia</b>
83	Madelin Muñoz Gómez	9 años	No
85	Kelly Johana Valencia	10 años	Si
88	Dahiana Cristina Giraldo	8 años	No
90	Estefanía Ochoa Florez	11 años	Si
91	Paulina Alejandra Montoya	9 años	No
92	Luisa Maria Londoño	9 años	No
93	Juliana Muñoz Arredondo	9 años	No
94	Elvin Rojas Agudelo	9 años	No

### 10.4.3 TABLA DE COMPRESIÓN DE LA POBLACIÓN DE 3°

PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA  
CONSOLIDADO DE LA POBLACIÓN EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs DE ESTADO FINAL 3°

ENUNCIADO	NIVEL COMPRESION	Nº	PRE-TEST		%	Nº	POST- TEST		%		
			ITEM/FRECUENCIA				ITEM/FRECUENCIA				
1.	INFERENCIAL		a. transcribe en forma continua	18	31		a. Transcribe en forma continua	16	27,6		
			b. Transcribe en forma discontinua	15	25,9		b. Transcribe en forma discontinua	14	24,1		
			c. Parafrasea idea principal	7	12		c. Parafrasea idea principal	10	17,2		
			d. Parafrasea idea secundaria	14	24,1		d. Parafrasea idea secundaria	15	25,9		
			e. Inventa	4	6,9		e. Inventa	3	5,1		
			f. N/R	0	0		f. N/R	0	0		
			A	a	18		31	A	a	19	32,7
2.	LITERAL		b	35	60,3		b	38	65,5		
			c	1	1,7		c	1	1,7		
			d	4	6,9		d	0	0		
			N/R	0	0		N/R	0	0		
			B	a	2		3,4	B	a	2	3,4
	LITERAL		b	3	5,1		b	7	12		
			c	46	79,3		c	41	70,6		
			d	5	8,6		d	8	13,8		
			N/R	2	3,4		N/R	0	0		
			C	a	3		5,1	C	a	2	3,4
	LITERAL		b	18	31		b	18	31		
			c	12	20,7		c	6	10,3		
			d	24	41,3		d	31	53,4		
			N/R	1	1,7		N/R	1	1,7		
			D	a	3		5,1	D	a	1	1,7
	LITERAL		b	45	77,6		b	53	91,3		
			c	3	5,1		c	0	0		
			d	7	12		d	3	5,1		
			N/R	0	0		N/R	1	1,7		
			E	a	7		12	E	a	0	0
	INFERENCIAL		b	21	36,2		b	4	6,9		
			c	23	39,6		c	18	31		
			d	15	25,9		d	24	41,3		
			N/R	2	3,4		N/R	11	19		
3			a	13	22,4		a	13	22,4		
3	LITERAL		VERDADERO	13	22,4		VERDADERO	13	22,4		
			FALSO	41	70,7		FALSO	39	67,2		
			N/R	4	6,9		N/R	6	10,3		
	LITERAL		b	VERDADERO	41	70,7		b	VERDADERO	43	74,1
			FALSO	13	22,4	FALSO		11	19		
			N/R	4	6,9	N/R		4	6,9		
	INFERENCIAL		c	VERDADERO	18	31		c	VERDADERO	4	6,9
			FALSO	35	60,3	FALSO		47	81		
			N/R	5	8,6	N/R		7	12		
	INFERENCIAL		d	VERDADERA	11	19		d	VERDADERA	5	8,6
			FALSO	39	67,2	FALSO		48	82,7		
			N/R	8	13,8	N/R		5	8,6		
	LITERAL		e	VERDADERO	32	55,1		e	VERDADERO	47	81
			FALSO	20	34,4	FALSO		8	13,8		
			N/R	6	10,3	N/R		3	5,1		
	5.	CRITICO INTERTEXTUAL	a	Responde y justifica	10	17,2		a	Responde y justifica	22	37,9
				Responde y no justifica	22	37,9		Responde y no justifica	29	50	
				N/R	20	34,4		N/R	4	6,9	
			b	Es propositivo	12	20,7		b	Es propositivo	26	44,8
				No es propositivo	14	24,1		No es propositivo	17	29,3	
				N/R	27	46,5		N/R	10	17,2	
			c	Inventa	6	10,3		c	Inventa	3	5,1
				Propone y justifica	8	13,8		Propone y justifica	10	17,2	
				Propone y no justifica	18	31		Propone y no justifica	33	56,9	
d			No propone y justifica	2	3,4		d	No propone y justifica	6	10,3	
			No propone y no justifica	0	0		No propone y no justifica	8	13,8		
			N/R	30	51,7		N/R				
d			Inventa	0	0		d	Inventa	1	1,7	
			si	2	3,4		si	2	3,4		
			no	21	36,2		no	20	34,4		
				N/R	35	60,3		N/R	35	60,3	

