



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA

MARÍA DEL ROSARIO GAMARRA RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2018

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA
COMPRESIÓN LECTORA

MARÍA DEL ROSARIO GAMARRA RAMÍREZ

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias

Tutor

MAGÍSTER: MARÍA ISABEL RAMÍREZ ROJAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

DEDICATORIA

A **Homer**, esposo, compañero, amigo, apoyo incondicional en los momentos
difíciles

A **María José, Jesús Daniel y Juan Luis**, hijos y nieto, prolongación de mí
Existencia y un ejemplo a seguir

A **mami Ana**, mujer luchadora e incansable quién me transmitió la constancia para
alcanzar mis ideales.

A **mis hermanos**, quiénes perseveran cada día por ser mejores padres, personas y
profesionales.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, principio y fin de todo. “...Libra al justo de sus fatigas, lo guía por caminos rectos, y da el conocimiento” Sabiduría, Capítulo 9.

A la Magíster María Isabel Ramírez Rojas, líder incansable, orientadora y jalonadora de mi triunfo.

A Eli, jefa del área de Humanidades y Lengua Castellana, quién me brindó su tiempo y espacio para dialogar y animar a la finalización de la investigación.

A los docentes y directivos docentes de La Institución Educativa San José, que hicieron posible la realización y ejecución de mi propuesta investigativa.

A los tutores de la Universidad Autónoma de Manizales, por las orientaciones, preparación y acompañamiento de forma idónea en la ejecución de la maestría.

RESUMEN

El presente trabajo pretende desarrollar los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico – intertextual en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José de Sincelejo (Sucre), a partir de la implementación de las estrategias metacognitivas: Planificar (activar los conocimientos previos), Controlar (Predecir) y Evaluar (a través del resumen), apropiándose de la metacognición para planificar, controlar y regular su propia comprensión. Para ello, el trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo-descriptivo, realizando el análisis de la información a cada uno de los cuestionarios, para después, verificar la apropiación y puesta en práctica de las estrategias metacognitivas. Los resultados observados presentan desempeños significativos en los niveles literal e inferencial pero leve en el nivel crítico-intertextual.

Palabras Claves: Comprensión lectora, metacognición, estrategias metacognitivas, regulación metacognitiva.

ABSTRAC: The present work intends to develop the levels of literal, inferential and critical - intertextual reading comprehension in the eleventh grade students of the Educational Institution San José de Sincelejo (Sucre), from the implementation of metacognitive strategies: Plan (activate previous knowledge), Control (Predict) and Evaluate (through the summary). The work is approached from a qualitative-descriptive approach, making the analysis of the information to each of the questionnaires, observing significant performance at the literal and inferential but slight levels in the critical-intertextual.

Keywords: Reading comprehension, metacognition, metacognitive strategies, metacognitive regulation.

CONTENIDO

1 PRESENTACIÓN	12
2 INTRODUCCIÓN	13
3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
4 JUSTIFICACIÓN	17
5 REFERENTE TEÓRICO.....	20
5.1 ANTECEDENTES	20
5.1.1 Antecedente Regional.....	20
5.1.2 Antecedentes a Nivel Nacional.....	21
5.1.3 Antecedentes a Nivel Internacional	24
5.2 REFERENTE CONCEPTUAL.....	39
5.2.1 La Comprensión Lectora.	39
5.2.2 Criterios para la Comprensión de un Texto.	43
5.2.3 Momentos Metacognitivos y Comprensión Lectora.....	44
5.2.4 Estrategias Metacognitivas: Métodos para su Enseñanza.....	47
5.2.5 Niveles de Comprensión Lectora.....	51
5.2.6 Metacognición	56
5.2.7 Elementos Metacognitivos.....	61

5.2.8 Las Estrategias Metacognitivas	63
5.2.9 Regulación Metacognitiva	66
5.3 REFERENTE NORMATIVO	67
5.4 REFERENTE CONTEXTUAL	69
6 OBJETIVOS	71
6.1 OBJETIVO GENERAL	71
6.1.1 Objetivos Específicos:	71
Identificar los niveles de lectura que poseen los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José, de Sincelejo, Sucre.	71
7 METODOLOGÍA	72
7.1 TIPO DE ESTUDIO	72
7.2 UNIDAD DE TRABAJO	73
7.3 UNIDAD DE ANÁLISIS	74
7.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	74
7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	76
7.5.1 Los Talleres	77
7.5.2 Los Cuestionarios	78

7.5.3 La Unidad Didáctica	80
7.6 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	84
7.6.1 Estrategia: Activar los Conocimientos Previos (ACP).....	85
7.6.2 Estrategia: Predecir Sobre el Texto (P)	85
7.6.3 Estrategia: Resumir (R)	86
7.7 La Metacognición.....	86
7.7.1 Estrategias de Regulación Metacognitiva.....	86
7.7.2 Planificar	87
7.7.3 Controlar	87
7.7.4 Evaluar	87
7.8 METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	87
7.8.1 Triangulación de la Información.....	89
8 RESULTADOS.....	90
8.1 INDAGANDO EN LOS SABERES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES. INSTRUMENTO 1. IDENTIFICACIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA.....	90
8.1.1 Análisis Nivel de Lectura Literal.....	91
8.1.2 Análisis Nivel de Lectura Inferencial	92

8.1.3 Análisis Nivel de Lectura Critico Intertextual.....	93
8.1.4 Análisis de las Actividades Lectoras Realizadas por los Estudiantes al Momento de Leer	94
8.1.5 Análisis Estrategias Utilizadas por los Estudiantes al Momento de Leer.....	96
8.1.6 Análisis de las Actividades del Momento Antes de Leer	99
8.1.7 Análisis de las Actividades del Momento Durante la Lectura.....	102
8.1.8 Análisis de las Actividades del Momento Después de la Lectura	105
8.2. SENSIBILIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.	108
8.2.1 Estrategias Metacognitivas	109
8.3 ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN.....	110
8.3.1 Análisis Nivel de Lectura Literal.....	110
8.3.2 Análisis Nivel Inferencial	115
8.3.3 Análisis Nivel Crítico-Intertextual.....	120
8.3.4. Regulación Metacognitiva en el Proceso Lector	124
8.3.5 Control y Monitoreo en el Proceso Lector.....	130
9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	137

10 CONCLUSIONES	142
11 RECOMENDACIONES	144
12 REFERENCIAS	145
ANEXOS	153

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Categorías de Análisis</i>	82
<i>Tabla 2. Nivel de Lectura Literal.....</i>	91
<i>Tabla 3. Nivel de Lectura Inferencial</i>	92
<i>Tabla 4. Nivel de Lectura Crítico-Intertextual</i>	93
<i>Tabla 5. Actividades con las Cuales se Identifican los Estudiantes.</i>	94
<i>Tabla 6. Uso de Estrategias al Momento de Realizar la Lectura</i>	97
<i>Tabla 7. Antes de Leer. Actividades que Realizan para Entender y Comprender la Lectura.</i>	100
<i>Tabla 8. Durante la Lectura. Actividades que Realiza</i>	103
<i>Tabla 9. Después de Leer. Actividades que Realizas para Comprobar la Comprensión. .</i>	105
<i>Tabla 10. Lectura Literal.</i>	111
<i>Tabla 11. Nivel de Lectura Inferencial</i>	115
<i>Tabla 12. Nivel Crítico-Intertextual.....</i>	121
<i>Tabla 13. Análisis Proceso Regulación Metacognitivos</i>	125
<i>Tabla 14 Control y Monitoreo</i>	131

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1. Métodos para la instrucción metacognitiva	48
Ilustración 2. Elementos constitutivos de la metacognición	62
Ilustración 3. Diseño metodológico de la investigación	76
Ilustración 4. Triangulación de la información	88

LISTA DE ANEXOS

Instrumento 1. Identificar los niveles de lectura.	153
Instrumento 2. Planificar: ¿Para qué voy a leer?.....	156
Instrumento 3. Controlar la lectura.	160
Instrumento 4. Criticar la lectura. La intertextualidad.	165
Instrumento 5. Controlar y evaluar.	170
Instrumento 6. Planifica, controla y evalúa.....	173
Instrumento 7. Prueba final. Utiliza las estrategias metacognitivas.....	176
EVALUACIÓN DEL PROCESO.....	181

1 PRESENTACIÓN

En las primeras páginas de este trabajo de investigación, se relaciona una introducción en la que se aborda el tema de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas necesarias para el desarrollo de la misma. Posteriormente se presenta la formulación del problema y la pregunta directriz del proyecto así como la justificación del mismo; luego de esto se expone el marco teórico en donde se referencian antecedentes, es decir investigaciones que tratan el tema de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, se inicia con un estudio a nivel regional, que entre otras afirmaciones comenta la escasa investigación que existe en la región sobre el tema de la metacognición, se continúa con investigaciones a nivel nacional y por último a nivel internacional.

También se plantean las definiciones pertinentes al tema tratado, conceptos y definiciones además de los aspectos relacionados con el contexto social en dónde se realizó la investigación, las teorías sobre comprensión lectora, criterios, estrategias para su enseñanza, los niveles de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, desde diversos autores que soportan las bases que sustentan el proyecto. Seguidamente, se presenta la metodología utilizada en la investigación en donde se evidencia su enfoque, las categorías de análisis, la unidad de trabajo, la unidad de análisis y las tablas en donde se muestra de manera visual los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual al presentar cada uno de los resultados obtenidos.

Por último, se traza la discusión de los resultados en donde se plasman los datos destacables de la investigación, seguido de las conclusiones y las recomendaciones en donde se encontrarán las consideraciones finales del estudio, para concluir finalmente con la bibliografía y anexos correspondientes.

2 INTRODUCCIÓN

La lectura es uno de los medios más eficaces que permite al estudiante aprender, comprender, adquirir información, ampliar su vocabulario, como también entretenerse, puesto que ésta “implica un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1998, p. 5). De ahí que la importancia de la lectura se hace obvia, si se considera como una necesidad del hombre actual. Por ello, se proponen las estrategias metacognitivas propuestas por la autora, con el fin de desarrollar los niveles de comprensión, así cuando el estudiante se enfrente a un texto su primer objetivo debe ser comprender lo que lee. La misma autora en otro aparte, afirma que “las estrategias de lectura son procedimientos de carácter elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo ... (p. 5).

Para efectos de esta investigación, se relaciona una unidad didáctica que contiene las fases de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de la propuesta de estrategias metacognitivas, para finalizar con la reflexión, después de haber sido aplicadas, y analizar cuál es la situación de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora. Los instrumentos empleados para la recolección de datos son las lecturas en las cuales se orienta cada estrategia metacognitiva propuesta, como son planificar, controlar, evaluar, las cuales preparan y orientan a los estudiantes en relación al qué va a hacer y cómo va a aprender a regular y monitorear su desempeño al leer cada texto propuesto.

En la primera fase se presenta la aplicación de la prueba diagnóstica a los estudiantes de grado undécimo. Se pregunta por las actividades lectoras, las estrategias y los momentos antes, durante y después de la lectura, realizados por los estudiantes.

En la segunda fase se hace la sensibilización y socialización de los resultados del diagnóstico: Reconociendo debilidades y fortalezas, en ésta actividad se propone socializar los resultados de las preguntas que cada uno de los estudiantes escribió en el diagnóstico y con ello se busca que tomen conciencia sobre lo importante que es su disposición para

aprender estrategias metacognitivas que les permitan regular y supervisar su proceso de comprensión.

En la tercera fase se diseñó una unidad didáctica teniendo en cuenta las estrategias, enfocadas a los momentos antes, durante y después de la lectura, para mejorar los procesos de comprensión lectora y por ende los niveles (literal, inferencial y crítico-intertextual). Y en la cuarta fase buscó aplicar la unidad didáctica.

En la quinta fase se evaluó los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar la aplicación de las estrategias metacognitivas, a través de una prueba final. Se aplicó un cuestionario, que permita describir el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes.

Para finalizar, en la sexta fase se realizó el análisis de resultados e informe final, reflexión que permita verificar la apropiación de estrategias metacognitivas y los cambios apreciados por los estudiantes. Además, de constituir referentes para elaborar unidades didácticas que apunten hacia la metacognición que constituye un tema de gran impacto, con el fin de iniciar investigaciones dentro de este ámbito a nivel regional poco tratado.

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Hoy día, la lectura es uno de los temas que más ha generado investigaciones desde distintas disciplinas del conocimiento: Pedagogía, psicología educativa, psicolingüística y cada vez más estudiosos y expertos, indagan sobre el tema y las plausibles causas de su dificultad en el análisis y comprensión de la misma por parte de los estudiantes, en miras de establecer propuestas que generen cambios a favor de los procesos lectores y de esta manera se pueda contribuir al desarrollo de la misma.

Llama la atención, el hecho de observar, en el desarrollo de las actividades de lectura que los estudiantes muy poco utilizan estrategias que le permitan abordar el texto y comprenderlo en los niveles, inferencial y crítico-intertextual. Así mismo, los resultados obtenidos en las pruebas internas, realizadas por los docentes del área al finalizar cada tema, ubican a los estudiantes en un nivel de lectura literal, es decir que pueden responder las preguntas sí la información se encuentra en el texto, puesto que se les dificulta inferir y suponer a partir del mismo.

Además, a partir de los resultados de las pruebas Saber, surge una preocupación en docentes y directivas con respecto a los niveles de lectura, ya que ésta es una habilidad que es requerida en el presente siglo y que exige de mucha dedicación en el ámbito escolar.

Por lo anterior, este trabajo propone a los estudiantes actividades lectoras a través de las estrategias propuestas por Solé (1998): **Planificar** (*activar los conocimientos previos*), **Controlar** (*predecir*) y **Evaluar** (*hacer resumen*) en los momentos, antes, durante y después de la lectura en La Institución Educativa San José, teniendo en cuenta la lectura como un proceso de construcción de significado a partir del texto, del contexto y del lector, puesto que es de suma importancia, tal como se afirma en el documento Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, ya que la interacción de estos tres factores, juntos, son los que determinan la comprensión,

Comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto [...]. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer que va a leer, y para qué va a hacerlo, exige además disponer de recursos- conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc., -que permitan abordar la tarea con garantías de éxito [...] (Solé, 1998, p. 37).

De igual manera, investigaciones en el ámbito de la comprensión lectora y más específicamente sobre las estrategias metacognitivas para potencializar la lectura y la escritura demuestran que es un campo de gran trascendencia en la educación, sin embargo, en el país a nivel universitario son pocas, de igual manera a nivel regional, “en el contexto del Caribe colombiano, la evidencia empírica que se tiene sobre metacognición y el desarrollo de la actividad metacognitiva, específicamente en estudiantes universitarios, es escasa” Cantillo, K; De la Hoz, A & Cerchiaro, E (2014). Más incierto el panorama a nivel de la media y la básica, aspecto que motiva para aplicar las estrategias metacognitivas para desarrollar los niveles de comprensión lectora.

De allí que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de las estrategias metacognitivas posibilitan el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José de Sincelejo (Sucre)?

4 JUSTIFICACIÓN

Leer es una de las habilidades que genera conocimiento, además del placer que puede proporcionar al lector asiduo, quién al interactuar con un texto lo transporta a mundos imaginarios y llenos de fantasía. Tal como lo afirma el gran escritor Borges (2008), “de todos los instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo... el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación”. (s.f).

En el ámbito educativo, las prácticas lectoras son una constante a través de la historia, los mayores esfuerzos se focalizan en la realización de actividades que fomenten los procesos lectores de los estudiantes, ya que éstos se benefician en la medida que logran dominio y apropiación en su comprensión. Es así como el MEN (2010) en los últimos años propone campañas como: Leer es mi Cuento; Plan Nacional de lectura y escritura; Leer para comprender, escribir para transformar; Día e de la Lectura y la escritura, entre otras.

La lectura constituye un instrumento fundamental para la apropiación del conocimiento y la estimulación del pensamiento, puesto que permite la adquisición de saberes, necesarios para el desarrollo de competencias que les permiten a los estudiantes acercarse a los libros de tal manera que comprendan su contenido, por tanto, debe hacerse énfasis en la interpretación y argumentación para una comprensión de lectura apropiada.

Según Lerner (1985), la comprensión es un proceso interactivo en el cual cada lector desde su punto de vista y percepción, puede construir una representación organizada y coherente acerca del contenido del texto, como también puede ir relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, la misma autora afirma: “Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva” (p.42)

Al momento de enfrentarse a un texto, el lector debe aplicar estrategias que de una u otra forma facilitan los procesos para la comprensión del mismo, tal como lo afirma Solé (1998),

[...] Las estrategias de comprensión lectora [...] son procedimientos de carácter elevado, (estrechamente más relacionadas con la metacognición) que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio (p. 59).

Las estrategias pueden considerarse medios para alcanzar un objetivo, Flavell (citado en Tamayo, 2006), conceptualiza la metacognición como el conocimiento que adquiere el individuo cuando supervisa, controla, autocontrola, y regula sus propios procesos cognitivos.

Por ello, se trabajarán las estrategias propuestas por Solé (1998): Activar los conocimientos previos (antes de la lectura); Predecir, que permite revisar y comprobar la comprensión mientras se lee (durante la lectura) y Resumir, para evaluar el conocimiento obtenido mediante la lectura (después de ella). Trabajar estas estrategias posibilita la apropiación de las mismas por parte de los estudiantes y a partir de ello, su uso al momento de leer, de tal manera que pueda darse la comprensión lectora de un texto, relacionándolo con sus saberes previos, lo que le permite desarrollar nuevas percepciones de lo que lee.

Para Solé (1998) la comprensión es uno de los principales retos que debe afrontar el estudiante al momento de leer, al afirmar que “la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes y pasa a formar parte de nuestras vidas como vehículo de comunicación imprescindible para avanzar progresivamente en nuestra capacitación” (p. 36).

De igual manera la autora propone que en el proceso de la lectura, se debe tener claridad sobre el objetivo propuesto para que el lector comprenda el texto y pueda llegar a cumplir el objetivo que se ha trazado. Al respecto, Pozo (2001) afirma que “ante la lectura

de un texto, hay que fijarse para decidir qué tipo de lectura va a ser la más adecuada; explicitar cómo el análisis de la situación de comunicación sirve para establecer el contenido a incluir”. (p.13)

5 REFERENTE TEÓRICO

La lectura constituye un instrumento fundamental para la apropiación del conocimiento y la estimulación del pensamiento, puesto que coadyuva a la adquisición de saberes, necesarios para el desarrollo de competencias que les permiten a los estudiantes acercarse a los libros de tal manera que comprendan su contenido, por tanto, debe hacerse énfasis en la interpretación y argumentación para una comprensión lectora apropiada. De ahí que, las investigaciones en el campo de la lectura se planteen en torno a los procesos de comprensión en donde se utilizan, en algunos casos, procedimientos, técnicas y estrategias metacognitivas de aprendizaje para contribuir al dominio y fortalecimiento de la misma en beneficio del lector.

5.1 ANTECEDENTES

A continuación, se relacionan investigaciones que tratan el tema de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, se inicia con un estudio a nivel regional, que entre otras afirmaciones comenta la escasa investigación que existe en la región sobre el tema de la metacognición, se continúa con investigaciones a nivel nacional y por último a nivel internacional.

5.1.1 Antecedente Regional

A nivel regional, Cantillo, K; De la Hoz, A & Cerchiaro, E (2014) en Actividad metacognitiva en estudiantes universitarios: Un estudio preliminar, presenta como objetivo dar cuenta de niveles de actividad metacognitiva en estudiantes universitarios, estableciendo diferencias en función de variables como la edad y semestre académico de los participantes, para lo cual se utilizó el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva. En el estudio participaron 95 estudiantes de ambos sexos, que cursaban primero, quinto y décimo semestre en un programa de psicología de una universidad pública. Los datos arrojados permiten establecer que la actividad metacognitiva, en relación

tanto con el semestre como con la edad en la muestra estudiada, se ubica en un nivel medio bajo. En ninguno de los semestres, ni en los rangos de edad se registran niveles altos en los componentes de Conciencia, Control y Autoapoyo. No se encontró correlación significativa entre actividad metacognitiva y semestre académico cursado, como tampoco con la edad.

Las autoras afirman: pese a que la metacognición es un tema que ha tenido una gran repercusión en el ámbito de la educación, dada su vinculación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como medio para propiciar una formación de calidad en los estudiantes (Castañeda, 2004), son pocas las investigaciones recientes centradas en esta problemática en el nivel de la educación superior en nuestro País. Además, De manera particular en el contexto del Caribe colombiano, la evidencia empírica que se tiene sobre metacognición y el desarrollo de la actividad metacognitiva, específicamente en estudiantes universitarios, es escasa. Situación diferente a la del contexto iberoamericano, donde se encuentra un número importante de estudios recientes centrados en indagar cómo se desarrolla la actividad metacognitiva en estudiantes universitarios y cuál es su importancia en la vida académica.

5.1.2 Antecedentes a Nivel Nacional

A nivel nacional, se realizó un estudio, patrocinado por la universidad Nacional, el cual se interesó por la evaluación de la metacognición en procesos de lectura y escritura, a partir de operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación con 36 niños de grados escolares entre transición a quinto de primaria, con edades comprendidas entre 5 y 10 años de edad, nivel de desarrollo de lenguaje acorde a la edad cronológica y estrato socioeconómico tres (medio), de la ciudad de Bogotá. Los resultados obtenidos en cuanto a los desempeños de los individuos en metacognición en lectura y comprensión lectora estuvieron íntimamente relacionados, ya que al presentarse un mejor desempeño metacognitivo en lectura se muestra un desempeño similar en comprensión lectora, demostrándose un aumento gradual en la medida en que el sujeto es expuesto a tareas de lectura, adicionalmente se

estableció una alta significación entre metacognición en lectura con metacognición en escritura, demostrando una relación directamente proporcional entre estas dos variables. Otro hallazgo referido al desempeño fue que este evoluciona a medida que aumenta el grado escolar (Flórez, Torrado y Mondragón, 2005).

De igual manera el trabajo investigativo de Gordillo & Flórez (2009) tiene por objeto establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a primer semestre a la Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés. Esta investigación se circunscribe desde el punto de vista lingüístico-cognitivo. Se obtienen los resultados a partir del análisis de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Después de esto, se plantea una propuesta de intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora. Entre sus conclusiones, cabe destacar: se deben activar los esquemas mentales del lector en la comprensión de elementos paratextuales como: índices, títulos, epígrafes, apéndices, prólogos, solapas, entre otros. Esta actividad va a permitir entender una serie de informaciones que acompañan al texto y que son necesarias para que la lectura sea más eficaz y que su propuesta es uno de los tantos caminos trazados para facilitar la lectura de los textos universitarios y, en consecuencia, lograr una mejor comprensión.

En este recorrido por investigaciones afines, encontramos la realizada por las autoras Cerchiaro, Paba y Sánchez, Ligia (2011). El estudio lleva por título metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional. Se ocupa de la relación metacognición y comprensión lectora, uno de los campos de estudio más importantes y representativos de la psicología cognitiva, dada su complejidad, su relevancia social y educativa y al constituirse en un espacio de interdisciplinariedad. Presenta una revisión conceptual y de antecedentes de lo que ha sido la investigación sobre metacognición y comprensión lectora en las últimas décadas a nivel internacional y nacional, que destaca sus contribuciones teóricas y prácticas a la comprensión del funcionamiento cognitivo y a su desarrollo a partir de propuestas de intervención basadas en la enseñanza de estrategias metacognitivas en contextos educativos.

Sus conclusiones aportan que, si bien el desarrollo de estos programas parece arrojar resultados positivos en cuanto a una mejora significativa de los niveles de comprensión en las poblaciones aplicadas, es necesario evitar caer en el error de considerar que la metacognición es la panacea de los problemas de lectura de niños y jóvenes y, en consecuencia, pretender incorporarla como un contenido más de los currículos escolares. Conocer y comprender cuales son los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la lectura se constituye en una herramienta para leer de manera más efectiva, pero no es un fin en sí mismo.

No cabe duda que la investigación realizada sobre metacognición y comprensión lectora en los últimos años ha aportado evidencia suficiente que apoya la teoría que atribuye a la metacognición, en sus dos componentes (conocimiento y control), un papel fundamental en la comprensión de la lectura. Sin embargo, es necesario continuar investigando en esta línea, particularmente en el contexto latinoamericano, de manera concreta, sobre el papel que desempeñan otras variables como los factores afectivo-motivacionales en la metacompreensión lectora, así como las variaciones que otorgan las diferencias individuales y el contexto social y cultural en este proceso, de tal manera que sus resultados permitan el diseño y puesta en marcha de programas contextualizados que estimulen y fomenten la actividad metacognitiva para favorecer la comprensión lectora en estudiantes.

Por otra parte, la Investigación sobre Comprensión Lectora en Educación Secundaria, realizada por Banda (2012), tuvo como propósito fundamental hacer un análisis acerca de la influencia que podría tener un bajo nivel de dominio de la comprensión lectora en el aprovechamiento de la educación escolar básica, ya que se considera que si el estudiante presenta fallas considerables en este factor, no sólo afectará a la asignatura de español sino que por su importancia y utilidad tendrá de alguna manera, influencia sobre la totalidad de las disciplinas de los planes y programas de estudio.

El mismo autor, siguiendo a Torres de Márquez (2003), afirma que “En la actividad docente en materias de lectura se ha detectado la dificultad que tienen los alumnos para comprender el texto”. Si bien la comprensión lectora es un problema educativo que no solamente abarca este nivel, sino que puede también tener complicaciones en los posteriores niveles. La comprensión lectora es una herramienta muy importante para que los alumnos puedan asimilar y comprender la lectura de las diferentes materias que se abordan en este nivel educativo como lo es en secundaria. En la actualidad la gran mayoría de los estudiantes de este nivel básico pasan a grados superiores y llegan a la edad adulta, sin haber adquirido las habilidades necesarias para comprender lo que leen.

El autor propone como objetivo de la investigación la necesidad que existe en este nivel que los alumnos alcancen una buena interpretación de la lectura, concluyendo que la labor docente resulta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la comprensión de un texto es muy importante para la apropiación del conocimiento.

5.1.3 Antecedentes a Nivel Internacional

A nivel internacional, la revisión bibliográfica es más amplia, se relacionan en primera instancia estudios que se circunscriben a los procesos de comprensión lectora y en segunda a capacidades o estrategias metacognitivas y que de una u otra forma están relacionados con el lenguaje o con los procesos de aprendizaje.

Por ello, se relaciona el trabajo de Mateos & Tapias (1985) “Comprensión lectora, Modelos, Entrenamiento y Evaluación, Infancia y Aprendizaje”, se centra en las dificultades para comprender lo que se lee, la comprensión o significado de lo que transmite el texto, las semejanzas y diferencias entre la comprensión del lenguaje oral y del lenguaje escrito, el reconocimiento de la enorme complejidad del proceso de comprensión lectora, en el que intervienen múltiples factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos, la autora parte de la situación problema siguiente: ¿Qué modelos existen que describan o

explican el proceso o procesos implicados en la comprensión lectora? El objetivo que se propone es examinar las bases cognitivas de la comprensión lectora y las implicaciones de los conocimientos actuales sobre esa habilidad para la investigación, la enseñanza y la evaluación.

El contexto teórico e investigativo presenta un recorrido por los procesos lectores, estrategias metacognitivas. Los autores exponen que el estudio se centra en mejorar los procesos lectores en aquellos sujetos que encuentren dificultades en esta tarea cognitiva. Ya sean tipos de estrategias a enseñar al sujeto y métodos pedagógicos a utilizar para enseñar tales estrategias.

La misma autora, Mateos (1991), en su investigación Leer para comprender. Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora, se centra en el aspecto de los procesos, sin que por ello se reste importancia al papel que juega el conocimiento previo, por el motivo siguiente: Los alumnos, a menudo, tienen que enfrentarse con contenidos poco familiares y textos poco o mal estructurados. En estos casos - normales más que excepcionales en la educación formal- no pueden beneficiarse mucho del conocimiento previo y precisan de estrategias para resolver los problemas originados por la presencia de conceptos nuevos, expectativas no confirmadas, expresiones ambiguas, etc.

Los resultados encontrados en este trabajo, ponen de manifiesto, por una parte, la superioridad del tipo de entrenamiento utilizado, respecto a la forma tradicional de enseñar la comprensión lectora, lo que subraya tanto la importancia de enseñar los aspectos autorregulatorios de la comprensión como del método de enseñanza escogido. No obstante, como ha podido verse, algunos datos no apoyan plenamente estas conclusiones, si bien no desentonan con los encontrados en otros trabajos de esta índole.

Por otra parte, los datos, aunque no son suficientes para demostrar una relación clara entre los cambios en estrategias de auto-supervisión y auto-regulación producidos por la

intervención y los cambios operados en la comprensión de los sujetos, sí vienen a apoyar la relación postulada desde la teoría entre el conocimiento y el control del proceso lector y el producto final del mismo.

En conclusión, piensa que programas como el que han desarrollado en este trabajo pueden aportar alguna solución a los problemas de comprensión que experimentan muchos niños, siempre que se integre en un currículum más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben precisamente a una ausencia de estrategias auto-regulatorias o a una deficiente aplicación de las mismas.

Así mismo, se cita la investigación de Garza, (2004) autora que, en su tesis de Maestría, titulada: Estrategias metodológicas encaminadas a mejorar la comprensión lectora en los alumnos de preparatoria, expone la metodología para interesar a los alumnos en la lectura, así como la importancia de construir un ambiente en el que ésta sea vista como sinónimo de herramienta de estudio y no como un proceso aburrido y repetitivo.

Dentro de los resultados encontrados se pueden mencionar el subrayar la importancia del constructivismo en la educación de la época presente, así mismo, el papel que deben jugar la escuela y el docente, en cuanto a tener conciencia sobre la importancia de la enseñanza de la lectura en su acción pedagógica, y por último mejorar y fortalecer el aprendizaje de la lectura de comprensión en los diferentes materiales impresos utilizados en las escuelas preparatorias.

También es objeto de interés la investigación: Cómo promover niveles de lectura de los textos de ciencia, desarrollada por Sardà, Márquez & Sanmartí, (2006), en la que se presenta una estrategia de lectura basada en el planteo de preguntas. El objetivo es promover distintos niveles de lectura de textos científicos. Parten de la hipótesis de que el tipo de preguntas que se hacen sobre las lecturas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias lectoras. Asimismo, se destaca la importancia de plantear actividades

que impliquen la elaboración de inferencias y ayuden al alumnado a tomar consciencia del proceso lector. Se analizan las respuestas de chicos y chicas de 1º de ESO a dos cuestionarios sobre una lectura del libro de texto.

Las conclusiones que presentan aporta nuevos datos que confirman la dificultad de leer textos científicos de manera comprensiva y que mejorar la competencia lectora del alumnado ni es fácil ni se produce espontáneamente. En primer lugar, desde la práctica docente pueden constatar que, a menudo, el tipo de preguntas que se plantean tras la lectura de un texto de ciencias, sólo promueven una lectura literal del mismo, es decir, la reproducción de la información aportada por el texto. Este tipo de preguntas, necesarias en algunos casos, son un primer estadio o nivel de aproximación. Pero no deberíamos olvidar que la finalidad última de la lectura es establecer relaciones entre los conocimientos del texto y los propios. Por lo que será necesario plantear preguntas de tipo inferencial, evaluativo y creativo.

Evidentemente, de este trabajo no se puede concluir que haya una mejora en la comprensión lectora de los alumnos, pero creemos que conocer el proceso lector puede ayudar al alumnado a acercar los contenidos del texto a sus conocimientos. La mejora en la competencia lectora de textos de ciencias le facilitaría el acceso al conocimiento científico.

En segundo lugar, las preguntas que promueven inferencias son básicas para ayudar a las chicas y a los chicos a utilizar sus conocimientos para profundizar en el texto a partir de deducir implícitos, comprender relaciones entre ideas, intuir las intenciones del autor, relacionar conocimientos, interpretar de manera personal, entre muchas otras habilidades cognitivas. Debe producirse un diálogo entre texto y lector que facilite la elaboración de un nuevo saber.

Finalmente, en relación a la habilidad de la argumentación definida como la capacidad de reconocer evidencias en el texto, tanto de tipo experimental como teóricas, se constata que el alumnado tiene dificultades para encontrarlas. Reconoce en el texto

evidencias concretas, referidas a hechos, pero difícilmente reconocen las teóricas. Asimismo, cuando valoran las argumentaciones de los compañeros, la mayoría de ellos utiliza criterios de inteligibilidad, sin tener la necesidad de utilizar ninguna evidencia. Sólo en algún caso utilizan evidencias sobre algún hecho empírico.

Dentro de este marco también ha de considerarse la investigación: Habilidades de monitoreo de la comprensión de textos de Ciencias en estudiantes de diferentes niveles educativos, realizada por Maturano, Mazzitelli & Macías (2006) quienes afirman que a los estudiantes les resulta difícil identificar sus déficits de conocimiento, ya que frecuentemente no detectan contradicciones e inconsistencias en los textos científicos, en los problemas matemáticos del mundo y en otro tipo de materiales (Otero y Campanario, 1990; Baker, 1994). Por ejemplo, no se dan cuenta si al texto le faltan datos o no distinguen entre datos superfluos y datos necesarios. Esta falla para detectar inconsistencias indica un problema inicial en la lectura que se refiere a la evaluación de la comprensión y se puede deber a inadecuadas estrategias de lectura (Otero, 1998).

Las autoras promueven la siguiente discusión: A partir de las respuestas podemos afirmar que las dificultades estratégicas pueden afectar la comprensión en diferentes niveles. Fracasan al comprender un texto tanto los lectores que no son capaces de aplicar estrategias para la construcción de la base del texto como aquellos que apliquen estrategias específicas del modelo de la situación en forma inadecuada.

Afirman que pudieron detectar, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, que las habilidades de los lectores para evaluar y regular su comprensión mejoran con la formación y por lo tanto con la edad. En relación con los criterios de evaluación seleccionados (coherencia externa, coherencia interna y suficiencia informativa), encontramos niveles de dificultad similares para los diferentes textos.

Dichas autoras, notan que estudiantes de todas las edades toleran representaciones de niveles muy bajos de coherencia sin que identifiquen tener un problema de comprensión.

A veces, el problema para expresar lo que no se entiende se debe a que no discernen claramente cuál es su propia dificultad en la comprensión.

Mazzitelli & Maturano (2007), en su investigación titulada: Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades, se proponen estudiar cómo tres grupos de alumnos y alumnas, de diferentes edades y niveles educativos, ponen en marcha mecanismos de evaluación y regulación de la comprensión al leer textos de física que presentan algunas dificultades. Al finalizar comprueban que, en muchos casos, la valoración explícita por parte de los estudiantes de la propia comprensión de un texto no es un buen indicador del nivel real de comprensión alcanzado. Pueden afirmar que, si bien las habilidades de los lectores para evaluar y regular su comprensión mejoran al aumentar la edad, los resultados obtenidos no son satisfactorios.

De igual manera, se relaciona el trabajo de Casas, (2008), quién propone en su tesis el uso de algunas estrategias de comprensión lectora como alternativa didáctica para generar aprendizajes significativos en los alumnos de educación media superior, pone de manifiesto que: el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje significativamente en cualquiera de las materias, el mejoramiento del estado inicial del grupo con respecto a sus competencias para comprender los textos y emitir juicios críticos en torno a los mismos y finalmente, el progreso del grupo en su capacidad de reflexión objetivamente sobre la información y ponderación jerárquica de las ideas contenidas en los textos. (Pág. 80-81).

Salas (2012), en su tesis: El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León, tiene como propósito responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? y, por último, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de

bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?

Además de cumplir con dos objetivos, por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Los estudios que se relacionan a continuación, se enmarcan en las estrategias metacognitivas y su enseñanza para la mejora de procesos de comprensión lectora, así como también en el aprendizaje de las ciencias.

Continuando la relación de tan interesantes indagaciones y su afinidad con el objeto de investigación, Tapia (1991) propone un entrenamiento metacognitivo y procesos de razonamiento. Estudio experimental, cuyo objetivo del estudio es doble: por una parte, se trata de investigar la viabilidad y la repercusión del entrenamiento de las capacidades metacognitivas, sobre la generalización y transferencia de los procesos de razonamiento inductivo y deductivo -en relación con los cuales trata de realizarse tal entrenamiento-, y sobre el desarrollo cognitivo en general.

La conclusión a la que llega a la luz de los resultados obtenidos, cabe hacer las siguientes consideraciones: En primer lugar, el tipo de entrenamiento metacognitivo desarrollado en el primer programa parece particularmente efectivo. Esto concuerda con los resultados de Swart (1991), si bien este autor ha desarrollado su programa en relación con las materias curriculares y, en particular, con la búsqueda de explicaciones.

En segundo lugar, consideran el hecho de que en determinados casos no haya habido cambios psicológicamente relevantes -algunas veces el entrenamiento lo que ha hecho ha sido evitar pérdidas debidas a la percepción de fracaso y a la desmotivación de la tarea más que promover ganancias- puede deberse a que el entrenamiento se ha realizado con textos y problemas de contenido ajeno al curriculum escolar, lo cual parece haber supuesto una pérdida de significación para los alumnos con la consiguiente desmotivación y dificultad para generalizar las adquisiciones a los aprendizajes escolares. Esta posibilidad era algo que habían tenido presente, puesto que uno de los factores que afectan a cualquier aprendizaje es que el contenido del mismo sea considerado como relevante por el sujeto. Por esta razón, nuestro propósito era, y sigue siendo tras este estudio, replicar este trabajo, pero utilizando textos.

También, se relaciona la investigación de Allueva (2000) respecto a conceptos básicos sobre metacognición, cuyo propósito es dar a conocer las situaciones de alumnos que no han desarrollado suficientemente las estrategias de aprendizaje y las habilidades cognitivas que le ayudarán a realizar un aprendizaje satisfactorio con menor esfuerzo y mayor rendimiento. No obstante, la misma autora plantea, que hay estudiantes capaces de no sólo aprender, sino de aprender mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrola, se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento. El autor, desarrolla la estrecha relación que se establece entre aprendizaje y metacognición.

A manera de conclusión, presenta que se deberá conseguir que el alumno aprenda a reflexionar sobre su manera de aprender; tenga un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje, sea capaz de desarrollar un diálogo interno que le ayude a autorregularse.

La iniciativa de Correa, Castro & Lira (2002), se enfoca Hacia una conceptualización la metacognición y sus ámbitos de desarrollo, dichos autores consideran la problemática de la conceptualización de la metacognición, la importancia de las estrategias metacognitivas para optimizar los aprendizajes y los ámbitos en que se

desarrolla, especialmente el lenguaje. Plantea un serio reto a los educadores para desarrollar el conocimiento y la autorregulación del pensamiento de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje, todo ello, con miras a mejorar la calidad de la educación.

En sus conclusiones, señalan, "estamos de acuerdo con los defensores de la especificidad en que los programas diseñados para enseñar habilidades generales separadas de materias específicas no son muy eficaces; pero, de acuerdo con Breuer (1993), esto no encierra la posibilidad de enseñar habilidades metacognitivas generales. La adopción de una posición intermedia, según la cual las habilidades metacognitivas son habilidades específicas, pero también son habilidades generales, nos llevaría a enseñar dichas habilidades en el contexto de las diferentes áreas específicas de contenido, pero ayudando a los estudiantes a contrastar explícitamente las situaciones de aprendizaje con las que se enfrentan en las diversas áreas" (Mateos, 2001:88). En síntesis, se facilitaría la generalización de las habilidades metacognitivas adquiridas en contextos específicos a otros contextos nuevos.

Maturano, Soliveres & Macías (2002) centran su estudio en: Las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias, su objetivo es dar a conocer los resultados de la investigación que han realizado sobre algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos universitarios de diferentes carreras (Licenciatura en Geografía, Profesorado en Física, Profesorado en Química, Ingeniería Química y Bioingeniería) en la comprensión de un texto de carácter expositivo, extraído de un libro de física.

En sus conclusiones, relacionan el análisis de los resultados de la prueba que les ha permitido recabar información sobre la forma en que los estudiantes universitarios utilizan algunas estrategias cognitivas y metacognitivas. Los resultados, en general, muestran que la comprensión del texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que esperaríamos para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo.