## 10.4.4 TABLA DE COMPRENSIÓN DE LA POBLACIÓN DE 4°

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA  
CONSOLIDADO DE LA POBLACIÓN EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs DE ESTADO FINAL 4°

ENUNCIADO	NIVEL COMPRENSION	Nº	PRE-TEST		Nº	POST- TEST			
			ITEM/FRECUENCIA	%		ITEM/FRECUENCIA	%		
1.	INFERENCIAL		a. Transcribe en forma continua	10	21,7		a. Transcribe en forma continua	4,3	
			b. Transcribe en forma discontinua	22	47,8		b. Transcribe en forma discontinua	14	30,4
			c. Parafrasea idea principal	9	19,6		c. Parafrasea idea principal	15	32,6
			d. Parafrasea idea secundaria	4	8,7		d. Parafrasea idea secundaria	12	26,1
			e. Inventa	1	2,2		e. Inventa	3	6,5
			f. N/R	0	0		f. N/R		
			2.	LITERAL	A		a	3	6,5
b	38	82,6				b	38	82,6	
c	2	4,3				c	2	4,3	
d	2	4,3				d	1	2,2	
N/R	1	2,2				N/R	1	2,2	
LITERAL	B	a		2	4,3	B	a	0	0
		b		9	19,6		b	11	23,9
		c		28	60,8		c	32	69,5
		d		7	15,2		d	2	4,3
		N/R		0	0		N/R	1	2,2
LITERAL	C	a		0	0	C	a	3	6,5
		b		5	10,8		b	6	13,2
		c		3	6,5		c	1	2,2
		d		37	80,4		d	25	54,3
		N/R		1	2,2		N/R	1	2,2
LITERAL	D	a		0	0	D	a	1	2,2
		b		46	100		b	44	95,6
		c		0	0		c	0	0
		d		0	0		d	0	0
		N/R		0	0		N/R	0	0
INFERENCIAL	E	a		3	6,5	E	a	4	8,6
		b		18	39,1		b	15	32,6
		c		13	28,3		c	13	28,3
		d		11	23,9		d	14	30,4
		N/R		1	2,2		N/R	0	0
3.	LITERAL	a	VERDADERO	13	28,3	a	VERDADERO	10	21,3
			FALSO	31	67,4		FALSO	32	69,5
			N/R	2	4,3		N/R	4	8,6
	LITERAL	b	VERDADERO	26	56,5	b	VERDADERO	33	71,7
			FALSO	8	17,4		FALSO	10	21,3
			N/R	2	4,3		N/R	3	6,5
	INFERENCIAL	c	VERDADERO	15	32,6	c	VERDADERO	8	17,4
			FALSO	31	67,4		FALSO	35	76
			N/R	0	0		N/R	3	6,5
	INFERENCIAL	d	VERDADERA	8	17,4	d	VERDADERA	6	13
			FALSO	38	82,6		FALSO	33	71,7
			N/R	0	0		N/R	7	15,2
	LITERAL	e	VERDADERO	43	93,5	e	VERDADERO	34	73,9
			FALSO	3	6,5		FALSO	9	19,6
			N/R	0	0		N/R	3	6,5
5.	CRITICO INTERTERTUAL	a	Responde y justifica	28	60,8	a	Responde y justifica	25	54,3
			Responde y no justifica	15	32,6		Responde y no justifica	18	39,1
			N/R	0	0		N/R	1	2,2
			inventa	3	6,5		Inventa	2	4,3
		b	Es propositivo	19	41,3	b	Es propositivo	24	52,2
			No es propositivo	22	47,8		No es propositivo	16	34,7
			N/R	1	2,2		N/R	2	4,3
			inventa	4	8,6		Inventa	4	8,6
		c	Propone y justifica	17	36,9	c	Propone y justifica	20	43,5
			Propone y no justifica	4	8,6		Propone y no justifica	13	28,3
			No propone y justifica	11	23,9		No propone y justifica	5	10,8
			No propone y no justifica	6	13		No propone y no justifica	4	8,6
		d	N/R	0	0	d	N/R	0	0
			Inventa	8	17,3		Inventa	4	8,6
			si	6	13		si		23,9
			no	39	84,8		no	33	71,1
			N/R	1	2,2		N/R	2	4,3

### 10.4.5 TABLA DE COMPRENSIÓN DE LA MUESTRA DE 3°

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA  
CONSOLIDADO DE LA MUESTRA EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 3°

ENUNCIADO	NIVEL COMPRENSIÓN	N°	PRE-TEST		%	N°	PRE-TEST		%		
			ITEM/FRECUENCIA				ITEM/FRECUENCIA				
1.	INFERENCIAL		a. Transcribe en forma continua	7	41,2		a. Transcribe en forma continua	2	11,8		
			b. Transcribe en forma discontinua	4	23,5		b. Transcribe en forma discontinua	5	29,4		
			c. Parafrasea idea principal	1	5,9		c. Parafrasea idea principal	7	41,2		
			d. Parafrasea idea secundaria	4	23,5		d. Parafrasea idea secundaria	3	17,6		
			e. Inventa	0	0		e. Inventa	0	0		
			f. N/R	1	5,9		f. N/R	0	0		
2.	LITERAL	A	a	8	47	A	a	3	17,6		
			b	7	41,2		b	13	76,5		
			c	0	0		c	0	0		
			d	1	5,9		d	0	0		
	LITERAL	B	a	1	5,9	B	a	0	0		
			b	1	5,9		b	3	17,6		
			c	11	64,7		c	12	70,6		
			d	3	17,6		d	2	11,8		
	LITERAL	C	a	1	5,9	C	a	0	0		
			b	3	17,6		b	5	29,4		
			c	6	35,3		c	0	0		
			d	4	23,5		d	10	58,8		
	LITERAL	D	a	1	5,9	D	a	0	0		
			b	10	58,8		b	15	88,23		
			c	1	5,9		c	0	0		
			d	5	29,4		d	2	11,8		
	LITERAL	E	a	0	0	E	a	0	0		
			b	4	23,5		b	2	11,8		
			c	7	41,2		b	10	58,8		
			d	3	17,64		c	4	23,5		
	INFERENCIAL		a	2	11,8		d	1	5,9		
			b	1	5,9		N/R	0	0		
			c	1	5,9		N/R	0	0		
			d	1	5,9		N/R	0	0		
3	LITERAL	a	VERDADERO	6	35,3	a	VERDADERO	6	35,3		
			FALSO	9	52,9		FALSO	11	64,7		
	LITERAL	b	VERDADERO	2	11,76	b	VERDADERO	0	0		
			FALSO	5	29,4		FALSO	11	64,7		
	INFERENCIAL	c	VERDADERO	10	58,8	c	FALSO	6	35,3		
			FALSO	2	11,8		N/R	0	0		
	INFERENCIAL	d	VERDADERO	8	47	d	VERDADERO	2	11,8		
			FALSO	6	35,3		FALSO	15	88,23		
	LITERAL	e	VERDADERO	3	17,6	e	N/R	0	0		
			FALSO	3	17,6		VERDADERA	1	5,9		
	LITERAL	e	VERDADERO	8	47	e	FALSO	16	94,1		
			FALSO	6	35,3		N/R	0	0		
LITERAL	e	VERDADERO	7	41,2	e	VERDADERO	9	52,9			
		FALSO	5	29,4		FALSO	8	47			
LITERAL	e	VERDADERO	5	29,4	e	N/R	0	0			
		FALSO	5	29,4		N/R	0	0			
5.	CRITICO INTERTEXTUAL	a	Responde y justifica	0	0	a	Responde y justifica	5	29,4		
			Responde y no justifica	6	35,3		Responde y no justifica	9	52,9		
			N/R	10	58,8		N/R	2	11,8		
			inventa	1	5,9		inventa	1	5,9		
			Es propositivo	2	11,8		b	Es propositivo	2	11,8	
			No es propositivo	5	29,4		b	No es propositivo	11	64,7	
			N/R	10	58,8			N/R	3	17,6	
			inventa				inventa	1	5,9		
			Propone y justifica	0	0		c	Propone y justifica	3	17,6	
			Propone y no justifica	5	29,4		c	Propone y no justifica	6	35,3	
			No propone y justifica	0	0			No propone y justifica	1	5,9	
			No propone y no justifica	2	11,8			No propone y no justifica	6	35,3	
			N/R	10	58,8			N/R	1	5,9	
			inventa	0	0		inventa	0	0		
			d	si	0		0	d	si	2	11,8
			d	no	5		29,4	no	15	88,2	
N/R	12	7,58		N/R	0	0					