Es importante destacar que no hay una correlación fuerte entre algunas de las actividades propuestas. Esto pone de manifiesto el escaso número de buenos lectores, capaces de realizar todas las actividades en forma correcta. Lo mismo ocurre para los que presentan deficiencias estratégicas de lectura y comprensión.

El porcentaje de alumnos que manifiesta haber encontrado contradicción en el texto es inferior a los que indican haber tenido obstáculos en su comprensión. Las mismas autoras, afirman: “Creemos que es importante, para la comprensión y aprendizaje que logren los alumnos a partir de los textos, que realicen un buen uso de estrategias metacognitivas. La utilidad de la aplicación de las mismas está en función de que el alumno logre evaluar y regular su propia comprensión. Consideramos que los mecanismos que se ponen en juego en estos procesos hacen necesario que los docentes nos comprometamos activamente instruyendo a los estudiantes en la adquisición e implementación de estrategias que apunten a un dominio en los aspectos cognitivos y metacognitivos, ambos estrechamente vinculados”.

La incorporación de las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo, por las autoras Macías, Mazzitelli & Maturano (s.f) muestra el estudio de las estrategias metacognitivas en relación con el aprendizaje de las Ciencias, ya que, en este campo se entiende el aprendizaje a partir de la confrontación entre lo que el sujeto ya sabe y lo que debe aprender, conocimientos que muchas veces son contradictorios.

Las autoras, se encuadran en el "paradigma de detección del error" por lo que se han diseñado instrumentos que incluyen la lectura de textos con información inconsistente a partir de contradicciones textuales ya que les interesa evaluar especialmente el criterio de Coherencia interna, que implica la verificación de la consistencia lógica de las ideas expresadas en el texto (Baker, 1994). El análisis posterior ha consistido en evaluar el monitoreo de la comprensión mediante la aplicación de estrategias metacognitivas,

analizando la habilidad de los sujetos seleccionados para identificar estas inconsistencias y sus acciones posteriores.

Para concluir, sostienen que los lectores han manifestado problemas para monitorear su propia comprensión mientras leen. Comparando los resultados obtenidos con las acciones esperadas para un lector experto, podemos afirmar que son pocos los que al leer un texto científico con dificultades detectan y reconsideran la información problemática. Una solución a este problema puede provenir del aprendizaje de estrategias lectoras como uno de los contenidos procedimentales a trabajar en el aula de Ciencias.

El aprendizaje de estrategias metacognitivas es uno de los requerimientos más importantes para el desenvolvimiento personal en cualquier acción en la vida cotidiana. Con este objetivo debemos facilitar a los estudiantes la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de dichos procesos. El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que aprenden, leen, escriben o resuelven problemas y así la instrucción favorecería el desarrollo de la reflexión metacognitivo. Esto solucionaría algunos problemas que se han detectado en los alumnos de Ciencias y que se deben a que aplican criterios de comprensión limitados, dado que no siempre son capaces de darse cuenta que sus dificultades son problemas de comprensión, es decir, no saben que no saben.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, las habilidades de los lectores para evaluar y regular su comprensión mejoran con la formación y por lo tanto con la edad. Esto corrobora lo expresado por Baker (1994) quien afirma que los lectores mayores construyen en forma más adecuada la representación mental de las ideas del texto. En relación con las estrategias utilizadas, en el caso específico de las estrategias de monitoreo de la comprensión (metacognitivas), notamos falta de dominio tanto en la evaluación como en la regulación de su propia comprensión

La propuesta de indagar a través de La Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica, surge de las autoras Osses & Jaramillo (2008) quienes dan cuenta de la validación de un Instrumento diseñado para medir metacognición en términos de: conocimiento, experiencias metacognitivas y autorregulación cognitiva. El instrumento, conformado por 33 ítems tipo Escala de Likert, está dirigido a estudiantes de 7° y 8° Año Básico de Escuelas Municipalizadas de alta vulnerabilidad de la Región de La Araucanía, Chile. Se evaluó: validez de contenido por juicio de expertos, validez de constructo mediante Análisis Factorial y confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach. El juicio de expertos permitió contrastar cada uno de los ítems con la teoría sobre metacognición; el análisis factorial, agrupar los ítems en torno a los factores que componen dicho constructo. El valor de Alfa obtenido (0,860) corresponde a muy alto lo que significa que el instrumento puede ser utilizado como técnica confiable de recolección de datos.

Estas autoras llegan a concluir que: A pesar de los esfuerzos realizados para medir la metacognición en niños y jóvenes, en Chile, a excepción del equipo integrado por Peronard et al. (2000) que ha validado un instrumento para medir sólo metacompreensión lectora en estudiantes de Educación General Básica y Media de la Quinta Región, aún no se cuenta en nuestro país, con instrumentos válidos y confiables que permitan medir el constructo metacognición en la totalidad de sus dimensiones. En este contexto, los instrumentos que miden metacognición, de los cuales da cuenta la literatura especializada, deben adaptarse para su aplicación a estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica Chilena, en cuanto a la naturaleza y número de reactivos como, asimismo, a la denominación y número de opciones de respuesta.

Los autores Klimenco & Alvares, (2009) en: Aprender cómo aprendo: La enseñanza de Estrategias Metacognitivas, plantean una reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela contemporánea, cuya prioridad consiste en el fomento de un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado, que permita orientarse en la gran cantidad de la información disponible, convirtiéndola en el conocimiento. La explicitación

y aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas permite a los estudiantes adquirir herramientas (Klimenco & Alvares, 2009) necesarias para el fomento del aprendizaje autónomo. El papel del profesor para apoyar este proceso es el de mediador y orientador.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, se concluye que el objetivo de la educación dirigida a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes es la creación de unos ambientes educativos, donde la relación entre docente y alumnos está mediatizada por las actividades de estudio que implican una constante utilización y explicitación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Con este fin es de gran importancia formar docentes mediadores, conscientes, a su vez, de su papel mediador y dispuestos a crear estrategias mediacionales dirigidas a orientar la actividad de los estudiantes, de tal forma que estos logren desarrollar una adecuada autoconciencia, un autocontrol voluntario, una direccionalidad consciente y la apropiación de estrategias metacognitivas necesarias para orientar los procesos cognitivos propios, así como adquirir una flexibilidad cognitiva, una orientación al logro y el abordaje independiente de las situaciones de aprendizaje.

Las prácticas de enseñanza de los docentes permiten crear las condiciones externas de la actividad de estudio en la cual se sumerge el alumno, y mediante un diseño consciente de condiciones de la tarea, de las estrategias mediadoras y de las condiciones de la interacción social, enfrentar al alumno con la necesidad de utilizar ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta necesidad, sumada a la disponibilidad de orientaciones pedagógicas frente a las estrategias requeridas por el alumno, permite conseguir un aprendizaje consciente de dichas estrategias y su posterior interiorización.

De esta manera, la organización de la actividad de estudio, como un proceso de solución reflexiva de problemas, permite no solo poner a prueba la presencia de las habilidades requeridas en los alumnos, sino también, y lo más importante, llevarlos a la toma de conciencia sobre la necesidad de estas habilidades en el proceso de estudio y en la vida en general, y además permite crear las condiciones para el surgimiento de la motivación hacia la adquisición de estas habilidades.

Estas condiciones previas permiten, a su vez, poner en funcionamiento las orientaciones pedagógicas del docente en torno a la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, asegurando de esta manera su aprovechamiento por parte de los estudiantes. Para finalizar, es necesario subrayar que, para llevar a cabo la enseñanza de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas, es importante contar con algunos principios metodológicos:

La enseñanza de estrategias debe estar vinculada directamente con el currículo.

Las estrategias deben ser explicadas en forma amplia e ilustradas de acuerdo con el material de estudio.

Las estrategias deben ser ejercitadas de manera permanente. El perfeccionamiento, el afinamiento y la interiorización de las estrategias enseñadas se logra con la práctica continuada y consciente.

Dentro de este contexto, también se relaciona: La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. Las autoras Aragón & Caicedo (2009), en su investigación presentan una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Para tal fin, analizaron reportes de investigación y ensayos teóricos publicados entre 1996 y 2008. Sus resultados fueron reseñados y organizados en una matriz que permitió categorizar las variables abordadas en los estudios. Los reportes de investigación revisados mostraron una mejora significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, luego de la participación en los programas de instrucción ofrecidos.

Heit (2011) indaga en "Las Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y su eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura". Su objetivo es identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su relación con las calificaciones finales en la asignatura Lengua y Literatura. La hipótesis de dicho estudio plantea, que los

estudiantes con mayor utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, presentan un rendimiento mayor en la asignatura de “Lengua y Literatura”.

Los datos proporcionados por la presente investigación, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1- Los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron rendimientos mayores en la asignatura “Lengua y Literatura”.

Cerrón & Pineda (2014) investigan sobre: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de Huancayo, parten de la pregunta de investigación ¿qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011?

El objetivo general del estudio fue determinar qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011. Los resultados sobre la correlación entre uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora indican que existe una correlación positiva y fuerte, se corrobora que existe relación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011.

De igual modo, se relaciona el trabajo: Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes, Gallego, García & Rodríguez, (2015). El objetivo de esta investigación fue apreciar el conocimiento y regulación que muestran los estudiantes de Magisterio sobre su escritura. Como instrumento de recogida de datos se

empleó la entrevista cognitiva semiestructurada, mediante la aplicación de un cuestionario-guía estandarizado sobre la composición escrita, extrayendo cuestiones interesantes para el objetivo planteado.

Los resultados muestran que los alumnos tienen un dominio aceptable de la metacognición lectora, con salvedades sorprendentes, como la carencia en el conocimiento y control estructural del texto y matices relevantes, como una concepción inmadura sobre el proceso escritor y de las estrategias para la superación de los mismos.

Terminado el recorrido de los antecedentes se puede concluir que los procesos de comprensión lectora están sujetos a las estrategias cognitivas o metacognitivas que un lector asiduo utilice, de igual manera las estrategias no son el fin, sino el medio para lograr la comprensión de un texto de carácter científico, además las estrategias no emergen, ni evolucionan por sí mismas, sino que deben ser enseñadas. En varias conclusiones de los estudios relacionados se observa poco dominio de los procesos regulación metacognitiva, lo cual incentiva a trabajar en ello.

A continuación, se relacionan las teorías propuestas por autores reconocidos, que abordan el objeto de conocimiento: la comprensión lectora, así como también las estrategias metacognitivas propuestas por Solé, como una alternativa para desarrollar la comprensión.

5.2 REFERENTE CONCEPTUAL

5.2.1 La Comprensión Lectora.

Sin lugar a dudas el objetivo que debe proponerse todo lector al enfrentarse a un texto es comprenderlo. Dicha comprensión depende de aspectos como los conocimientos previos que tenga sobre el tema en cuestión, además del bagaje que permitirá asociar los conceptos nuevos que adquiere a través del texto, con los que posea.

Tal proceso de lectura, constituye uno de los primeros entrantes para “comprender un texto, interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” Solé (1987). Por el contrario, cuando se lee palabra por palabra, tratando de decodificar lo que dice el texto, se perdería el sentido de la misma: su comprensión, como lo expone Smith (1989) “la lectura debe ser rápida y no excesivamente cauta [...], la lectura lenta interfiere en la comprensión y en el aprendizaje”. (p. 30)

En consecuencia, la comprensión de un texto está determinada por tres elementos esenciales a saber: “El lector, quién aborda el texto y decodifica su contenido a través de estrategias, el texto, entendido como el conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí, y el contexto, que se considera como las condiciones que rodean el acto de la lectura” Solé (1998). En otro aparte del texto, la autora continúa afirmando que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18).

La comprensión lectora es un proceso complejo, como lo afirma Mateos (1991), depende en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea.” (p. 26).

En el proceso de lectura de un texto Baker y Brown, (1984^a, citados en Cerchiaro, 2011) han distinguido dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender, las cuales involucran habilidades diferentes. Leer para comprender implica la actividad metacognitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión, la cual,

Díaz Barriga (2002) sostiene que, durante el proceso de la comprensión, el lector utiliza todos sus recursos cognitivos requeridos tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, estrategias para reconstruir una representación que corresponda a los significados expuestos por el autor del texto, [...] a partir de la información que expone el texto, el lector debe ampliarla con sus propias interpretaciones, inferencias e integraciones para lograr profundizar en lo que el autor quiso comunicar.

Baker y Brown (1984, citados en Solé, 1998), consideran que la comprensión no se puede plantear en términos absolutos. No es una cuestión “de todo o nada”. “Sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector”. (p.34). De igual manera, todos los lectores no interpretan un texto de la misma manera, puesto que estas dependen del conocimiento previo, del interés y motivo con que se marca la lectura, además de los objetivos.

Por otro lado, se puede presentar el hecho de no utilizar estrategias de forma consciente para la apropiación del contenido de un texto como lo afirma González (2010, p.2), quién dice: en la enseñanza de la comprensión lectora no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo, aprendiéndose estas destrezas de forma asistemática e intuitiva.

De igual manera, Pérez, (2005) considera que el concepto de comprensión lectora se ha reevaluado considerando que, en primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...

- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (p. 122).

Baker (1985^a, citado en Mateos, 1991) considera que la supervisión de la comprensión lectora, incluye aspectos, como los que se relacionan a continuación:

a) La evaluación del estado en que se encuentra la propia comprensión durante la lectura de un texto, lo que implica detectar problemas.

b) La regulación que el lector ejerce cuando encuentra un obstáculo para representarse el significado y que consiste en la selección y empleo de algún tipo de estrategia encaminada a resolver el problema detectado. (p.26).

Sin embargo, autores como Cairney, (1990, citado en Gordillo & Flórez, 2009) reconoce que existe un enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información. Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en el que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria (p. 97), enfoque que se contrapone al planteado en esta investigación, puesto que se tiene en cuenta al lector, quién es un sujeto activo, que construye significados a partir del texto, sus saberes previos, sus predicciones y el contexto.

Por ello, se retoma el problema que se propone resolver como es el bajo nivel de comprensión lectora, a partir de las estrategias metacognitivas para optimizar los resultados de los estudiantes, sin embargo, es oportuno la afirmación:

...considerar tanto las ideas de los alumnos como sus habilidades de razonamiento no nos dan una solución única del diseño de la UD o, dicho de otro modo, no nos garantizan el éxito de nuestra enseñanza, pero sí constituyen un punto de partida para acercarnos a la solución de muchos problemas de aprendizaje que se plantean en el aula y una posible explicación a las dificultades que el aprendizaje de la Ciencia plantea a los alumnos (Sánchez & Varcárcel, 1993, pág. 39).

5.2.2 Criterios para la Comprensión de un Texto.

Según la RAE, un criterio es 1. “norma para conocer la verdad, 2. Juicio o discernimiento”, a continuación, se relacionan los propuestos según Baker (1994, citada en Mateos, 1991), para comprobar si un texto se ha comprendido, para tal fin, propone los siguientes criterios que corresponden a la fase de evaluación.

- *Criterio léxico*: la comprensión del significado de cada palabra.
- *Criterio de coherencia externa*: que las ideas del texto y los conocimientos previos del lector sean compatibles
- *Criterio de cohesión proposicional*: la cohesión local entre las ideas del texto.
- *Criterio de cohesión estructural*: la compatibilidad temática de las ideas del texto.
- *Criterio de coherencia interna*: la consistencia lógica de las ideas del texto.
- *Criterio de suficiencia informativa*: que el texto contenga la información necesaria para cumplir determinado objetivo. (p.26)

Los criterios para evaluar la comprensión lectora, varían de un autor a otro, es así como Mateos (1991) propone tres tipos de criterios a saber: léxico; sintáctico y semántico.

- a. Léxico: Se utiliza un criterio léxico, cuando se evalúa la comprensión de las palabras individuales, ejemplos de su empleo es darse cuenta de que una cadena de letras no constituye una palabra con sentido o el identificar una palabra nueva.
- b. Sintáctico: El criterio sintáctico lleva a examinar la corrección gramatical de la frase, así la alteración del orden lógico de las palabras en una oración, con lleva la utilización de este criterio.
- c. Semántico: La aplicación de un criterio semántico exige que se tome en consideración el significado de las frases y del texto como un todo. (p.34)

El lector puede evaluar cinco dimensiones semánticas, que implican la utilización de otros tantos criterios. (1) la cohesión proposicional o grado en que las ideas expresadas en proposiciones contiguas pueden ser integradas (2) la cohesión estructural o grado en que las ideas contenidas en el texto son temáticamente compatibles (3) la consistencia externa o medida en que las ideas contenidas por el texto son congruentes con el conocimiento que el lector posee, (4) la consistencia interna determinada por el grado en que las ideas en el texto no resultan contradictorias, (5), la claridad informativa o medida en que el texto proporciona sin ambigüedades toda la información necesaria para alcanzar una información específica. (p.34).

5.2.3 Momentos Metacognitivos y Comprensión Lectora

Para la comprensión de un texto, Solé (1998) propone los siguientes momentos metacognitivos en la comprensión lectora, además de sugerir ciertas actividades en cada uno de los momentos de la lectura, fomentadas mediante las estrategias, y son las que se relacionan a continuación:

- a. Antes de la lectura: **Planificar**, comprender los objetivos concretos de la lectura ¿para qué voy a leer?, así como también activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (contenido, tipo de texto, pasos a seguir para lograr el objetivo, anticipar).

b. Durante la lectura: las que permiten establecer predicciones de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y poder tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión, éstas pueden ser: elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones; evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y el “sentido común”; **controlar** y comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, recapitulación periódica y la auto interrogación.

c. Las estrategias después de la lectura, dirigidas a sintetizar el conocimiento adquirido mediante la lectura: **Evaluar**, para dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento.

Por otra parte, Tamayo (2006), al referirse a los procesos metacognitivos, afirma que, “la regulación (o control) metacognitiva se refiere al conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar su aprendizaje, se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje” (p.3).

Igualmente, Brown (1987, citada en Tamayo, 2006), expresa que la regulación de los procesos cognitivos, está mediada por tres procesos a saber: Planeación, monitoreo y evaluación. En palabras de la investigadora,

a) La Planeación. Implica la selección de estrategias apropiadas y la localización de factores que afectan el rendimiento tales como la predicción, las estrategias de secuenciación y la distribución del tiempo o de la atención selectiva antes de realizar la tarea; es decir, consiste en anticipar las actividades, prever resultados, enumerar pasos.

b) EL Monitoreo se refiere a la posibilidad que se tiene, en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución, por ejemplo, realizar auto-

evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias seguidas.

c) La evaluación, realizada al final de la tarea, se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia. (p.3)

Por su parte, Mateos (2001) plantea que los procesos de regulación metacognitiva, se activan en un momento determinado cuando se resuelve una tarea: planificación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después). La autora afirma en cada momento que,

Planificación. Antes de acometer una tarea de aprendizaje específica a tratar, o resolver un problema particular, el aprendiz experto elabora un plan, talla cómo espera conseguir sus objetivos, implicándose en todas o en cada una de las siguientes actividades de control: el establecimiento de un objetivo, la determinación de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada y la programación del tiempo y el esfuerzo.

Supervisión. Los aprendices expertos, hacen constantes ajustes sobre la marcha, eliminando pasos innecesarios, aplicando estrategias alternativas en el caso de que resulten ineficaces alguna o algunas de las acciones seleccionadas y ajustando el tiempo y el esfuerzo.

Evaluación. Un sujeto competente en la realización de una actividad cognitiva, no sólo evalúan el producto obtenido, para determinar la medida en que la meta establecida se ha logrado alcanzar, sino también el proceso seguido, con el fin de conocer su efectividad. (p. 62).

5.2.4 Estrategias Metacognitivas: Métodos para su Enseñanza

Investigaciones diversas apuntan al papel o rol que debe asumir el docente dentro de un proceso de orientación a estudiantes, que lleve consigo el propósito de abordar estrategias metacognitivas, con el fin de desarrollar la comprensión lectora. Entre estas investigaciones, cabe destacar la propuesta por Campanario (2000) quién relaciona varias estrategias a saber: Programas explícitos de instrucción, exponer objetivos de enseñanza, el componente problemático del conocimiento, aplicación de conocimientos científicos uso de la evaluación como instrumento metacognitivo, entre otros.