### 10.4.6 TABLA DE COMPRESIÓN DE LA MUESTRA DE 4°

PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA  
CONSOLIDADO DE LA MUESTRA EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 4°

ENUNCIADO	NIVEL COMPRESIÓN	Nº	PRE-TEST		%	Nº	POST- TEST		%
			ITEM/FRECUENCIA				ITEM/FRECUENCIA		
1.	LITERAL		a. Transcribe en forma continua	1	12,5		a. Transcribe en forma continua	0	0
			b. Transcribe en forma discontinua	6	75		b. Transcribe en forma discontinua	2	25
			c. Parafrasea idea principal	0	0		c. Parafrasea idea principal	2	25
			d. Parafrasea idea secundaria	1	12,5		d. Parafrasea idea secundaria	4	50
			e. Inventa	0	0		e. Inventa	0	0
			f. N/R	0	0		f. N/R	0	0
2.	LITERAL	A	a	1	12,5	A	a	1	12,5
			b	6	75		b	7	87,5
			c	1	12,5		c	0	0
			d	0	0		d	0	0
	LITERAL	B	N/R	0	0	B	N/R	0	0
			a	0	0		a	0	0
			b	3	37,5		b	6	75
			c	2	25		c	1	12,5
	LITERAL	C	N/R	0	0	C	N/R	1	12,5
			a	0	0		a	2	25
			b	2	25		b	0	0
			c	2	25		c	0	0
	LITERAL	D	N/R	0	0	D	N/R	0	0
			a	0	0		a	0	0
			b	8	100		b	7	87,5
			c	0	0		c	1	12,5
	LITERAL	E	N/R	0	0	E	N/R	0	0
			a	0	0		a	1	12,5
			b	4	50		b	2	25
			c	1	12,5		c	3	37,5
	INFERENCIAL		d	2	25		d	2	25
			N/R	1	12,5		N/R	0	0
			a	2	25		a	1	12,5
			b	4	50		b	2	25
3.	LITERAL	a	VERDADERO	2	25	a	VERDADERO	1	12,5
			FALSO	5	62,5		FALSO	5	62,5
	LITERAL	b	N/R	1	12,5	b	N/R	2	25
			VERDADERO	4	50		VERDADERO	5	62,5
			FALSO	4	50		FALSO	2	25
	INFERENCIAL	c	N/R	0	0	c	N/R	1	12,5
			VERDADERO	3	37,5		VERDADERO	1	12,5
			FALSO	5	62,5		FALSO	6	75
	INFERENCIAL	d	N/R	0	0	d	N/R	1	12,5
			VERDADERA	3	37,5		VERDADERA	1	12,5
			FALSO	4	50		FALSO	5	62,5
	LITERAL	e	N/R	1	12,5	e	N/R	2	25
VERDADERO			7	87,5	VERDADERO		4	50	
FALSO			1	12,5	FALSO		3	37,5	
5.	CRITICO INTERTEXTUAL	a	Responde y justifica	6	75	a	Responde y justifica	6	75
			Responde y no justifica	2	25		Responde y no justifica	1	12,5
			N/R	0	0		N/R	0	0
			inventa	0	0		inventa	1	12,5
		b	Es propositivo	2	25	b	Es propositivo	5	62,5
			No es propositivo	5	62,5		No es propositivo	2	25
			N/R	0	0		N/R	0	0
			inventa	1	12,5		inventa	1	12,5
		c	Propone y justifica	0	0	c	Propone y justifica	5	62,5
			Propone y no justifica	0	0		Propone y no justifica	1	12,5
			No propone y justifica	6	75		No propone y justifica	0	0
			No propone y no justifica	1	12,5		No propone y no justifica	1	12,5
d	N/R	0	0	d	N/R	0	0		
	inventa	1	12,5		inventa	1	12,5		
	si	0	0		si	2	25		
	no	8	100		no	6	75		
		N/R	0	0		N/R	0	0	