Además, se encontró el programa explícito de instrucción, sustentado por Carriedo y Tapia (1994, citados en Campanario, 2000), quiénes proponen dentro de los componentes fundamentales un programa basado en el método de instrucción directa, que permitirá ilustrar el papel del docente dentro del proceso de orientación de cada una de las estrategias metacognitivas. Los elementos son:

- 1) *Introducción general:* Se explica a los alumnos el propósito de la implementación de la unidad didáctica y la utilidad de las estrategias metacognitivas que se van a aprender (control de la coherencia interna de un texto). Se anticipa, asimismo, el contenido y propósito de las actividades que se realizan.
- 2) *Ejemplo:* Se relaciona mediante ejemplos el papel de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión de un texto.
- 3) *Explicación:* El profesor explica en qué consiste la estrategia y demuestra activamente su aplicación. Se incentiva la participación de los alumnos. El profesor sirve como modelo para los alumnos.

4) *Práctica dirigida:* Bajo el control del profesor se realizan ejercicios de aplicación de la estrategia metacognitiva que se enseña.

5) *Práctica independiente:* Se proporciona a los alumnos materiales y tareas para que puedan desarrollar por sí mismos la estrategia metacognitiva que se desea que adquieran. En general, los programas de instrucción directa demuestran un cierto grado de efectividad y aun de transferencia a otras tareas (Campanario, 2000, p. 371).

Por otra parte, se relaciona la propuesta de Mateos (2001), quién expone que, la enseñanza de las habilidades metacognitivas requiere de la figura del profesor como modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del estudiante que lo lleve gradualmente a mayores competencias, y a su vez, también gradualmente, permita que el alumno asuma el control del proceso (p.103).

Mateos (2001) propone una metodología de enseñanza de las estrategias metacognitivas, la cual se observa en el siguiente gráfico. (p. 101).

Ilustración 1. Métodos para la instrucción metacognitiva



Fuente tomada de (Mateos M. , 2001, pág. 101)

La autora, en forma detallada explica la propuesta de su instrucción, teniendo en cuenta el papel del docente y el del estudiante, para garantizar la efectividad de las mismas.

Instrucción explícita: consisten en la información que ofrece el profesor a sus estudiantes sobre las estrategias que luego serán practicadas. Se realiza en parte a través de la explicación directa, dando cuenta explícitamente de las estrategias a enseñarse, de los pasos necesarios para utilizarse, de las condiciones para emplearlas, de los beneficios potenciales que pueden traer y de los criterios para evaluar su efectividad.

Práctica guiada: Se trata de llevar a cabo la aplicación del proceso enseñado con la colaboración del profesor para que el estudiante se dirija hacia la autorregulación. La ayuda que ofrece el profesor debe disminuir paulatinamente. Es importante que el alumno manifieste en voz alta su pensamiento mientras resuelve la tarea para que el profesor pueda ajustar su ayuda.

Práctica cooperativa: es una fuente adicional de andamiaje al aprendizaje individual. Se realizan en el contexto de interacción de un grupo de pares que colaboran para completar una tarea. El control de la actividad es adjudicado al grupo. Las actividades cooperativas son eficaces porque posibilitan la confrontación de puntos de vista alternativos, además exige a los participantes explicitar sus procesos de pensamiento para articularlos con los de los demás.

Práctica individual: para generar mayor responsabilidad en el estudiante a la hora de aplicar estrategias, es recomendable proponer una actividad individual. Aun así, el alumno puede contar con guías externas de auto interrogación: ¿cuál es el objetivo de la tarea? ¿qué información y qué estrategia necesito? ¿he logrado alcanzar la meta? (p.31)

Por otro lado, Solé (1998), plantea para la enseñanza de las estrategias, tener claro el enfoque general desde el punto de vista de quién las orienta, y como lo va a tener en cuenta en su instrucción. Para ello, dicha autora se ubica en “la concepción constructivista del

aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes". (p.64). Es decir, que el desarrollo de las estrategias metacognitivas se trabaja con base a la concepción constructivista.

La autora propone para enseñar las estrategias, las siguientes consideraciones, en donde maestro y alumno interactúan en el espacio escolar, el primero con el fin de mediar para llegar al logro propuesto, y el segundo con el fin de ser partícipe de su proceso educativo y lograr la comprensión, a saber:

La primera, considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad -por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes -[...] Es una construcción conjunta, parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

La segunda idea es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado.

La tercera La descripción de la participación guiada se aproxima enormemente a la descripción de los procesos de andamiaje, tercera idea que comenta. Brunery sus colaboradores utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma

absolutamente necesaria (...) del mismo modo que una vez construido el edificio -si la cosa salió bien-, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje. (p.65)

Para concluir, la autora propone que los procesos de enseñanza se desarrollen dentro de un clima de interacción y ayuda mutua entre los participantes: “entre los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los – andamios- necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (p. 65).

5.2.5 Niveles de Comprensión Lectora

Los niveles son referentes para caracterizar modos de leer, estos niveles se asumen como una opción metodológica, tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares (1998) “los niveles constituyen una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria” (p.112).

En el mismo documento se conceptualiza el nivel A: nivel literal, “[...]es el nivel que se constituye en primera llave para entrar al texto [...]”, según Ecos (citado en Lineamientos curriculares, 2014), “se trata del reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje [...] se resume cuando el lector parafrasea, glosa o lo que lee”. (p.112).

Para Alliende y Condemartín, (1988, citados en Pérez, 2005) la comprensión literal, es el primer nivel, en él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consideran en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles. (p.123)

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) (citados en Gordillo & Flórez, 2009) describen,

Nivel de comprensión literal, en este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. (p. 97).

En Lineamientos Curriculares, Nivel B: nivel inferencial. “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, temporalización, causación, inclusión, entre otros, inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivo de todo texto (p.113).

Alliende y Condemartín, (1988, citados en Pérez, 2005) en el segundo nivel, corresponde con la reorganización de la información, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.

- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc. (p.123)

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009) en el segundo nivel, incluyen el concepto de inferencia, según estos autores este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p.98)

Jouni (2005), relaciona según la crítica para la comprensión lectora, la puesta en práctica de estrategias como el muestreo, las predicciones y las inferencias, que tienen que ver con los significados que el lector construye a partir de su proceso de lectura, “el muestreo, o la capacidad para seleccionar las palabras o las ideas más útiles; la predicción [...] para anticipar el contenido y la inferencia [...] para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto” (p. 13). El mismo autor, considera la inferencia como “la capacidad de juzgar, razonar, deducir, sacar conclusiones” (p.13) que se pueden extraer basándose en la información que aporta el texto.

En Lineamientos Curriculares, Nivel C: nivel crítico intertextual, “la puesta de saberes desde múltiples procedencias (esto sería la intertextualidad), tipo de texto, reconocimiento de los puntos de vista, intencionalidad del autor. En la intertextualidad, se tiene en cuenta las relaciones con otros textos, que son los contenidos que están presente en un texto que provienen de otros; citas, fuentes, formas, estructuras, estilos tomados de otros autores y de otras épocas. En el extratextual, el referente es el contexto, y se representa al contexto como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto, los componentes ideológicos y políticos presentes en el texto. Usos sociales de los textos en comunicación. (Lineamientos, p.63.)

Alliende y Condemartín, (1988, citados en Pérez, 2005), proponen la comprensión inferencial, en el tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Lectura crítica o juicio valorativo. El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. (p. 124)

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el nivel de la apreciación lectora. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas: – motivos, – posibilidades, – causas psicológicas y – causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre: – relaciones espaciales y temporales, – referencias pronominales, – ambigüedades léxicas y – relaciones entre los elementos de la oración. (p.124)

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009) nivel de comprensión crítico, a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. (p. 98).

La revisión de los diferentes conceptos respecto a los niveles de comprensión lectora, permiten constatar que, el nivel literal, es el nivel que permite la entrada al texto. Es un nivel primario. De acuerdo a lo expuesto en el documento de Lineamientos Curriculares y los autores Allende y Condemartín (1988) y Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), coinciden que en este nivel sólo hay un reconocimiento de la información explícita del texto. Los lineamientos Curriculares amplían el desempeño del lector en este nivel, enunciando que el lector puede reconstruir el texto leído por medio del parafraseo o glosa.

En el nivel inferencial, hay coincidencias en lo planteado en Lineamientos Curriculares; Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) y Jouni (2005), porque los tres (3) incluyen el concepto de inferencias, afirman que se refiere a “relaciones y asociaciones de significados por parte de los lectores”; por el contrario, Allende y Condemartín, (1988), exponen reorganización de la información, mediante procesos de clasificación y síntesis.

En el nivel crítico, hay coincide en lo planteado en Lineamientos Curriculares con lo expuesto por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), se enfocan en la actitud que asume el lector al emitir juicios sobre el texto leído, expresión similar a la que presenta Allende y Condemartín, (1988), pero en el cuarto nivel, al reconocer que se presenta “lectura crítica o juicio valorativo por parte del lector”.

El documento Lineamientos Curriculares y los autores Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), coinciden al reconocer y explicar tres niveles para los procesos de comprensión lectora: Literal, Inferencial y Crítica, por el contrario, Allende y

Condemartín, (1988), proponen además de las anteriores, un cuarto y quinto nivel para caracterizar los modos de leer.

5.2.6 Metacognición

A continuación, se relacionan varios conceptos del término metacognición, sustentado en autores reconocidos en las investigaciones que tienen que ver con este campo, es así como Cerchiaro y otros autores exponen:

En su raíz etimológica el vocablo metacognición procede de la expresión “meta”: más allá, y del verbo latino “cognoscere”, que significa conocer; ir más allá del conocimiento. El prefijo meta significa también conocimiento y control, de tal manera que al hablar de metacognición nos referimos al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Entonces, conocer sobre lo que uno sabe es la esencia de la metacognición. (Cerchiaro, Paba, & Sánchez, 2011, pág. 100)

De igual manera, La metacognición puede entenderse como el conocimiento que tiene un estudiante para regular sus propios procesos de aprendizaje, según Flavell, (1979, citado en Tamayo, 2006) la metacognición ha sido definida como “la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje”. (p.2)

Para Tamayo (2006), la concibe como,

...el conocimiento metacognitivo es el conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos; son conocimientos de naturaleza diferente que pueden referirse, según Flavell (1987), a los conocimientos sobre las personas, sobre las tareas o sobre las estrategias. Un estudiante que conozca en forma adecuada sus procesos cognitivos puede "hablar" o "reflexionar" sobre sus procesos de pensamiento propios y/o de los demás. (p.2).

El mismo autor, afirma que: “la metacognición influye en la didáctica de las ciencias porque incide en la adquisición, comprensión, conservación, y aplicación de lo que se aprende; su importancia es la eficacia del aprendizaje, el pensamiento crítico y la resolución de problemas” (p.115).

Pinzas (2003) en su obra *Metacognición & Lectura*, (citado por Jaramillo, L. & Simbaña, V. 2014), expresa:

... si deseamos formar lectores fluidos que comprendan bien lo que leen y que lo puedan aplicar, es importante enseñarles a ser metacognitivos cuando leen. Pero la metacognición no solo es importante para la lectura eficiente; también lo es para las matemáticas, la escritura expresiva, el discurso oral, la investigación, y para una variedad de actividades escolares y no escolares. En todas ellas, el uso de la metacognición otorga al alumno la posibilidad de desarrollar una característica muy deseable: ser un aprendiz muy independiente, es decir un individuo que aprende por sí mismo (p. 25).

Monereo, Clariana, Palma & Pérez (1999), afirman lo importante que es para el estudiante tomar el control de su propio proceso de aprendizaje: “La regulación en el comportamiento estratégico implica el conocimiento, control y valoración de las capacidades que el aprendiz o el enseñante ponen en marcha en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.8).

También en los Lineamientos curriculares, se presenta el siguiente concepto:

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta de que partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades”. (p. 100).

De igual manera, Campanario & Otero, 2000, citan dentro de su investigación didáctica a un grupo de autores, donde afirman que,

la metacognición puede considerarse parte de la solución a los problemas de aprendizaje de la ciencia... Cuando los alumnos aplican las capacidades de comparar, organizar coherentemente la información, predecir o formular hipótesis, e inferencias y obtener conclusiones, están aplicando estrategias científicas, pero además están aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas que también son útiles en el procesamiento de la información (Esler y Esler, 1985; Carter y Simpson, 1978, p. 165).

Los autores se refieren a las estrategias de los alumnos y tratan de abordarla como un problema en el aprendizaje de las ciencias y que no se la había prestado la debida atención. Según Flavell, (1976) al hablar de metacognición, “se hace referencia a. a) conocimientos sobre los propios procesos y productos cognitivos; b) conocimientos sobre propiedades de la información, datos relevantes para el aprendizaje o cualquier cosa relacionada con los procesos y productos cognitivos”. (p.232)

Así mismo, los mismos autores, afirman que se han realizado diversas investigaciones sobre los procesos metacognitivos, expresando que: “Los investigadores que han trabajado en este terreno han constatado cómo, con frecuencia, los alumnos de enseñanza secundaria no aplican estrategias metacognitivas o las aplican defectuosamente”. (p. 163). También, estos autores citan a Baker (1985^a) quién afirma que la metacognición implica dos componentes básicos: conocimiento sobre las capacidades cognitivas y regulación de estas capacidades cognitivas.

Paris, Lipson y Wixson (1983) incluso sugieren que existe una dimensión metacognitiva en todas las estrategias. Según estos autores, existen tres tipos de conocimientos sobre estrategias: a) conocimiento declarativo: conocer qué; b) conocimiento procedimental: conocer cómo; c) conocimiento condicional: conocer cuándo. (p. 163).

Por su parte, Flórez (2000), sostiene que la metacognición se refiere a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, motivándolas a prever

acciones y a anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas. Lo más interesante en el estudio de la metacognición es ver la relación entre lo que el sujeto sabe y lo que logra realizar en la solución de una tarea. (La regulación de la cognición y el aprendizaje). (p.5)

Autores como San Martí y Jorba (1995) consideran que el estudiante autorregulado necesita: Identificar motivos y objetivos del aprendizaje a realizar; Anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, seleccionando los procedimientos, estrategias y resultados esperados; Identificar criterios de evaluación para saber si las estrategias desarrolladas fueron efectivas o que correctivos debe realizar.

Retomando a Flavell, (1996) quién puede considerarse como el iniciador al hablar de los procesos metacognitivos, afirma que “la función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva y una estrategia metacognitiva tiene como función informar sobre la empresa o el propio progreso. Las primeras ayudan a hacer un progreso cognitivo y las segundas a controlarlo”. (p. 415)

Para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información, por ello, se proponen las estrategias metacognitivas, que permitan al estudiante como lector activo, controlar y regular su proceso cognitivo, obteniendo el mayor provecho en su proceso de comprensión lectora.

Mateos (2001), conceptualiza la metacognición como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, específicamente, sobre lo que tiene que ver con la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. (pág. 12)

Brown (1978, citada en Mateos, 2001), define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Las actividades metacognitivas son los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto para resolver problemas, y esas actividades metacognitivas según Brown (1978, citada en Heit, 2011) permiten a los estudiantes ser consciente de los límites de la capacidad del propio sistema. Ejemplo: evaluar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea; conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado; identificar y definir los problemas; planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos y supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad. (p.19).

Autores como Flavell (1979); Cerchiaro, Paba, & Sánchez (2011); Tamayo (2006); Pinzan (2003) y Monereo, Clariana, Palma & Pérez (1999), coinciden al conceptualizar la metacognición como el conocimiento, control y supervisión de los procesos o capacidades cognitivas y la regulación de las mismas.

Según lo expuesto por Pinzan (2003) y el documento Lineamientos Curriculares, si deseamos formar lectores que comprendan lo que leen, se les debe enseñar a ser metacognitivos, puesto que al interactuar con un texto el estudiante debe saber que parte no comprende y por qué, así mismo debe proponer como resolver la dificultad, como lo afirma Mateos (2001) aprender a aprender, toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

En general, las concepciones expresadas sobre la metacognición, reconocen la necesidad de tener claridad sobre lo importante que es ejercitar a los estudiantes en los procesos metacognitivos y su aplicabilidad en los momentos de la lectura, para que resuelvan las preguntas de los textos y, además, apliquen las estrategias, que les permitan autorregularse, monitorear, su propio aprendizaje para aprender a aprender, ser autónomos y desarrollar procesos de comprensión lectora en los diferentes niveles.

5.2.7 Elementos Metacognitivos

Al respecto, Flavell (1979) afirma que el conocimiento metacognitivo consiste principalmente, en el conocimiento de las creencias acerca de qué factores o variables actúan e interactúan para afectar el curso o el resultado de la empresa cognitiva, el autor, reconoce tres grandes categorías de estas variables: Personal, de las tareas y de las estrategias.

La categoría personal: Abarca todo lo que puede creer sobre la naturaleza de sí mismo, qué se, qué no se, qué puede afectar o influir para mejorar. Flavell considera que estas variables poseen las siguientes Sub-categorías: inter-personales (conocimiento y reconocimiento de los otros como sujetos con características cognitivas similar o diferentes a las propias) intrapersonales (conocimiento de mi propia actividad cognitiva) y universales (naturaleza de la cognición, por ejemplo, el reconocimiento de la memoria, de la atención o de la clasificación, etc.)

Categoría de las tareas: Una sub-categoría de la categoría de las tareas, se refiere la información disponible durante una empresa cognitiva, puede ser abundante o escasa, familiar o desconocida, redundante o densamente empaquetada, interesante o aburrida etc. Otra sub-categoría incluye el conocimiento metacognitivo acerca de la demanda de la tarea o de la meta.

Categoría de las estrategias: Hay una gran cantidad de conocimiento que puede ser adquirido sobre qué estrategias pueden ser efectivas en logro de meta y subtemas en qué tipo de compromiso cognitivo. El mismo autor afirma que la mayoría del conocimiento metacognitivo se refiere a las interacciones o combinaciones entre dos o tres tipos de categorías. (Flavell, 1979, p.107)

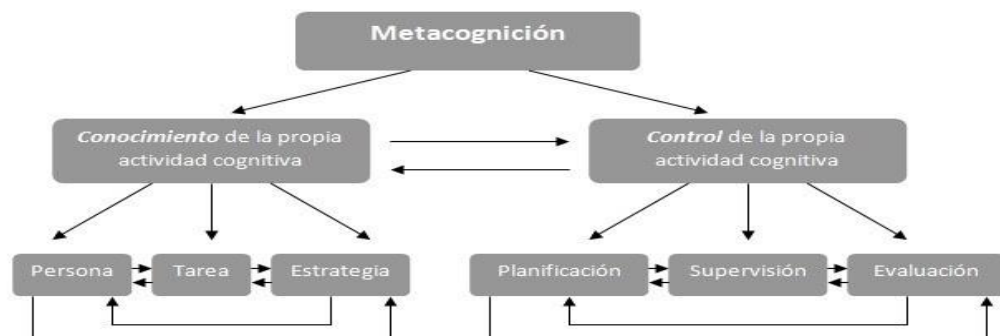
Mateos (2001) por su parte, relaciona tres componentes, desglosa cada uno de ellos, y anexa ejemplificaciones que permiten hacer más comprensible cada concepto; refiriéndose a las características evolutivas de la adquisición de estos conocimientos, así

o menor dificultad”. Conocer qué se pretende con cada tarea, es muy importante ya que es *Persona*. El conocimiento de la persona, afirma Mateos (2001), es aquel “conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores” (pág. 56), es decir lo que sabemos de nosotros cuando desarrollamos un acto de conocimiento. Incluimos en este saber nuestras capacidades y limitaciones cognitivas, estados y características personales que pueden afectar al rendimiento en la tarea.

Algunas de las diferencias evolutivas que se presentan en la adquisición de este conocimiento, hacen referencia a la tendencia a sobreestimar capacidades y rendimientos; así, los niños de 5 a 6 años tienen el convencimiento de que nunca olvidan nada, mientras que, en los de 9 a 11 años, este conocimiento personal es más realista, reconociendo que no siempre se tiene un buen recuerdo de las cosas (Mateos M. , 2001, pág. 56).

Tarea: Se refiere al “conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor una ayuda para el sujeto en el momento de elegir la estrategia más adecuada. (Mateos M. , 2001, pág. 56)

Ilustración 2. Elementos constitutivos de la metacognición



Fuente tomada de (Mateos M. , 2001, pág. 34)

En cuanto a las características evolutivas de este conocimiento, la autora afirma que los niños que pertenecen a los primeros niveles tienden a concentrarse en los aspectos relacionados con la decodificación más que con la comprensión del significado; es decir que nivelan saber “como se dice” a saber “qué significa”. A su vez los niños mayores son capaces de distinguir que leer en silencio es más rápido que leer en voz alta, o que es más fácil recordar la esencia de una historia que contarla literalmente. El conocimiento estructural de un texto -factor de importancia en la comprensión de la lectura- se logra a partir de los 12 o 13 años (Mateos, 2001).

Flavell (1979) y Mateos (2001) coinciden al presentar tres (3) factores o variables que actúan o interactúan para afectar el curso o el resultado de la empresa cognitiva: La categoría personal; Tarea y estrategias. En la categoría personal, los autores coinciden en reconocer en esta variable lo que sabe, lo que no sabe, es decir capacidades y limitaciones cognitivas, estados y características personales que pueden afectar al rendimiento en la tarea. En la categoría tarea, la información disponible durante una empresa cognitiva, puesto que tiene en cuenta las características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad y, por último, las estrategias, referidas a cuáles pueden ser las más efectivas para alcanzar la meta.

5.2.8 Las Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas propuestas por Solé, se centran en activar los conocimientos previos, predecir y resumir en los momentos antes, durante y después de la lectura. Tales estrategias determinan la forma cómo se debe afrontar la lectura para que se comprenda de manera eficaz.

5.2.8.1 Estrategia: Activar los Conocimientos Previos (ACP)

Se trata de movilizar en los estudiantes el aporte de lo que saben o recuerdan del contenido de un texto, relacionándolo con el título de la lectura que se le presenta, puesto que todo lector posee un conocimiento pertinente, que permite entender o posibilita el hecho de conectarse con la nueva información, tal como lo afirma Solé (1989), “en la comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.89).

La misma autora, afirma que: “Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva” (p.2). Cooper (1990, citado por Solé, 1998), señala que, “la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo” (p. 93).

5.2.8.2 Estrategia: Predecir sobre el Texto (P)

Con esta estrategia se busca que el estudiante pueda hacer inferencias y supuestos a partir de lo que lee. Cuando el lector se enfrenta al texto “interactúa en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje” (p.104).

Solé (1998), de igual forma afirma que,

la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. (p. 104)

5.2.8.3 Estrategia: Resumir (R)

Con esta estrategia se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.

Coll (1987, citado por Solé), afirma que las estrategias pueden considerarse como “un procedimiento-llamado también a menudo regla, técnica, destreza o habilidad-es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p.89), es decir, que la puesta en práctica de los procesos lectores requiere que el docente planee cada una de las actividades que llevará al estudiante a lograr el objetivo propuesto.

Flavell (1979) propone las experiencias metacognitivas como aquellas que pueden activar estrategias dirigidas a cualquiera de los dos tipos de metas (o tareas) cognitivas o metacognitivas. Las estrategias cognitivas son invocadas para hacer procesos cognitivos, las estrategias metacognitivas para su monitoreo.

Elosúa (1993) afirma que,

Se puede afirmar que los hechos demuestran que se pueden enseñar estrategias cognitivas que permitan al alumnado hacer un mejor uso de lo que ya conoce y de lo que sabe hacer, de tal manera que se le capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos problemas que se le vayan presentando. (p. 3)

La misma autora propone que “una estrategia es un plan de acción para lograr un objetivo. “Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información que hacen posible enfrentarse a las exigencias del medio [...]” (p.4), se considera que cada uno de estos procedimientos son esenciales puesto que al momento de abordar un texto se busca sacar el mejor provecho del mismo.

Para Solé (1998), la estrategia tiene, un carácter metacognitivo, es decir que:

Implica conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente. En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones. (p. 59)

5.2.9 Regulación Metacognitiva

Diversos autores centran su estudio en el componente metacognitivo del conocimiento sobre la propia cognición, es así como se pueden relacionar apartes de los trabajos de Paris y sus colaboradores (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Jacobs y Paris, 1987, citados en Mateos, 2001), que diferencian tres tipos de conocimientos metacognitivos:

El conocimiento declarativo es aquél que puede ser expresado mediante palabras o cualquier tipo de sistema de símbolos. Hace referencia a “saber qué” acciones pueden realizarse para cumplir una tarea de aprendizaje (por ej., saber que subrayar las ideas principales ayuda a organizar los contenidos en estudio.)

El conocimiento procedimental es el conocimiento en acción. Versa sobre “saber cómo” aplicar las acciones correspondientes para desarrollar una tarea (por ej., los pasos a seguir para realizar un mapa conceptual).

El conocimiento condicional es saber “cuándo” y “por qué” utilizar una estrategia (por ej., saber cuándo leer todo el texto o leer entre líneas). (p.26).

Por su parte, Martí (2000, citado en Tamayo, 2006) considera que, “al hablar de un tipo de conocimiento condicional, además de tener conciencia de lo que se debe realizar a nivel cognitivo, se deben emplear también conocimientos específicos relacionados con la tarea que se quiere resolver” (p. 2). También, Martí (1995, citado en Tamayo, 2006) señala “la importancia de la toma de conciencia como mecanismo de cambio en el desarrollo y como elemento esencial de muchos aprendizajes” (p. 4)

Para Pressley (1990, citado en Burón), reconoce que “un alumno metacognitivamente desarrollado, generalmente conoce el esfuerzo que requiere una tarea, posee recursos para realizarla, tiene consciencia que el esfuerzo lo lleva a un rendimiento superior [...]” (p. 134)

Burón (1988), afirma que en los procesos de enseñanza se deben generar cambios, “y el cambio comienza por la toma de consciencia de la necesidad de cambiar” (p. 132), lo que implica que el estudiante al tomar conciencia del papel activo y fundamental que debe asumir en su proceso de aprendizaje, siendo artífice del mismo.

5.3 REFERENTE NORMATIVO

Para el referente normativo se tienen en cuenta documentos de carácter político, así como también el marco jurídico representado por las leyes, decretos y resoluciones que contienen directrices y principios de la temática de la presente investigación.

- Constitución política de 1991: En el artículo 67, se define la educación como un derecho de la persona, un servicio público con función social. Por lo que este propende por el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. En este contexto, le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección

y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

-Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): A partir de esta se pretendió dar un nuevo ordenamiento a la política pública en educación básica y media, proponiendo una renovación curricular en todas las áreas (artículos 21 y 22). A partir de esta Ley, se gestó una dinámica que antes era invisible y dispersa y, que se convirtió en una corriente de pensamiento orientadora de las grandes decisiones de política educativa nacional, enfocadas al mejoramiento de la calidad.

-Lineamientos Curriculares Lengua Castellana: El Ministerio de Educación Nacional, entrega a los educadores, este documento que constituye puntos de apoyo y de orientación general al magisterio colombiano con el fin de generar procesos de reflexión, análisis y ajustes progresivos en cuanto a la enseñanza del área de lengua Castellana, en cumplimiento del artículo 78 de la ley 115 de 1994, el cuál plantea que el currículo es “...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional, local...”

-Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), constituyen una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.; organizados en conjuntos de grados desde primero hasta grado undécimo, contienen un breve marco conceptual del área y orientaciones sobre la manera de abordar la Lengua Castellana. Puede decirse que los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el desempeño de su vida escolar.

-Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A) De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. De allí que se plantea los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que

otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

5.4 REFERENTE CONTEXTUAL

En este apartado se describen los elementos de mayor relevancia pertenecientes al escenario en el que se desarrolló la investigación, dichos aspectos son: el carácter de la I.E, el número de estudiantes y el entorno físico, socio-cultural y económico de los participantes.

La institución educativa San José donde se llevó a cabo el estudio, fue fundada en el año de 1939 y está ubicada en el municipio de Sincelejo en la Cl. 48 #30-56, Sincelejo, Sucre. El colegio es de carácter oficial con calendario A y perteneciente a la zona urbana con una modalidad académica enfocada orientada a la formación integral y desarrollo del ser humano como personas creativas, respetuosas, capaces de transformar su propio entorno y el de los demás, utilizando sus conocimientos con recursos tecnológicos, proyección empresarial y social, al servicio de la comunidad con el fin de mejorar la calidad de vida de su entorno. Los principios de la filosofía institucional están basados en la adquisición de conocimientos científicos producto del interés y creatividad de los estudiantes; el desarrollo integral de los educandos a partir de la interrelación con la comunidad y el desarrollo de principios democráticos mediante una actitud crítica, responsable y científica.

En el año 2017, la comunidad estudiantil está conformada por 2600 estudiantes en edades comprendidas entre los dos y los diez y ocho años, provenientes de familias de estrato socio-económico medio. Esta institución ofrece actualmente los niveles de educación formal completos: Nivel de Educación Pre-escolar; Nivel de Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Nivel de Educación Media Académica.

La jornada del colegio se encuentra dividida en una jornada Matinal, una jornada Vespertina y una jornada Sabatina durante las cuales se desarrollan 6 horas de clase en cada

una. Por otro lado, en lo referente al entorno físico, socio-cultural y económico de los estudiantes encontramos que en lo concerniente a recursos físicos esta cuenta en su sede principal con aulas propias en donde se ubican cada uno de los grados correspondientes, además de extensas zonas verdes, una sala de informática, una cancha deportiva, un comedor escolar y una biblioteca. Asimismo, en lo socio-cultural el estrato social predominante al que pertenecen el mayor porcentaje de los alumnos, es el nivel medio bajo, ya que provienen de hogares ubicados en la periferia de la ciudad y dependen en la mayoría de los casos de un trabajo informal.

La comuna, en general, presenta dificultades sociales que de una u otra forma interfieren en el normal desarrollo de las actividades institucionales, los grupos de pandillas, la delincuencia y la pobreza son algunas de las realidades que circundan el entorno de la institución. Las familias, se sitúan en el estrato socioeconómico uno (1), la mayoría se dedica a trabajos informales, por lo general los padres son vendedores ambulantes, coteros. Las madres, se desempeñan en el servicio doméstico y sus grados de escolaridad, se ubican en la básica primaria, pocos con educación secundaria.

En la Institución, la intervención en el aula fue diseñada por medio de una unidad didáctica aplicada a 32 estudiantes de los grados undécimo. Se escogió este grupo debido a que se observó en el desarrollo de las actividades de lectura que los estudiantes muy poco utilizan estrategias que le permitan abordar el texto y comprenderlo, además, los resultados de las pruebas saber 11 realizadas el año anterior, ofrecen información que demuestra que los estudiantes deben realizar ejercicios que apunten a la comprensión para que mejoren su competencia lectora.

Se realizaron doce (12) sesiones de trabajo, en las cuales se desarrollaron los talleres de cada una de las secuencias de la unidad didáctica, con el fin de recolectar la información necesaria para determinar si hubo variaciones en cuanto a los procesos de comprensión lectora.

El tipo de datos recolectados fueron predominantemente cualitativos, que permitieron el análisis manual, a través de matrices de análisis de datos. A partir de este procedimiento, se fueron logrando los elementos que fueron constituyendo las categorías de análisis.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José de Sincelejo (Sucre), a partir de la implementación de las estrategias metacognitivas: Planificar (activar los conocimientos previos), Controlar (Predecir) y Evaluar (a través del resumen),

6.1.1 Objetivos Específicos:

Identificar los niveles de lectura que poseen los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José, de Sincelejo, Sucre.

Diseñar e implementar una unidad didáctica que articule las estrategias metacognitivas para propiciar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José de Sincelejo (Sucre)

Evaluar los avances en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José, de Sincelejo, Sucre, a partir de la implementación de las estrategias metacognitivas.

7 METODOLOGÍA

En el presente capítulo se relacionan los aspectos metodológicos que constituyen la ruta de la investigación, para tal fin se describe el tipo de estudio, diseño, técnicas e instrumentos, así como también la unidad didáctica que contiene las secuencias planificadas y organizadas de los talleres y cuestionarios. De igual manera, se incluye el procedimiento a seguir para el análisis de la información recolectada.

7.1 TIPO DE ESTUDIO

Las investigaciones cualitativas, permiten recoger información facilitada por los estudiantes partícipes de esta investigación, como lo afirman Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) que es la investigación que se encarga de “cómo recoger datos descriptivos, es decir **las palabras y conducta de las personas sometidas a la investigación**”. (p.15).

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, ya que como afirman Hernández (2006) y un grupo de investigadores, las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general”. (p. 8). El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, p. 8).

Blasco, J y Pérez, J (2007), afirman que, en la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (p. 25).

Dentro de la investigación cualitativa, se busca la forma de indagar en la problemática de un grupo determinado con el fin de describir los datos que se recopilan a través de las respuestas que aportan, al respecto el mismo autor dice que “El investigador

pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, p.8).

La investigación es de enfoque descriptivo, puesto que, es un tipo de investigación que describe de modo sistemático las características o cualidades de la población seleccionada. Se pretende describir los aportes que presentan los estudiantes en las respuestas de cada cuestionario, hacer un análisis y verificar la apropiación y puesta en práctica de las estrategias metacognitivas, teniendo en cuenta que “el enfoque descriptivo, dentro de la investigación cualitativa, está orientado a “describir” o “detallar” la compleja realidad social, por lo cual, en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. (p.2).

7.2 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo está constituida por todos los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José, del grupo undécimo cuatro (11°4), integrado por 15 mujeres y 17 hombres para un total de 32 estudiantes. Las edades en que oscilan este grupo de jóvenes es entre los 16 y 19 años.

La muestra seleccionada corresponde a doce (12) estudiantes de este grupo, para hacer un trabajo personalizado con ellos, así como también, el análisis de las respuestas que suministran cada uno en los diferentes cuestionarios. La muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández *et al*, 2008).

7.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis del presente trabajo investigativo son las estrategias metacognitivas que se utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

7.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de la investigación es de carácter cualitativo descriptivo con el que se buscó el desarrollo de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico intertextual al trabajar en el aula las estrategias metacognitivas.

La figura que a continuación se presenta, contiene la ruta del diseño metodológico de la investigación. Inicia con las teorías que constituyen un soporte valioso del proceso, las cuales permiten seleccionar los contenidos que apuntan a la tipología de textos expositivos, narrativos, intertextuales, argumentativos. Dichos textos constituyen la propuesta de intervención basada en las estrategias metacognitivas de Solé (1998), activar los conocimientos previos, predecir y resumir.

Para el diseño y validación de los instrumentos, se utilizó un pilotaje. En el diagnóstico inicial de los estudiantes, se diseñó y aplicó un instrumento que recogió información respecto a las actividades lectoras y los niveles de lectura en que se ubican.

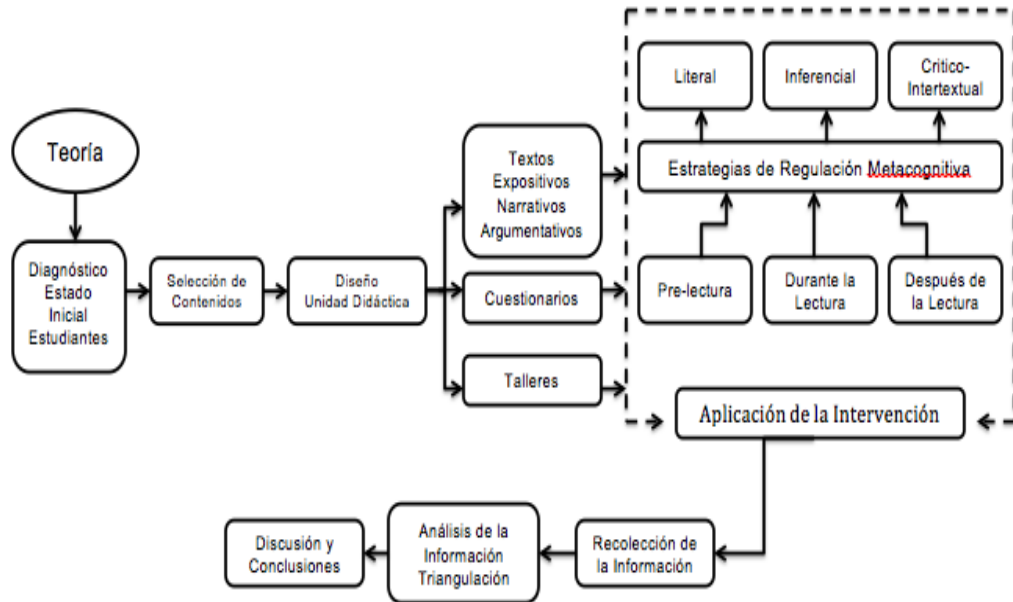
Posteriormente, se hizo la sensibilización y socialización de los resultados del diagnóstico inicial y la propuesta que, en miras de fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora a través de la aplicación de la unidad didáctica (incluye todo el proceso de aplicación de las estrategias con las lecturas, sus respectivos cuestionarios y talleres) teniendo en cuenta la teoría sobre la regulación metacognitiva y las estrategias metacognitivas de Solé.

Dicha regulación metacognitiva y estrategias metacognitivas se organiza en los momentos antes (pre-lectura), se inicia con la planificación, que a su vez tiene en cuenta la activación de los conocimientos previos, pasos a seguir para lograr el objetivo; durante la lectura, se hacen predicciones como cuáles son las causas, consecuencias del hecho planteado, expresar un significado para algunas palabras del texto, obstáculos que impidan el proceso lector y la forma como se supera y después de la lectura, se espera que el estudiante pueda resumir, identificar la estructura de cada texto, autoevaluar su desempeño y explicar el porqué del mismo.

Las preguntas formuladas en los cuestionarios tienen en cuenta los niveles de lectura, a saber: literal, son preguntas que obedecen a aspectos que se encuentran en el texto; inferencial, se refieren a preguntas que a partir del texto los estudiantes pueden hacer supuestos y predicciones, y por último el nivel crítico-intertextual, nivel que exige a los estudiantes expresar juicios argumentados, asumir una posición crítica, establecer relaciones entre un texto y otro.

Una vez que las lecturas fueron aplicadas, se hizo el análisis de la información recolectada a través de los cuestionarios realizados, de tal manera, que se obtuvieron las respuestas de los estudiantes, las cuales permitieron la discusión y conclusiones del desarrollo de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

Ilustración 3. Diseño metodológico de la investigación



Fuente: Construcción propia.

7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas corresponden a talleres y cuestionarios. Los talleres buscan la participación y socialización de los estudiantes al expresar sus argumentos individuales y grupales. Los cuestionarios se presentan a los estudiantes para el direccionamiento de las estrategias metacognitivas: Planificar, Controlar y Evaluar. En cada una de las lecturas propuestas, se relacionan preguntas que corresponden a los momentos antes, durante y después de la lectura.

Se diseñaron, implementaron y validaron mediante pruebas iniciales, las siguientes técnicas e instrumentos con el fin de desarrollar las habilidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico – intertextual por parte de los estudiantes, al

momento de trabajar en el aula con diferentes tipos de textos narrativos, expositivos, argumentativos, e intertextuales.

7.5.1 Los Talleres

En la presente investigación se trabajará con el taller como dispositivo de enseñanza que genera cambios puesto que, es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas entre un grupo de personas, en busca de lograr un objetivo.

Sanjurjo (2009), afirma que,

Identificamos al taller como un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión (72).

Por su parte, Ghiso, (1999), afirma que,

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre las personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretujan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos "dispositivo". A esta noción asimilamos la idea de Taller en procesos de investigación. Como un conjunto multilineal compuesto por elementos -líneas- de diferente naturaleza, como son; sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos. Entender el taller como dispositivo y este conformado por multilineas, diversas, entrelazadas y móviles, nos lleva a considerar la posibilidad de que en él se encadenen

diferentes haceres como: el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar y muchos más haceres. (p. 143)

El taller, busca promover la comprensión por parte de los alumnos, así como también es una herramienta que permite el desarrollo del pensamiento crítico, utilizando recursos que promuevan el debate y por ende la reflexión. Los talleres se elaboraron teniendo en cuenta como referentes autores relacionados en el marco teórico y cada taller contiene lecturas que corresponden a las estructuras narrativas, expositivas, argumentativas e intertextual, con preguntas referidas a activar los conocimientos previos, predecir y resumir en miras del desarrollo de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. Para lograr tal fin, se organizan teniendo en cuenta las estrategias metacognitivas, las cuáles permitieron la interacción entre estudiante-docente y estudiante-estudiante, al momento de socializar, participar y compartir saberes.