### 10.4.7 TABLA DE METACOGNICIÓN DE LA POBLACIÓN DE 3°

PRUEBA DE METACOGNICIÓN  
CONSOLIDADO DE LA POBLACIÓN EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 3°

PREGUNTA	ESTRATEGIA	PRE-TEST		PORCENTAJE	POST- TEST		PORCENTAJE
		ITEM/FRECUENCIA			ITEM/FRECUENCIA		
1	Supervisión	a	16	27.5	a	7	12
		b	3	5.1	b	5	8.6
		c	12	20.6	c	22	37.9
		d	27	46.5	d	24	41.4
		NR	0		NR	0	
2	Supervisión	a	8	13.7	a	5	8.6
		b	3	5.1	b	3	5.1
		c	7	12	c	12	20.9
		d	40	69	d	38	65.5
		NR	0		NR	0	
3	Evaluación	a	21	36.2	a	11	18.9
		b	2	3.4	b	1	1.7
		c	4	6.9	c	10	17.2
		d	30	51.7	d	36	62
		NR	1	1.7	NR	0	0
4	Evaluación	a	7	12	a	5	8.6
		b	5	8.6	b	3	5.1
		c	39	15.5	c	22	37.9
		d	5	8.6	d	28	48.2
		NR	2	3.4	NR	0	
5	Supervisión	a	26	44.8	a	15	25.9
		b	7	12	b	17	29.3
		c	17	29.3	c	11	19
		d	7	12	d	15	25.9
		NR	1	1.7	NR	0	0
6	Planificación	a	14	24.1	a	16	27.6
		b	5	8.6	b	3	5.2
		c	25	43.1	c	14	24.1
		d	13	22.4	d	25	43.1
		NR	1	1.7	NR	0	0
7	Evaluación	a	21	36.2	a	24	41.3
		b	6	10.3	b	1	1.7
		c	2	3.4	c	3	5.1
		d	28	13.8	d	30	51.7
		NR	1	1.7	NR	0	0
8	Supervisión	a	14	24.1	a	19	32.7
		b	2	3.4	b	1	1.7
		c	10	17.2	c	13	22.4
		d	31	53.4	d	25	43.1
		NR	1	1.7	NR	0	0
9	Evaluación	a	29	50	a	20	34.5
		b	3	5.1	b	1	1.7
		c	14	24.1	c	21	36.2
		d	9	15.5	d	16	27.5
		NR	3	5.1	NR	0	0
10	Supervisión	a	6	10.3	a	20	34.5
		b	2	3.4	b	5	8.6
		c	35	60.3	c	25	43.1
		d	14	24.1	d	8	13.8
		NR	1	1.7	NR	0	0
11	Planificación	a	26	44.8	a	21	36.2
		b	6	10.3	b	1	1.7
		c	15	25.8	c	19	32.7
		d	10	17.2	d	16	27.5
		NR	1	1.7	NR	1	1.7
12	Planificación	a	23	39.6	a	17	29.3
		b	4	6.8	b	0	0
		c	8	13.7	c	21	36.2
		d	23	39.6	d	19	32.7
		NR	0	0	NR	1	1.7
13	Planificación	a	3	5.1	a	7	12
		b	5	8.6	b	3	5.1
		c	17	29.3	c	17	29.3
		d	32	55.2	d	31	53.4
		NR	1	1.7	NR	0	0
14	Planificación	a	9	15.5	a	10	17.2
		b	4	6.8	b	3	5.1
		c	20	34.4	c	19	32.7
		d	24	41.3	d	26	44.8
		NR	1	1.7	NR	0	0