7.5.2 Los Cuestionarios

Los cuestionarios pueden concebirse como el conjunto de preguntas diseñadas y organizadas previamente, que apuntan a generar los datos necesarios respecto a aspectos que interesan saber para el logro de los objetivos.

Behar (2008) plantea que existen dos tipos de preguntas en los cuestionarios: cerradas y abiertas. Al referirse a cada una de ellas afirma que,

Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuestas) o incluir varias alternativas de respuestas. En cambio, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito (p 64).

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon una serie interrogantes de carácter abierto, con el fin de recopilar ideas previas en los estudiantes y a su vez se han diseñado cuestionarios en los que, a través de preguntas precisas, se les indaga sobre aspectos como causas, consecuencias, función de frases y palabras, así como también determinar la estructura del texto y el logro del objetivo en los textos leídos

En los cuestionarios se presentó a los estudiantes preguntas referidas a cada lectura, para la aplicación de las estrategias metacognitivas (activar los conocimientos previos, predecir y resumir). En cada una de las lecturas propuestas, se relacionan preguntas que corresponden a los momentos antes (planificar), durante (controlar) y después de la lectura (evaluar).

En primera instancia, **antes de la lectura**; el estudiante debe tener claro el propósito para el cuál va a realizar la lectura, además debe relacionar y activar sus conocimientos previos, así como también escribir los pasos que va a seguir para lograr el objetivo propuesto.

Durante la lectura, identifica palabras, con el fin de dar un significado, así como también hace predicciones, aspectos que son importantes dentro del texto, para luego reflexionar acerca de los obstáculos o dificultades que se le hayan presentado mientras leía, y cómo hizo para superarlos.

Después de la lectura, revisa el proceso que realizó y evalúa si logró el objetivo (resumir o sintetizar) y si la estrategia utilizada fue la más acertada, de lo contrario, replantea la estrategia, para obtener mejores resultados en el desarrollo de su comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

7.5.3 La Unidad Didáctica

La unidad didáctica puede considerarse como la planeación, diseño y ejecución de las actividades a desarrollar en un tiempo determinado, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de dar cumplimiento a un objetivo.

Tamayo (2006), Sánchez y Valcárcel (1.993), la unidad didáctica, son consideradas como instrumentos flexibles de planificación en la enseñanza de diferentes temáticas relacionados con un campo del saber específico para construir procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. Estos autores, consideran relevante el pensamiento y las ideas del docente explícito por su conocimiento científico en el área de formación, su experiencia docente, los conocimientos previos de los estudiantes, las normas específicas del área de formación, los recursos disponibles para el desarrollo de la práctica de enseñanza y aprendizaje y la planificación, ejecución y evaluación de dicho proceso llevado al aula por parte del maestro.

La Unidad didáctica, está conformada por cuatro secuencias didácticas, la primera hace referencia al texto expositivo, la segunda al narrativo, la tercera con el intertextual y la última, con el texto argumentativo. Cada una de ellas se estructura teniendo en cuenta los momentos antes, durante y después de leer. Inician con una actividad de planeación, control y evaluación, seguidamente aparece la pregunta 1, de indagación respecto a activar los conocimientos previos. Después, se pretende que el estudiante realice predicciones a partir de lo que lee y por último elabore resúmenes o síntesis. Todo ello, con el fin de incentivar en los estudiantes la reflexión y comprensión sobre la actividad desarrollada a través de unas preguntas metacognitivas.

Posteriormente, se presenta un texto, al que debe hacer la lectura, responder las preguntas que se formulan durante la lectura. Finalmente, se presentan una serie de preguntas metacognitivas, como pretexto de evaluación del texto leído, para cerrar con la autoevaluación y regulación del aprendizaje.

7.5.3.1 Operacionalización de Categorías

Para el presente análisis se tienen en cuenta como categorías de análisis el nivel de lectura literal, el nivel de lectura inferencial y el nivel de lectura crítico- intertextual al momento de abordar los textos trabajados.

7.5.3.2 La Comprensión Lectora

Para tal fin se retoma el concepto expuesto por Solé (1998), quién afirma que la comprensión está determinada por tres elementos esenciales a saber,

El lector, quién aborda el texto y decodifica su contenido a través de estrategias, el texto, entendido como el conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí, y el contexto, que se considera como las condiciones que rodean el acto de la lectura [...] leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (p.18)

7.5.3.3 Categorías para el Análisis de la Comprensión Lectora

En la siguiente tabla se relacionan las categorías de análisis, como son la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, como también las estrategias metacognitivas: Activar los conocimientos previos, predecir y resumir, con las respectivas preguntas metacognitivas que contribuirán a desarrollar los niveles de comprensión lectora.

Tabla 1. Categorías de Análisis

COMPRENSIÓN LECTORA

Solé (1998), quién afirma que la comprensión está determinada por tres elementos esenciales a saber,

El lector, quién aborda el texto y decodifica su contenido a través de estrategias, el texto, entendido como el conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí, y el contexto, que se considera como las condiciones que rodean el acto de la lectura [...] leer es el proceso mediante el cual se comprende le lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (p.18)

NIVELES DE LECTURA

Literal	Inferencial	Critico-intertextual
Las lecturas del primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del diccionario o de los significados, estables integrados a las estructuras superficiales de los textos. (p. 113)	El segundo nivel está relacionado con la categoría inferencia, en esta categoría se busca que el lector pueda hacer predicciones a partir de lo que lee en el texto el lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados. (p. 113)	En el nivel crítico-intertextual, en este nivel el lector expresa opiniones, crítica, hace intertextualidad entre los textos, además de tomar una postura frente al texto leído, hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído (p. 113).

METACOGNICIÓN

La metacognición puede entenderse como el conocimiento que tiene un estudiante para regular sus propios procesos de aprendizaje, según Flavell, (1979) la metacognición ha sido definida como “la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje”.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Para Solé (1998),

las estrategias de comprensión lectora incluyen el carácter de capacidades cognitivas de

orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición- capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente., que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. (p. 5)

Activar los conocimientos previos	Predecir	Resumir
<p>Se trata de movilizar en los estudiantes el aporte de lo que saben o recuerdan del contenido de un texto, relacionándolo con el título de la lectura que se le presenta, puesto que todo lector posee un conocimiento pertinente</p> <p>Afirma Solé (1989), “en la comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.89)</p>	<p>Cuando el lector se enfrenta al texto “interactúa en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje”, según Solé (1998), de igual forma afirma que,</p> <p>la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. (p. 104)</p>	<p>Con esta estrategia se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.</p>

Fuente: Construcción propia.

En esta investigación, para el análisis de la comprensión lectora, son pertinentes las categorías propuestas por el Ministerio de Educación en el documento Lineamientos curriculares, en los que se afirma que,

Los niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer, los cuales constituyen una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura, a saber:

Las lecturas del primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del diccionario o de los significados, estables integrados a las estructuras superficiales de los textos. (p. 113)

El segundo nivel está relacionado con la categoría inferencia, en esta categoría se busca que el lector pueda hacer predicciones a partir de lo que lee en el texto el lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados. (p. 113)

En el nivel crítico-intertextual, en este nivel el lector expresa opiniones, crítica, hace intertextualidad entre los textos, además de tomar una postura frente al texto leído, hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiéndolo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído (p. 113).

7.6 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Diversos autores han planteado el concepto de estrategias, entre los que se encuentra Jiménez (2004), quien sostiene que,

las estrategias son procesos secuenciales que un individuo utiliza para alcanzar una meta controlando su actividad cognitiva. Para esto, el sujeto debe conocer cuándo y por qué utilizar las diferentes opciones de estrategias cognitivas y metacognitivas. La metacognición en relación con las estrategias, permite dar cuenta de lo que se sabe y de lo

que no se sabe, y además saber qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y por lo tanto dificultan el aprendizaje. (p.22)

Para Solé (1998),

las estrategias de comprensión lectora incluyen el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición- capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente., que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. (p. 5)

En el desarrollo de la investigación, se asumen las estrategias propuestas por Solé. Estas se describen a continuación:

7.6.1 Estrategia: Activar los Conocimientos Previos (ACP)

Se trata de movilizar en los estudiantes el aporte de lo que saben o recuerdan del contenido de un texto, relacionándolo con el título de la lectura que se le presenta, puesto que todo lector posee un conocimiento pertinente, que permite entender o posibilita el hecho de conectarse con la nueva información, tal como lo afirma Solé (1989), “en la comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.89). La misma autora, afirma que: “Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva” (p.2). En otro aparte, relaciona a Cooper (1990), quién “señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo” (p. 93).

7.6.2 Estrategia: Predecir Sobre el Texto (P)

Con esta estrategia se busca que el estudiante pueda hacer inferencias y supuestos a partir de lo que lee. Cuando el lector se enfrenta al texto “interactúa en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje”, según Solé (1998), de igual forma afirma que,

la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. (p. 104)

7.6.3 Estrategia: Resumir (R)

Con esta estrategia se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.

7.7 La Metacognición

La metacognición puede entenderse como el conocimiento que tiene un estudiante para regular sus propios procesos de aprendizaje, según Flavell, (1979) la metacognición ha sido definida como “la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje”.

7.7.1 Estrategias de Regulación Metacognitiva

Para la regulación de los procesos metacognitivos, se tienen en cuenta los propuestos por Solé (1998), a saber: la planeación, control y evaluación. En palabras de la investigadora,

7.7.2 Planificar

Consiste en desarrollar acciones que con llevan a la realizan de un objetivo concreto, a la vez que el lector activa y aporta sus conocimientos previos. Al leer, el estudiante debe tener presente el objetivo que se persigue en la lectura, así como los pasos que va a tener en cuenta al planear para alcanzar el objetivo propuesto.

7.7.3 Controlar

El estudiante en el momento de la lectura hace inferencias como interpretaciones y predicciones que puede dar a conocer al momento de iniciar el texto, puede ser a partir del título, imágenes, o palabras. Además, puede dar a conocer sus percepciones a medida que va realizando las diferentes actividades propuestas. La estrategia consiste en que él mismo controle aspectos de inferencias para garantizar su comprensión.

7.7.4 Evaluar

Para realizar procesos de evaluación el estudiante va a tener en cuenta elementos básicos: Los conocimientos previos, seleccionar información y realizar su proceso de autoevaluación, para que pueda detectar aciertos y desaciertos. Para hacer efectiva la evaluación, debe tomar una posición respecto al texto presentado, debe responder a la pregunta ¿Cuál crees que es la intención del autor?, ¿Por qué?; revisar que se cumpla el objetivo planteado y los pasos que se escribieron, de tal manera que hayan permitido su logro; ¿Cuál es la valoración que te asignas? ¿Por qué? Justifica cada pregunta. (p...)

7.8 METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Spradley, (1980, citado en Rodríguez, S.; Lorenzo, O. & Herrera, L, 2005) afirma que,

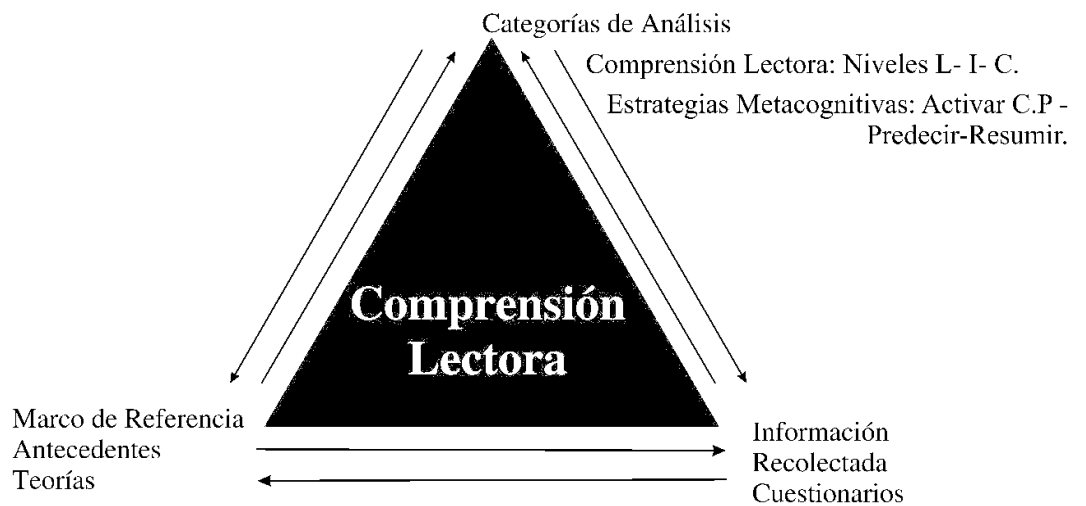
Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (p.70)

Es así como, se presenta el proceso de triangulación que se llevó a cabo mediante la contrastación de la información procedente de las actividades realizadas en la unidad didáctica, que permitieron dar cuenta del proceso alcanzado en la comprensión lectora.

Para tal fin, a continuación, se relaciona una figura que contiene el proceso de triangulación de la información, ubicando en sus vértices las categorías anteriormente mencionadas. Las flechas se encuentran en doble sentido, indicando la reciprocidad entre las teorías; categorías de análisis (comprensión lectora, metacognición y estrategias metacognitivas), e información recolectada a través de los cuestionarios.

Ilustración 4. Triangulación de la Información

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN



La Triangulación se efectúa con el objeto de dar cuenta de la Validez de los resultados de una investigación, y además para mitigar los problemas de sesgo. (Cisterna Cabrera, 2009)

Fuente: Construcción propia.

7.8.1 Triangulación de la Información

La triangulación, se realizó teniendo en cuenta Marco de referencia, es decir los antecedentes y teorías que tratan el tema de la comprensión lectora y la metacognición, así como también las categorías de análisis que incluyen: La comprensión lectora, en sus niveles literal, inferencial y crítico-intertextual; La metacognición y sus subcategorías a saber: Regulación y conocimiento. La regulación, incluye las subcategorías de planeación (P), monitoreo (M) y evaluación (E) y la categoría conocimiento metacognitivo, que incluye las subcategorías persona (P), tarea (T) y estrategias (E). En el vértice derecho, de la triangulación, se ubica la información recolectada a través de los cuestionarios, que permitirán hacer el análisis respecto a la apropiación y puesta en práctica de las estrategias metacognitivas, por parte de los estudiantes. La triangulación de los instrumentos, se hizo entre los datos que facilitaron los estudiantes (Cuestionarios que contienen las estrategias metacognitivas) con las propuestas de los investigadores: Solé (1998); Tamayo (2011); Flavel (1978); Mateos (2001); Monereo (1999); Burón (1993) entre otros.

8 RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes participantes en el proceso de investigación. Para el propósito de la investigación se aplicó inicialmente un instrumento de ideas previas, en el que se pretendía identificar los niveles de lectura que poseían los estudiantes del estudio. Posteriormente, se aplicó la Unidad Didáctica, la cual estaba constituida por cuatro secuencias didácticas, en las que se abordaron diferentes tipos de textos: expositivos, narrativos, intertextuales y argumentativos. En cada secuencia se propusieron talleres que contenían textos y actividades metacognitivas que facilitarían la comprensión de lectura.

Cada taller contenía un texto, a partir del cual se planteaba una serie de actividades metacognitivas que se aplicaron antes del proceso (prelectura), durante el proceso (durante la lectura) y después del proceso (postlectura). Una vez aplicadas las estrategias se realizó la sistematización de la información, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes durante cada momento del proceso de lectura. El análisis permitió conocer y determinar los procesos de regulación metacognitiva y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes participantes en la investigación.

8.1 INDAGANDO EN LOS SABERES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES. INSTRUMENTO 1. IDENTIFICACIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA.

En la primera parte de la investigación se aplicó la prueba inicial de ideas previas a los treinta y dos (32) estudiantes de grado undécimo de la institución Educativa San José, de Sincelejo (Sucre), con el fin de saber cuáles eran sus niveles de lectura al momento de leer.

El instrumento de ideas previas estaba constituido por una serie de preguntas que correspondían a cada nivel de lectura. Para el análisis, se tuvieron en cuenta las respuestas dadas por los treinta y dos (32) estudiantes, en cada uno de los niveles de lectura.

El análisis del instrumento de ideas previas se realiza en dos fases: En la primera fase, se analiza cada uno de los niveles de lectura que poseen los estudiantes y en la segunda fase, las actividades lectoras que realizan los estudiantes al momento de leer.

8.1.1 Análisis Nivel de Lectura Literal

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al nivel de lectura literal.

Tabla 2. Nivel de Lectura Literal

Pregunta 1	Respuestas	
	SI	NO
<i>Lees un texto y puedes dar cuenta del mismo sin volver a leer</i>	20	12
<i>Después de leer, puedes contar con tus palabras lo sucedido</i>	27	5

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al indagarles si al leer un texto, pueden dar cuenta del mismo sin volver a leer, veinte (20) estudiantes responden que sí y doce (12) estudiantes dicen que no. Lo anterior demuestra que los estudiantes que respondieron sí, logran reproducir la información que el texto suministra de manera explícita o directa, como lo expresan Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), quienes afirman que el nivel de lectura literal en un nivel primario da cuenta de las ideas e información que están explícitamente expuestas en por reconocimiento o evocación de hechos.

Al preguntarles sobre si después de leer, pueden contar con sus palabras lo sucedido, veintisiete (27) estudiantes dicen que sí y cinco (5) contestan que no. Como se puede observar, los estudiantes al afirmar que pueden contar con sus propias palabras lo que dice un texto, demuestran que pueden parafrasear el texto, es decir, dan cuenta de lo expresado en el texto reconstruyéndolo con otras palabras. Lo anterior corrobora lo expresado por Jurado (1997) quien afirma que, en el nivel de lectura literal avanzado o secundario ya no se trata sólo de reproducir literalmente la información explicitada, sino de reconstruir o de explicar con otras palabras lo expresado en el texto.

8.1.2 Análisis Nivel de Lectura Inferencial

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al nivel de lectura inferencial.

Tabla 3. Nivel de Lectura Inferencial

Pregunta 1	Respuestas	
	SI	NO
Antes de leer, por medio del título, imaginas lo que pasa en la historia	29	3
Durante la lectura, vas haciendo inferencias y supuestos de lo leído	20	12
Durante la lectura, vas haciendo inferencias y supuestos de lo leído	20	12

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al plantearles el interrogante, si con sólo observar el título, pueden imaginar de lo que va a tratar el texto antes de leerlo, veintinueve (29) estudiantes responden que sí, mientras que tres (3) dicen que no. De otra parte, al preguntarles si durante la lectura, van haciendo inferencias y supuestos de lo leído, veinte estudiantes (20) responden que si y doce (12) de ellos dicen que no. Además, en la pregunta, durante la lectura imaginan un final para la misma, veinte (20) estudiantes responden que si y doce (12) dicen que no. Lo anterior permite inferir que los estudiantes tienen la capacidad de leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito del contenido del texto, es decir, relacionan el título del texto con el contenido, infieren información e imaginan un final del texto. De lo anterior, se puede inferir que los estudiantes buscan relaciones que van más allá de lo leído, hacen conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros, aspectos que hacen parte de algunas características de la lectura inferencial.

8.1.3 Análisis Nivel de Lectura Crítico Intertextual

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al nivel de lectura Crítico - Intertextual.

Tabla 4. Nivel de Lectura Crítico-Intertextual

Pregunta 1	Respuestas	
	SI	NO
Al terminar de leer el texto puedes establecer comparaciones con otro texto	19	13

Fuente: Construcción propia.

Al presentarles el cuestionamiento, si al terminar de leer el texto pueden establecer comparaciones, diecinueve (19) estudiantes dicen que sí, mientras que trece (13) dicen que no. Lo anterior lleva a inferir que a pesar de que los estudiantes consideran que logran comparar un texto con otros, el nivel de lectura crítico-intertextual exige una mayor apropiación del texto leído, para con ello poder realizar las valoraciones y juicios a partir de este como de sus relaciones con otros textos.

8.1.4 Análisis de las Actividades Lectoras Realizadas por los Estudiantes al Momento de Leer

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden a las actividades lectoras realizadas al momento de leer.

Tabla 5. Actividades con las Cuales se Identifican los Estudiantes.

Pregunta 2	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
¿Con qué frecuencia relacionas los saberes previos con las lecturas que realizas?	0	9	18	5
¿Lees los libros que te asigna tú profesora de castellano?	5	12	15	0
¿ Utilizas el diccionario cada vez que tienes dudas o aparece un término que desconoces?	1	8	14	9
¿Identificas el tipo de texto de acuerdo a la estructura del mismo?	3	4	18	7
¿Utilizas estrategias al momento de realizar la lectura?	6	7	11	8

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al indagarles sobre la relación que hacen de los saberes previos con las lecturas que realizan, nueve (9) de los estudiantes afirman realizarlo casi siempre, dieciocho (18) responden que lo hacen algunas veces, lo que lleva a inferir que un gran número de estudiantes logran relacionar los presaberes cuando se enfrentan algunas lecturas; sólo cinco estudiantes indican que nunca lo hacen. De lo anterior se puede inferir que, para los estudiantes relacionar las ideas previas con las lecturas puede contribuir a la comprensión de los textos, como lo expresa Solé (1998), quien dice que en la comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”. (p.18).

Al indagarles sobre si leen los libros que les asigna su profesora de castellano, quince (15) estudiantes responden que algunas veces y doce (12) dicen que casi siempre y cinco (5) de ellos afirman que lo hacen siempre, lo que lleva a pensar que en cierta medida los estudiantes a pesar de no tener hábitos de lectura, leen cuando se les asigna como tarea.

Ante la pregunta, ¿Utilizas el diccionario cada vez que tienes dudas o aparece un término que desconoces?, la mayoría de los estudiantes (14) responden que en algunas veces, ocho (8) de ellos lo hacen casi siempre y nueve (9) responden que nunca. Como se puede observar en las respuestas dadas, para un gran número de los estudiantes el uso del diccionario para aclarar las dudas frente al léxico utilizado en los textos es una tarea que se realiza, a pesar de no ser muy frecuente. Lo anterior lleva a pensar en la importancia que tiene el conocimiento del vocabulario, como lo afirman Van Dijk y Kintsch (citados en Romo y Villalobos, 2009), “existen diversos niveles de representación del texto: la formulación superficial, representación literal de palabras y oraciones fundamentada en su estructura gramatical. La representación del texto base, establece las relaciones semánticas de las partes que lo componen [...]”. (p.4)

Al indagarles sobre si ¿Identifican el tipo de texto de acuerdo a la estructura del mismo?, dieciocho (18) estudiantes, dicen que algunas veces, cuatro (4) afirman que casi siempre y tres (3) que siempre. De lo anterior se infiere que en cierta medida los estudiantes

identifican la tipología textual, a pesar de no hacerlo asiduamente. Los otros siete (7), afirman que nunca, El análisis anterior, lleva a considerar que el conocimiento de la estructura textual o superestructura es de gran importancia para la comprensión de los textos como lo expresa el MEN, en el documento de Lineamientos Curriculares cuando afirma que, “[...] es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos” (p. 36)

Al preguntarles si utilizan estrategias al momento de realizar la lectura, once (11) estudiantes dicen que algunas veces, ocho (8) dicen que nunca. Lo anterior lleva a pensar que a pesar de que la mayoría de los estudiantes afirman tener presente estrategias al momento de leer, no es suficiente la utilización que hacen de estas estrategias, lo que confirma lo expresado por Elosúa (1993), quien afirma que,

[...] la lectura es una actividad “estratégica”. El buen lector pone en juego unos procedimientos o estrategias para obtener un resultado. Tales estrategias o destrezas son susceptibles de ser mejoradas, de convertirse en objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de optimizar en los lectores su nivel de comprensión (p.13).

8.1.5 Análisis Estrategias Utilizadas por los Estudiantes al Momento de Leer

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al uso de estrategias lectoras.

Tabla 6. Uso de Estrategias al Momento de Realizar la Lectura

Estudiante	Respuesta
E1	<i>Saco los datos más importantes, y así puedo armar lo más importante que el texto me quiere decir</i>
E2	<i>Imaginando lo qué está sucediendo en la lectura, pensar lo que voy a escribir si concuerda</i>
E3	<i>Ponerme preparada, relajar mi mente para poder argumentar</i>
E4	<i>Subrayar palabras desconocidas, leer el texto dos veces para aclarar mis ideas</i>
E6	<i>Escuchar música y hago una lectura mental</i>
E8	<i>Leer e ir sacando lo más importante, para así se facilite más el tipo de pregunta que se va a realizar</i>
E11	<i>Me concentro, leo varias veces. Pregunto alguna duda que tenga</i>
E13	<i>Leer el título e imaginándome lo que va a contar la historia</i>
E14	<i>Escojo un lugar muy tranquilo y leo</i>
E21	<i>Dedicándome a la lectura, leer en voz alta para entender mejor el texto y también para saberlo comprender</i>
E22	<i>Leer tres veces si es necesario, comprender el texto, sacar la idea principal</i>
E25	<i>Subrayar palabras desconocidas, buscar el significado de estas palabras</i>
E29	<i>Buscar significados desconocidos, leer varias veces el texto pregunto lo que no entiendo a alguien con experiencia imaginarme que vivo lo que leo</i>
E32	<i>Comprender el texto, imagino lo relatado en la historia. Imaginar el final de la historia, argumentarlo y relatarlo</i>

Fuente: Construcción propia

Al preguntarles sobre las estrategias que utilizan al momento de leer, se encontró que los estudiantes hacen uso de algunas estrategias cognitivas. Entre las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes se encuentran, las estrategias de focalización, definidas por Elosúa (1993) como estrategias mediante las cuales el lector centra la atención en la información del texto que considera más relevante, como son la extracción de las ideas más importantes, subrayar, resumir, diferenciar la información esencial y tomar

notas. Las respuestas dadas por algunos estudiantes se presentan a continuación: E1. “Saco los datos más importantes, y así puedo armar lo más importante que el texto me quiere decir”; E4. “Subrayar palabras desconocidas”; E8. “ir sacando lo más importante”; E22. “sacar la idea principal”; E32. “imagino lo relatado en la historia”.

De otra parte, algunos estudiantes relacionan las estrategias de resolución de problemas, que según Elosúa (1993), “son procedimientos para resolver los problemas que encuentra el lector durante la lectura como son la dificultad para comprender las palabras, oraciones y relación entre oraciones” (p.13). Algunas de las estrategias de este tipo son: buscar en el diccionario las palabras desconocidas, inferir el significado a partir del contexto, deducir el significado descomponiendo la palabra, releer y parafrasear el texto. Las respuestas dadas por algunos estudiantes son: E11. “leo varias veces, pregunto alguna duda que tenga”; E22. “Leer tres veces si es necesario”; E25. “Subrayar las palabras desconocidas. Buscar el significado de estas palabras”; E29. “Buscar significados desconocidos. Leer varias veces el texto, pregunto lo que no entiendo a alguien con experiencia”

También se encontró que otros estudiantes relacionan estrategias de elaboración, que según Elosúa (1993), “permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, a fin de comprender con más profundidad el significado” (p.13). Las estrategias más conocidas en este tipo son: comentar y valorar el texto, generar imágenes y analogías relacionadas con el contenido, reescribir el texto, conclusiones e implicaciones teóricas y prácticas. En las respuestas dadas por los estudiantes se encontraron: E1. “Así puedo armar lo más importante que el texto me quiere decir”; E2. “Pensar lo que voy a escribir si concuerda”; E32. “Imagino lo relatado en la historia, argumentarlo y relatarlo”.

Como se puede observar, los estudiantes presentan algunas de las estrategias cognitivas que son utilizadas para lograr mejores niveles de comprensión lectora, las cuales, según los mismos, son importantes en el momento de realizar la lectura de un texto. Según Elosúa (1993), “las estrategias mencionadas son algunas de las posibles y en absoluto se

trata de una enumeración exhaustiva. Por otra parte, no todas resultan igualmente eficientes en todos los sujetos y en todas las circunstancias” (pp. 13-14).

Además de lo anterior, se encontraron otras respuestas que hacen referencia a actividades, disposiciones actitudinales o habilidades. Algunos ejemplos de éstas son los siguientes: E3. “Ponerme preparada, relajar mi mente para poder argumentar”; E6. “Escuchar música y hago una lectura mental”; E11. “Me concentro, leo varias veces. Pregunto alguna duda que tenga”; E13. “Leer el título e imaginándome lo que va a contar la historia”; E14. “Escojo un lugar muy tranquilo y leo”; E21. “Dedicándome a la lectura, leer en voz alta para entender mejor el texto y también para saberlo comprender” y E22. “Comprender el texto”.

A partir del análisis anterior, se puede inferir que los estudiantes a pesar de hacer uso de las estrategias cognitivas en el momento de leer, no logran acceder a estrategias metacognitivas, que para Elosúa (1983), “procuran que el lector sea consciente de la naturaleza de la comprensión, de los factores que la afectan, de los problemas que pueden presentarse, y de las estrategias para resolverlos” (p.14).

8.1.6 Análisis de las Actividades del Momento Antes de Leer

Para indagar acerca del uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes, se planteó un texto, a partir del cual se debían realizar una serie de actividades correspondientes a cada uno de los momentos de la lectura: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Se pidió a los estudiantes que escribieran las actividades que realizan y que les permiten comprender cada momento.

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al momento antes de la lectura.

Tabla 7. Antes de Leer. Actividades que Realizan para Entender y Comprender la Lectura.

Estudiante	Respuesta
E1	<i>Escuchar música, relajarme, comer algo</i>
E3	<i>Leer suave, comienzo a leer los encabezados, concentración</i>
E5	<i>Leo el título, averiguo el nombre del autor, averiguo un lugar para estar cómodo</i>
E6	<i>Leer el título para saber de qué trata el texto; miro cuantos párrafos tiene para identificar qué tipo de texto es; tener una buena concentración</i>
E7	<i>Miro la portada, ver si tiene imágenes, miro el contenido</i>
E8	<i>Imagino de que trata la lectura, leer el título y pensar de que trata</i>
E10	<i>Concentrarme en lo que voy a leer; tener paciencia cuando lea para así hacer las cosas bien; buscar maneras de estudiar</i>
E12	<i>Asociar el título con lo que puede contener; ver las imágenes ; tratar de imaginar lo que puede suceder</i>
E15	<i>Leer el título, mirar de que trata el tema en el primer párrafo, busco las palabras desconocidas en el diccionario</i>
E20	<i>Identificar qué tipo de texto es, leer el título, buscar palabras claves</i>
E25	<i>Leer el título, relacionar el título con el contenido, imaginar de qué puede tratar la lectura</i>
E29	<i>Comprendo el título. Me lo imagino sobre lo que me dice. Relaciono con la realidad</i>
E31	<i>Miro de qué tamaño es el texto que voy a leer para prepararme mentalmente. Veo el título para ver de qué trata el texto. No presto atención a los que están a mi alrededor</i>

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al plantearles la pregunta ¿Qué actividades realizas para entender y comprender la lectura?, algunos de los estudiantes consideran como una de las actividades de prelectura la lectura del título del texto, como se puede observar en las siguientes respuestas: E3. “Comienzo a leer los encabezados”; E5. “Leo el título”; E6. “Leer el título para saber de qué trata el texto”; E12. “Asociar el título con lo que puede contener”; E15. “Leer el título”; E25. “Leer el título, relacionar el título

con el contenido”; E29. “Comprendo el título. Me lo imagino sobre lo que me dice”; E31. “Veo el título para ver de qué trata el texto”.

Otros estudiantes respondieron: E7. “Miro la portada, ver si tiene imágenes, miro el contenido”; E5. “Averiguo el nombre del autor”; E6. “Miro cuántos párrafos tiene para identificar qué tipo de texto es”; E12. “Ver las imágenes, tratar de imaginar lo que puede suceder”; E15. “Mirar de que trata el tema en el primer párrafo, busco palabras desconocidas en el diccionario”; E20. “Identificar que tipo de texto es, buscar palabras claves”; E29 “Me lo imagino sobre lo que me dice. Relaciono con la realidad”; E31. ”Miro de que tamaño es el texto que voy a leer para prepararme mentalmente”

De las respuestas anteriores, se puede inferir que para los estudiantes la lectura del título hace parte de las actividades de prelectura. Lo anterior corrobora lo planteado por Solé (1992), quien propone como actividades relacionadas con el momento antes de la lectura, la predicción, el planteamiento de hipótesis o anticipaciones, que consisten en ideas sobre lo que se encontrará en el texto. Según la misma autora, generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan, se establecen a partir de elementos como tipo de texto, título e ilustraciones.

Con respecto a las estrategias de comprensión lectora, Solé (1998) afirma que, Las estrategias de comprensión lectora incluyen el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición- conocer el propio conocimiento, de planificar- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente., que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (p. 5).

En este mismo sentido, Elosúa (1983), plantea que las estrategias metacognitivas que controlan y regulan la comprensión lectora son: las estrategias de planeación, supervisión y evaluación. En este orden de ideas, al relacionar las actividades realizadas por

los estudiantes antes de la lectura con la planificación metacognitiva, se encontró que las estrategias empleadas por los estudiantes, no corresponden a las dichas estrategias, ya que ninguna de las estrategias implica precisar los objetivos o metas de lectura, como tampoco relacionar sus saberes previos con el título, aspectos que incentivan el deseo de desarrollar las estrategias metacognitivas, para que los estudiantes se apropien de estas y de cómo y en qué momento utilizarlas para regular y controlar su proceso de comprensión lectora.

En el desarrollo de la misma actividad, algunos estudiantes respondieron: E1. “Escuchar música, relajarme, comer algo”; E2. “Leer suave, concentración”; E10. “Concentrarme en lo que voy a leer; tener paciencia cuando lea para así hacer las cosas bien, buscar maneras de estudiar”. Como se puede observar, las actividades relacionadas por los estudiantes, no corresponden a actividades de prelectura, lo que lleva a pensar que los estudiantes no tienen claro qué hacen antes de leer un texto del mismo modo que no diferencian una estrategia de una habilidad, una destreza, una técnica o un procedimiento, los cuales según Coll (1989), “un procedimiento - llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad – es un conjunto de acciones y finalidades, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p. 89).

8.1.7 Análisis de las Actividades del Momento Durante la Lectura

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al momento durante la lectura.

Tabla 8. Durante la Lectura. Actividades que Realiza

Estudiante	Respuesta
E2	<i>Imaginar me lo que está sucediendo, anotar personajes, anotar dichos</i>
E3	<i>Significados, imaginación, palabras claves</i>
E4	<i>Subrayar la idea central, anoto palabras desconocidas</i>
E5	<i>Identifico algunas palabras desconocidas, me imagino lo que pasa en la lectura, voy haciendo reflexiones</i>
E7	<i>Los comparo con otras lecturas, subrayo la idea principal, saco mis propias ideas</i>
E9	<i>Voy sacando los personajes, me concentro en la lectura</i>
E10	<i>Analizando, reflexionar, identificar palabras desconocidas</i>
E11	<i>Escuchar música, imagino lo que estoy leyendo. Hablar lo leído con otros</i>
E12	<i>Escucho comentarios, leer en voz alta, anotar alguna frase u oración que me haya gustado</i>
E13	<i>Leer bien el texto, preguntar alguna duda, repetir o volver a leer el texto</i>
E14	<i>Leo la lectura varias veces , utilizo diccionario después de leer, analizo el texto antes de leer</i>
E15	<i>Comprendo el texto, me imagino lo que está hablando, me imagino un final</i>
E16	<i>Relaciono e imagino lo que sucede, analizo, comprendo</i>
E17	<i>Resolver las preguntas, sacar lo más importante, subrayar lo que más me llama la atención</i>
E23	<i>Leo los párrafos, después de cada párrafo me detengo a ver si he entendido lo que leí, sino lo vuelvo a leer</i>
E25	<i>Leo varias veces para comprender, pregunto por lo que no comprendo, pregunto y busco palabras desconocidas</i>
E28	<i>Busco un final cuando ya estoy terminando, identifico el tipo de texto, comparo con otro texto</i>

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al indagarles sobre las actividades que realizan en el momento durante la lectura, se encontró que los estudiantes plantean varias actividades. Algunos estudiantes hablan de actividades relacionadas con lo que imaginan está sucediendo en el texto como se puede ver en las siguientes respuestas: E2.

“Imaginar me lo que está sucediendo, anotar personajes, anotar dichos”; E5. “me imagino lo que pasa en la lectura, voy haciendo reflexiones”; E11. “imagino lo que estoy leyendo”; E15. “me imagino lo que está hablando, me imagino un final”; E16. “Relaciono e imagino lo que sucede”. Al analizar las respuestas dadas, se infiere que los estudiantes logran hacer inferencias de todo tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. Lo

anterior corrobora lo expresado por Solé (2009), quien afirma que “el estudiante a partir de una palabra o frases, puede hacer inferencias o predicciones”

De otra parte, otro grupo de estudiantes, hacen referencia a algunas estrategias cognitivas, entre las que se encuentran, la toma de notas, la extracción de las ideas más importantes y subrayar, que según Elosúa (1983), corresponden a las estrategias de focalización, mediante las cuales el lector centra la atención en la información del texto que considera más relevante, como se puede observar en las siguientes respuestas: E2. “Anotar personajes, anotar dichos”; E3. “Significados, palabras claves”; E4. “Subrayar la idea central, anoto palabras desconocidas”; E5. “Identifico algunas palabras desconocidas”; E7. “subrayo la idea principal”; E9. “Voy sacando los personajes, me concentro en la lectura”; E10. “identificar palabras desconocidas”; E17. “sacar lo más importante, subrayar lo que más me llama la atención”.

Otro grupo de estudiantes, hacen referencia a algunas actividades que llevan a pensar que, al realizar las actividades durante la lectura, las asumen con mayor reflexión y logran una mayor interacción con el texto, lo que les permite hacer interpretaciones, verificaciones o cuestionarse a partir del mismo, como se puede observar en las siguientes respuestas: E5. “voy haciendo reflexiones”; E7. “Los comparo con otras lecturas, saco mis ideas”; E10. “Analizando, reflexionar”; E11. “hablar de lo leído con otros”; E12. “Escucho comentarios, leer en voz alta, anotar alguna frase u oración que me haya gustado”; E.13. “Leer bien el texto, preguntar alguna duda, repetir o volver a leer el texto”; E15. “Comprendo el texto”; E17. Resolver las preguntas”; E23. Leo los párrafos después de cada párrafo me detengo a ver si he entendido lo que leí, sino, lo vuelvo a leer”; E25. “Leo varias veces para comprender, pregunto por lo que no comprendo, pregunto y busco palabras desconocidas”; E28. “Identifico el tipo de texto, comparo con otro texto”. Como se puede observar, las respuestas dadas son muy diversas y confirman lo propuesto por Solé (2009), quien dice que en el momento de lectura el lector debe plantearse preguntas sobre lo que se ha leído y aclarar posibles dudas acerca del texto.

8.1.8 Análisis de las Actividades del Momento Después de la Lectura

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades planteadas en el instrumento de ideas previas que corresponden al momento después de la lectura

Tabla 9. Después de Leer. Actividades que Realizas para Comprobar la Comprensión.