### 10.4.8 TABLA DE METACOGNICIÓN DE LA POBLACIÓN DE 4°

PRUEBA DE METACOGNICIÓN  
CONSOLIDADO DE LA POBLACIÓN EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 4°

PREGUNTA	ESTRATEGIA	PRE-TEST		PORCENTAJE	POST-TEST		PORCENTAJE
		ITEM/FRECUENCIA			ITEM/FRECUENCIA		
1	Supervisión	a	5	10.9	a	2	4.3
		b	4	8.7	b	5	10.9
		c	7	15.2	c	8	17.4
		d	30	65.2	d	31	67.4
		NR	0	0	NR	0	0
2	Supervisión	a	12	26.1	a	8	17.4
		b	0	0	b	0	0
		c	2	4.3	c	9	19.6
		d	31	67.4	d	28	60.9
		NR	1	2.2	NR	1	2.1
3	Evaluación	a	22	47.8	a	4	8.7
		b	2	4.3	b	4	8.7
		c	8	17.4	c	10	21.7
		d	14	30.4	d	28	60.9
		NR	0	0	NR	0	0
4	Evaluación	a	16	34.8	a	6	13
		b	4	8.7	b	3	6.5
		c	18	39.1	c	27	58.6
		d	7	15.2	d	10	21.7
		NR	1	2.2	NR	0	0
5	Supervisión	a	16	34.8	a	6	13
		b	3	6.5	b	2	4.3
		c	20	43.5	c	21	45.6
		d	7	15.2	d	17	36.9
		NR	0	0	NR	0	0
6	Planificación	a	14	30.4	a	4	8.7
		b	4	8.7	b	2	4.3
		c	15	32.6	c	19	45.1.3
		d	13	28.3	d	18	39.1
		NR	0	0	NR	3	6.5
7	Evaluación	a	32	69.6	a	14	30.4
		b	0	0	b	3	6.5
		c	0	0	c	2	4.3
		d	14	30.4	d	27	58.6
		NR	0	0	NR	0	0
8	Supervisión	a	8	17.4	a	9	19.6
		b	1	2.2	b	5	10.9
		c	15	32.6	c	10	21.7
		d	22	47.8	d	22	47.8
		NR	0	0	NR	0	0
9	Evaluación	a	26	56.5	a	20	43.5
		b	4	8.7	b	2	4.3
		c	10	21.7	c	13	28.3
		d	5	10.9	d	10	21.7
		NR	1	2.1	NR	1	2.1
10	Supervisión	A	21	45.6	a	13	28.3
		b	3	6.5	b	1	2.1
		c	18	39.1	c	28	60.9
		d	3	6.5	d	4	8.7
		NR	1	2.2	NR	0	0
11	Planificación	a	20	43.5	a	12	26.1
		b	4	8.7	b	1	2.1
		c	14	30.4	c	19	41.3
		d	7	15.2	d	14	30.4
		NR	1	2.2	NR	0	0
12	Planificación	a	14	30.4	a	14	30.4
		b	2	4.3	b	0	0
		c	11	23.9	c	15	32.7
		d	19	41.3	d	17	36.9
		NR	0	0	NR	0	0
13	Planificación	a	3	6.5	a	5	10.9
		b	4	8.7	b	2	4.3
		c	13	28.3	c	15	32.7
		d	26	56.5	d	24	52.2
		NR	0	0	NR	0	0
14	Planificación	a	7	15.2	a	5	10.9
		b	4	8.7	b	2	4.3
		c	21	45.6	c	18	39.1
		d	14	30.4	d	21	45.6
		NR	0	0	NR	0	0

### 10.4.9 TABLA DE METACOGNICIÓN DE LA MUESTRA DE 3°

PRUEBA DE METACOGNICIÓN  
CONSOLIDADO DE LA POBLACIÓN EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 3°

PREGUNTA	ESTRATEGIA	PRE-TEST		PORCENTAJE	POST- TEST		PORCENTAJE
		ITEM/FRECUENCIA			ITEM/FRECUENCIA		
1	Supervisión	a	16	27.5	a	7	12
		b	3	5.1	b	5	8.6
		c	12	20.6	c	22	37.9
		d	27	46.5	d	24	41.4
		NR	0		NR	0	
2	Supervisión	a	8	13.7	a	5	8.6
		b	3	5.1	b	3	5.1
		c	7	12	c	12	20.9
		d	40	69	d	38	65.5
		NR	0		NR	0	
3	Evaluación	a	21	36.2	a	11	18.9
		b	2	3.4	b	1	1.7
		c	4	6.9	c	10	17.2
		d	30	51.7	d	36	62
		NR	1	1.7	NR	0	0
4	Evaluación	a	7	12	a	5	8.6
		b	5	8.6	b	3	5.1
		c	39	15.5	c	22	37.9
		d	5	8.6	d	28	48.2
		NR	2	3.4	NR	0	0
5	Supervisión	a	26	44.8	a	15	25.9
		b	7	12	b	17	29.3
		c	17	29.3	c	11	19
		d	7	12	d	15	25.9
		NR	1	1.7	NR	0	0
6	Planificación	a	14	24.1	a	16	27.6
		b	5	8.6	b	3	5.2
		c	25	43.1	c	14	24.1
		d	13	22.4	d	25	43.1
		NR	1	1.7	NR	0	0
7	Evaluación	a	21	36.2	a	24	41.3
		b	6	10.3	b	1	1.7
		c	2	3.4	c	3	5.1
		d	28	13.8	d	30	51.7
		NR	1	1.7	NR	0	0
8	Supervisión	a	14	24.1	a	19	32.7
		b	2	3.4	b	1	1.7
		c	10	17.2	c	13	22.4
		d	31	53.4	d	25	43.1
		NR	1	1.7	NR	0	0
9	Evaluación	a	29	50	a	20	34.5
		b	3	5.1	b	1	1.7
		c	14	24.1	c	21	36.2
		d	9	15.5	d	16	27.5
		NR	3	5.1	NR	0	0
10	Supervisión	a	6	10.3	a	20	34.5
		b	2	3.4	b	5	8.6
		c	35	60.3	c	25	43.1
		d	14	24.1	d	8	13.8
		NR	1	1.7	NR	0	0
11	Planificación	a	26	44.8	a	21	36.2
		b	6	10.3	b	1	1.7
		c	15	25.8	c	19	32.7
		d	10	17.2	d	16	27.5
		NR	1	1.7	NR	1	1.7
12	Planificación	a	23	39.6	a	17	29.3
		b	4	6.8	b	0	0
		c	8	13.7	c	21	36.2
		d	23	39.6	d	19	32.7
		NR	0	0	NR	1	1.7
13	Planificación	a	3	5.1	a	7	12
		b	5	8.6	b	3	5.1
		c	17	29.3	c	17	29.3
		d	32	55.2	d	31	53.4
		NR	1	1.7	NR	0	0
14	Planificación	a	9	15.5	a	10	17.2
		b	4	6.8	b	3	5.1
		c	20	34.4	c	19	32.7
		d	24	41.3	d	26	44.8
		NR	1	1.7	NR	0	0



### 10.4.10 TABLA DE METACOGNICIÓN DE LA MUESTRA DE 4°

PRUEBA DE METACOGNICIÓN  
CONSOLIDADO DE LA MUESTRA EN PRUEBA DE ESTADO INICIAL Vs ESTADO FINAL 4°

PREGUNTA	ESTRATEGIA	PRE-TEST		PORCENTAJE	POST-TEST		PORCENTAJE
		ITEM/FRECUENCIA			ITEM/FRECUENCIA		
1	Supervisión	a	1	12.5	a	0	0
		b	0	0	b	1	12.5
		c	1	12.5	c	3	37.5
		d	6	75	d	4	50
		NR	0	0	NR	0	0
2	Supervisión	a	2	25	a	1	12.5
		b	0	0	b	0	0
		c	1	12.5	c	2	25
		d	4	50	d	5	62.5
		NR	1	12.5	NR	0	0
3	Evaluación	a	2	25	a	0	0
		b	1	12.5	b	1	12.5
		c	1	12.5	c	3	37.5
		d	4	50	d	4	50
		NR	0	0	NR	0	0
4	Evaluación	a	3	37.5	a	1	12.5
		b	2	25	b	0	0
		c	1	12.5	c	6	75
		d	1	12.5	d	1	12.5
		NR	1	12.5	NR	0	0
5	Supervisión	a	1	12.5	a	0	0
		b	1	12.5	b	0	0
		c	5	62.5	c	6	75
		d	1	12.5	d	2	25
		NR	0	0	NR	0	0
6	Planificación	a	1	12.5	a	1	12.5
		b	2	25	b	0	0
		c	1	12.5	c	5	62.5
		d	4	50	d	0	0
		NR	0	0	NR	2	25
7	Evaluación	a	4	50	a	2	25
		b	0	0	b	1	12.5
		c	0	0	c	0	0
		d	4	50	d	5	62.5
		NR	0	0	NR	0	0
8	Supervisión	a	2	25	a	1	12.5
		b	1	12.5	b	2	25
		c	2	25	c	2	25
		d	2	25	d	3	37.5
		NR	1	12.5	NR	0	0
9	Evaluación	a	4	50	a	3	37.5
		b	0	0	b	0	0
		c	3	37.5	c	4	50
		d	0	0	d	1	12.5
		NR	1	12.5	NR	0	0
10	Supervisión	a	4	50	a	0	0
		b	1	12.5	b	0	0
		c	3	37.5	c	7	87.5
		d	0	0	d	1	12.5
		NR	0	0	NR	0	0
11	Planificación	a	2	25	a	0	0
		b	0	0	b	0	0
		c	3	37.5	c	2	25
		d	3	37.5	d	6	75
		NR	0	0	NR	0	0
12	Planificación	a	1	12.5	a	1	12.5
		b	1	12.5	b	0	0
		c	1	12.5	c	6	75
		d	5	62.5	d	1	12.5
		NR	0	0	NR	0	0
13	Planificación	a	0	0	a	1	12.5
		b	1	12.5	b	0	0
		c	1	12.5	c	2	25
		d	6	75	d	5	62.5
		NR	0	0	NR	0	0
14	Planificación	a	1	12.5	a	0	0
		b	0	0	b	1	12.5
		c	3	37.5	c	2	25
		d	4	50	d	5	62.5
		NR	0	0	NR	0	0

### 10.4.11 TABLA DE ENTREVISTA A DOCENTES

#### INDAGACION SOBRE LA CONCEPCIÓN DE COMPRESIÓN LECTORA Y METACOGNICIÓN EN DOCENTES

PREGUNTA N°	ITEMS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	
1.	a. Semántico-comunicativo	8	80%	
	b. Cognitivo	0		
	c. Ninguno	2	20%	
2.	a. Entiende	0		
	b. No entiende	9	90%	
	c. N/R	1	10%	
3.	a. Modelo perceptivo- motriz	2	20%	
	b. Modelo de decodificación	2	20%	
	c. Modelo de interpretación	8	80%	
	d. No corresponde	2	20%	
4.	<b>NOTA EXPLICATIVA*</b>			
5.	a. Antes	3	30%	
	b. Durante	1	10%	
	c. Después	3	30%	
	d. N/R	1	10%	
	e. No corresponde	2	20%	
6.	a. Intrínsecas	2	20%	
	b. Extrínsecas	5	50%	
	d. No corresponde	1	10%	
7.	<b>NOTA EXPLICATIVA**</b>			
8.	<b>NOTA EXPLICATIVA***</b>			
	a. No corresponde	7	70%	
	b. No favorece	1	10%	
	c. Si favorece	0		
	d. N/R	2	20%	
9.	a. Falta de motivación	5	50%	
	b. Falta de vocabulario y signos de puntuación	4	40%	
	e. Falta de acompañamiento	2	20%	
	f. Malos hábitos de lectura	2	20%	
	g. No sabe	1	10%	
	10.	a. Cuando opina	1	10%
		b. Cuando comprende	1	10%
c. No corresponde		6	60%	
d. No responde		2	20%	

\*Estas respuestas no arrojan datos sobre la información que se desea ahondar.

\*\*Ausencia de datos que no dan cuenta de la información que se solicita.

\*\*\*No existe claridad frente al concepto por el cual se está indagando.