Estudiante	Respuesta
E1	<i>Escribo las ideas centrales del texto, escribir con mis propias palabras lo leído</i>
E2	<i>Dar una explicación de lo sucedido, recordar actos, recordar objetos lugares</i>
E4	<i>Analizo lo que pasó, me hago preguntas de lo que pude entender, doy una idea clara del texto</i>
E5	<i>Contar lo sucedido, me hago preguntas de lo leído, enfoco lo mas importante del texto</i>
E6	<i>Escribo lo que comprendí, vuelvo a leer para tener más comprensión, hago una comparación con otros textos</i>
E7	<i>Dar argumento , saco una tesis, doy una conclusión</i>
E9	<i>Con mis palabras digo lo que se, hago algún comentario sobre el texto, respondo algunas series de preguntas</i>
E10	<i>Leer una sola vez el texto, explicar sobre el tema, enfocar y revisar lo más importante</i>
E12	<i>Me imagino como fue la lectura, si fuera una fantasía y buscar un mejor final</i>
E13	<i>Volver a leer el texto, sacar alguna conclusión, buscar palabras desconocidas</i>
E15	<i>Doy mi propia opinión acerca de lo leído. Interpreto lo leído. Dar a a conocer lo leído</i>
E18	<i>Buscar términos. Sacar la idea principal, comparar los textos</i>
E19	<i>Comentarle a una persona que lo haya leído, Buscar en internet</i>
E20	<i>Contar lo sucedido, enfocar lo más importante, reflexionar</i>
E22	<i>Pienso en los personajes y su función en el texto. Lo comparo con otros textos leídos. Si no lo entendí lo vuelvo a leer</i>
E24	<i>Presento mis opiniones a alguien más, busco más información sobre el mismo a ver si estoy bien informado apropiadamente</i>
E25	<i>Busco términos desconocidos. Debato con mis compañeros sobre lo que trata el texto. Relaciono el texto con otro parecido</i>
E26	<i>Me imagino lo que leí para comprender. Me hago preguntas respecto a lo que pasó en la lectura. Empiezo a comparar con otros textos</i>

Fuente: Construcción propia.

Al observar las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿Cuáles son las actividades que realiza para comprobar la comprensión en el momento después de la

lectura?, se encontró que entre las actividades que realizan los estudiantes para comprobar la comprensión tienen que ver con dar explicaciones sobre lo acontecido en el texto, recordar algunos aspectos del texto, parafrasear lo expresado en el texto, volver a leer, hacerse preguntas, dar explicaciones, analizar lo leído, contrastar con otros textos y expresar sus puntos de vista.

Al analizar las respuestas dadas, se deduce que los estudiantes consideran la identificación de la idea principal como una actividad que les permite la comprensión de un texto, como se puede observar en las siguientes respuestas: E1. *“Escribo las ideas centrales del texto, escribir con mis propias palabras lo leído”*; E2. *“Dar una explicación de lo sucedido, recordar actos, recordar objetos lugares”*; E4. *“Analizo lo que pasó, doy una idea clara del texto”*; E5. *“Contar lo sucedido”*; E6. *“Escribo lo que comprendí”*; E7. *“Dar argumento, saco una tesis, doy una conclusión”*; E9. *“Con mis palabras digo lo que se, hago algún comentario sobre el texto”*; E10. *“Leer una sola vez el texto, explicar sobre el tema, enfocar y revisar lo más importante”*. Al respecto de la identificación de la idea principal, Solé (2009) propone la identificación de la idea principal como una de las estrategias que deben tenerse en cuenta al enseñar la comprensión lectora. La autora plantea que *“Consideramos que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos”* (p.121).

De otra parte, los estudiantes señalan el hacerse preguntas como una de las actividades que realizan después de la lectura, como se observa en las siguientes respuestas: E4. *“Me hago preguntas de lo que pude entender”*; E5. *“Me hago preguntas de lo leído”*; E9. *“Respondo algunas series de preguntas”*; E26. *“Me hago preguntas respecto a lo que pasó en la lectura”*. El formular y responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. Con relación al planteamiento de preguntas, Solé (2009) afirma que, *“El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz”* (137).

Los estudiantes, además, hacen referencia a otro tipo de actividades que realizan después de la lectura, como se puede observar en las siguientes respuestas: E6. “*Vuelvo a leer para tener más comprensión, hago una comparación con otros textos*”; E19. “*Comentarle a una persona que lo haya leído, Buscar en internet*”; E22. “*Pienso en los personajes y su función en el texto. Lo comparo con otros textos leídos. Si no lo entendí lo vuelvo a leer*”; E25. “*Debato con mis compañeros sobre lo que trata el texto. Relaciono el texto con otro parecido*”; E26. “*Me imagino lo que leí para comprender*”. Como se puede observar, las respuestas dadas son muy diversas y variadas, pero en esencia dan a entender que utilizan la estrategia de relacionar el texto leído con otros textos, es decir, tratan de contraponer las ideas de otros textos con las ideas contenidas en el texto leído; establecen relaciones más allá del texto, aspectos que se relacionan con la lectura intertextual. Al respecto de este tipo de lectura, Zubiría (1996), plantea que la lectura intertextual establece relaciones entre el texto y otros textos, dándole una mayor o menor validez, enriqueciéndolo con contrastes y aportes de otras fuentes, lo que permiten que emitan juicios sobre lo leído, considerado como un aspecto básico para la comprensión de un texto nivel crítico-intertextual.

Así mismo, algunos estudiantes en el momento después de leer el texto, hacen alusión a que seleccionan ideas e incluso hacen resumen del texto, como se puede observar en las siguientes respuestas: E11. “*Ideas principal, ideas secundarias, hacer resumen*”; E13. “*Sacar alguna conclusión*”; E18. “*Sacar la idea principal*” E30. “*Hago un resumen*” E31. “*A veces resumo*”. Como se observa en las respuestas anteriores los estudiantes utilizan las estrategias de resumir y extraer ideas. Al referirse al resumen Solé (1998), afirma que,

La macroestructura proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Para Van Dijk, el tema de un texto es la macroestructura o una parte de ella; es lo que nos permite contestar a la pregunta: ¿de qué trata el texto? Además, señala el autor, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto (p. 127).

8.2. SENSIBILIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

Una vez hecho el análisis de las preguntas anteriores, se socializaron los resultados y se seleccionó la muestra que correspondió a los doce (12) estudiantes que presentaron mayor dificultad en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual. Se realizó la sensibilización de la importancia de la implementación de las estrategias metacognitivas al momento de leer, y en los momentos antes, durante y después de la lectura con el fin de que se apropiaran de las mismas y las utilizaran en sus prácticas de lectura. Este momento se llamó Desubicación.

La sensibilización, consistió en dialogar con los estudiantes, respecto al papel fundamental que tenían las estrategias metacognitivas y la toma de conciencia de la necesidad de apropiarse de las mismas en el desempeño en su proceso de comprensión lectora, como lo afirma Pressley (1990, citado en Burón, 1993), quién reconoce que “un alumno metacognitivamente desarrollado, generalmente conoce el esfuerzo que requiere una tarea, posee recursos para realizarla, tiene consciencia que el esfuerzo lo lleva a un rendimiento superior...” (p. 134).

A continuación, se relacionan las estrategias metacognitivas que se incluyeron en el momento antes de leer, en lo que respecta a la planificación (activar los conocimientos previos); durante la lectura (establecer predicciones sobre el texto) y después de leer (resumir, para dar cuenta de la comprensión de un texto).

Las estrategias, son procedimientos o modos de hacer o realizar una tarea. Metacognitivas porque es el estudiante quién toma conciencia de la necesidad de regular su proceso de comprensión lectora al momento de enfrentarse a un texto, tal como lo afirma Solé (1998) “la metacognición- capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar

sobre nuestra actuación, de planificarla- [...] que implica objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 5).

8.2.1 Estrategias Metacognitivas

8.2.1.1 Estrategia Activar los Conocimientos Previos (ACP)

Se trata de movilizar en los estudiantes el aporte de lo que saben o recuerdan del contenido de un texto, relacionándolo con el título de la lectura que se le presenta, puesto que todo lector posee un conocimiento pertinente, que permite entender o posibilita el hecho de conectarse con la nueva información, tal como lo afirma Solé (1989), “en la comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.89). La misma autora, afirma que: “Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva” (p.2). En otro aparte, relaciona a Cooper (1990), quién “señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo” (p. 93).

8.2.1.2 Estrategia: Predecir sobre el Texto (P)

Con esta estrategia se busca que el estudiante pueda hacer inferencias y supuestos a partir de lo que lee. Cuando el lector se enfrenta al texto “interactúa en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje”, según Solé (1998), de igual forma afirma que,

la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector (p. 104)

8.2.1.3 Estrategia: Resumir (R)

Con esta estrategia se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.

8.3 ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN

El análisis de la información, se realizó a partir del desarrollo de las actividades planteadas en la unidad didáctica, la cual se encontraba dividida en cuatro secuencias que a su vez incluía ejercicios de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y argumentativos.

Para este análisis se toman cada uno de los elementos constitutivos de la comprensión de lectura literal, inferencial e intertextual en las diferentes actividades realizadas.

8.3.1 Análisis Nivel de Lectura Literal

Solé (1987), Sardà y Sanmartí (2009), Pinzas (1999) y Smith (1989) indican que, en el nivel literal de la comprensión lectora, los estudiantes deben estar en la capacidad de realizar un reconocimiento de lo que está explícitamente dentro de un texto, de modo que distingan entre la información relevante y secundaria para encontrar las ideas principales, el orden de las acciones, tiempo y lugares como también dominar el vocabulario básico. Según los autores para que los individuos puedan lograr todas estas destrezas deben hacer uso de sus ideas previas las cuales les permitirá ir evolucionando y apropiándose conceptualmente; puesto que, si se conoce la clase de forma narrativa, mucho menos existirá comprensión global del texto leído.

A continuación, se relacionan los textos utilizados con las preguntas y respuestas que aportan los estudiantes en el nivel literal, en los momentos antes, durante y después de realizar cada lectura y de la puesta en práctica de las estrategias metacognitivas.

En la siguiente tabla se encuentran las preguntas y respuestas que corresponden al primer nivel de lectura, el literal, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, es la lectura instaurada en el marco del diccionario o de los significados, estables integrados a las estructuras superficiales de los textos.

Tabla 10. Lectura Literal.

Texto	Pregunta	Respuestas
Texto 1. Alcohol: Un veneno juvenil	¿Por qué las farmacias venden alcohol antiséptico a menores de edad? Explica	<p><i>“Porque no existe una norma que se lo impida, ellos solo les interesa comercializar el producto”</i></p> <p><i>“A las farmacias no les prohíben venderlo, así que ellos siguen ganando, y algunos jóvenes mueren”</i></p> <p><i>“Las farmacias pasan por encima de los riesgos que esto conlleva”</i></p> <p><i>“No les importa lo que le pase al menor, sólo quieren ganar dinero”.</i></p>
	¿Por qué crees que el autor menciona el incidente del colegio de Bogotá?	<p><i>“Porque en Bogotá ocurre el hecho, la intención es informar y concientizar a los jóvenes en los colegios para que no consuman alcohol dentro de aulas ni patios escolares”</i></p> <p><i>“es presentar un ejemplo para que otros estudiantes no lo hagan”</i></p>
	¿Cuál crees tú que es su intención?	<p><i>“El pretende explicar el número de jóvenes que está consumiendo alcohol en un año”</i></p> <p><i>“El autor quiere darnos a conocer o a saber y a ponernos a recapacitar de lo mal que nos puede pasar al consumir sustancias alcohólicas”</i></p> <p><i>“Porque los niños se relacionan con tragos desde muy temprana edad y los de 17 años han consumido alcohol alguna vez en su vida”</i></p>

		<p><i>“El afirma que en nuestro país 9 de cada 10 han consumido bebidas alcohólicas lo que ha generado una gran problemática en los centros educativos”</i></p> <p><i>“El autor pretende afirmar que en Colombia el consumo de alcohol en menores de edad es muy frecuente”</i></p>
<p>Texto 2. El almohadón de plumas</p>	<p>¿Cómo describen a Alicia?</p> <hr/> <p>¿Cuál crees qué es el significado de la palabra hostil? Explica.</p>	<p><i>La descripción de Alicia es rubia, angelical y tímida.</i></p> <p><i>La describen como una mujer rubia, angelical, tímida y enferma.</i></p> <hr/> <p><i>“Hostil” algo que es desagradable”</i></p> <p><i>“Hostil, algo que puede ser complicado o no muy agradable”</i></p> <p><i>” Hostil, puede ser desagradable, porque en el texto dice que vivía en la casa hostil”</i></p>
<p>Texto 3. Texto 1. El silencio de las sirenas (Franz Kafka)</p>	<p>Texto 1. ¿Cuál crees qué es el significado de la palabra ineficaz? Explica.</p>	<p><i>“Que su resultado no es eficaz”</i></p> <p><i>“Que no produce el resultado que se esperaba”</i></p>
<p>Texto 2. Canto XII Fragmento de la Odisea (Homero)</p>	<p>Texto 2. ¿Cuál crees qué es el significado de la palabra bajel? Explica.</p>	<p><i>“Lo puedo relacionar con barco”</i></p> <p><i>“se puede decir que es una embarcación”</i></p> <p><i>“Yo creo que significa buque”</i></p>
<p>Texto 4. Las comunidades virtuales</p>	<p>¿Cuál crees qué es el significado de la expresión Comunidades virtuales? Explica.</p>	<p><i>“Red mundial de computadores”</i></p> <p><i>“Son las redes donde los niños y adolescentes de hoy chatean con sus amigos de cualquier parte del mundo, en forma simultánea, preservándose así las cadenas de amistad de una manera virtual”.</i></p>
<p>Texto 5. El lenguaje en el comienzo del mundo.</p>	<p>¿Cuál crees qué es el significado de la palabra onomatopeya? Explica.</p>	<p><i>“Creo que pueden ser los gruñidos del hombre”</i></p> <p><i>“Los sonidos, que se van perdiendo con el paso del tiempo”.</i></p> <p><i>“un lenguaje simbólico”</i></p>
<p>Texto 6. La guerra de las tortillas y el orden internacional</p>	<p>¿Cuál crees qué es el significado de la palabra caos? Explica.</p>	<p><i>“De acuerdo al texto, un caos, es un problema que se presenta”</i></p> <p><i>“Se puede decir que problema o dificultad”</i></p>

Fuente: Construcción propia.

Como se puede ver en la tabla anterior, en las respuestas dadas con respecto al primer texto, los estudiantes además de comprender el contenido y sentido literal del mismo, hicieron uso de sus propios pensamientos y del parafraseo para expresar lo expuesto en este, como se puede ver en las siguientes respuestas: *“A las farmacias no les prohíben venderlo, así que ellos siguen ganando, y algunos jóvenes mueren”*; *“No hay una norma que les diga que no lo vendan”*; *“Las farmacias pasan por encima de los riesgos que esto conlleva”*; Estas respuestas corroboran lo expresado en los Lineamientos curriculares: *“Las lecturas del primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas... a las estructuras superficiales de los textos”* (p. 113).

Así mismo, se aprecia que al plantearles las preguntas *¿Por qué crees que el autor menciona el incidente del colegio de Bogotá?* y *¿Cuál crees tú que es su intención?*, los estudiantes dan cuenta de lo necesario que es tomar conciencia sobre este hecho (alcohol un veneno juvenil) para evitar caer en él. Además, consideran que es un ejemplo la situación que el autor informa del colegio de Bogotá: *“Porque en Bogotá ocurre el hecho, la intención es informar y concientizar a los jóvenes en los colegios para que no consuman alcohol dentro de aulas ni patios escolares”*; *“Es presentar un ejemplo para que otros estudiantes no lo hagan”*; *“El afirma que en nuestro país 9 de cada 10 han consumido bebidas alcohólicas lo que ha generado una gran problemática en los centros educativos”*; *“El autor pretende afirmar que en Colombia el consumo de alcohol en menores de edad es muy frecuente”*.

En el segundo texto, al indagarles sobre cómo es la descripción de Alicia, dan cuenta de la descripción hecha en el texto, es decir, toman textualmente la descripción dada al personaje, como se puede observar en las siguientes respuestas: *“La descripción de Alicia es rubia, angelical y tímida”*; *“La describen como una mujer rubia, angelical, tímida y enferma”*. De lo anterior se puede inferir que los estudiantes reconocen las ideas centrales y los elementos narrativos como son las características del personaje.

Al indagarles sobre el significado de las palabras propuestas tomadas de los diferentes textos, las respuestas de algunos de los estudiantes en el nivel literal, son tomadas textualmente del texto, como en el caso de la descripción de Alicia, tal como lo afirma Alliende y Condemartín, (1988, citados en Pérez, 2005),

La comprensión literal, es el primer nivel, en él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consideran en este nivel preguntas dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, así como el reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo [...] (p. 123)

Por su parte, otro grupo de estudiantes dan un significado a la palabra o expresión propuesta, incluyéndola en el contexto que se ubica, tal como lo afirma Solé (1987) respecto a la comprensión de un texto, que está determinada por tres elementos esenciales a saber: El lector, quién aborda el texto y utiliza estrategias, el texto, entendido como el conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí, y el contexto, considerado como las condiciones que rodean el acto de la lectura. Es decir, los estudiantes como lectores activos, dan un significado a la palabra o expresión de acuerdo al contexto, activando sus conocimientos previos, como estrategia de lectura.

Del análisis anterior se puede inferir, que las respuestas dadas en los diferentes textos en torno a la lectura literal, corrobora lo expresado por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009), quienes afirman que “la lectura literal es simplemente reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas” (p.32)

En este sentido Davis, (citada en Roe, Stoodt y Burns, 1987), afirma que, el nivel literal es el nivel básico del que dependen los otros niveles. En él, la lectura se enfoca en las ideas que expresa el texto. La comprensión literal supone la identificación de información que aparece explícita en el texto; leer de forma literal permite determinar la

idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles como fechas, entre otros. Para alcanzar este nivel es necesario comprender correctamente el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos. Este nivel evalúa los mismos elementos que la competencia interpretativa (pp. 4 - 5)

8.3.2 Análisis Nivel Inferencial

Solé (1987), Sardà y Sanmartí (2009), Pinzas (1999) y Smith (1989), consideran que en el nivel inferencial se parte de una evaluación mental que permite la construcción de predicciones, hipótesis o anticipaciones, al integrarse con la experiencia y el conocimiento que se tiene en torno al contenido y los componentes textuales conllevan a una comprensión global del texto y a la construcción del significado permitiendo al lector presuponer y deducir para ampliar la información, es decir que vaya más allá de lo leído.

En la siguiente tabla se encuentran las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas planteadas que corresponden al nivel de lectura inferencial.

Tabla 11. Nivel de Lectura Inferencial

Texto	Preguntas	Respuestas
<p>Texto 1. Alcohol: Un veneno juvenil</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?</p>	<p>- <i>“Puede ser que nos hable del consumo de trago en exceso presentado en los jóvenes actualmente”</i> - <i>“Lo relaciono con el alcohol y lo que le pasó a un vecino que casi lo lleva a la muerte, porque tomó mucho”.</i> - <i>“Creo que trata del alcohol y las consecuencias que puede traer para los jóvenes, como la muerte”</i> - <i>“Yo creo que su contenido nos hablará de los jóvenes que, a temprana edad, están</i> - <i>“Comenzando a tomar alcohol”</i> - <i>“Debe hacer referencia al tratar el tema del alcohol y lo perjudicial para la salud”</i></p>
	<p>¿Cuál crees qué es la función de las siguientes palabras-- ----- en el texto anterior? Explica una por una.</p>	<p>- <i>“Para empezar” expresión que indica inicio; Recientemente, proponer un ejemplo; aunque, explica lo sucedido y las consecuencias; Con lo anterior, explicación o resumen breve del tema”</i> - <i>“Para empezar, es cuando damos inicio a cualquier tema, Recientemente, palabra de tiempo; Aunque, puede ser aclaración de lo que se dice arriba”</i> - <i>“Las palabras sirven para conectar oraciones con otras, para formar textos; para empezar, sería iniciando; Recientemente, sería referirse a un tiempo no lejano; Aunque, indica oposición, Con lo anterior, se refiere a una conclusión”</i> - <i>“Para empezar, indica comienzo, recientemente, es algo que no hace poco que sucedió; aunque, para dar a conocer otra idea”</i></p>
<p>Texto 2. El almohadón de plumas</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?</p>	<p>- <i>“Puede ser que hable de una almohada tierna y suave para perder sus pensamientos de amor o de sueño”</i> - <i>“Un objeto que permitirá pensar en una historia de amor”</i> - <i>“Pienso en una almohada llena d plumas, que es tan lisa y suave, que todos desean tenerlo”</i> - <i>“Puede ser sobre alguien que tiene un almohadón de plumas”</i> - <i>“Puede tratar sobre una almohada muy suave y deseada, cubierta de muchas plumas”</i></p>
	<p>¿Cuál crees qué es la función de las siguientes palabras-- ----- en el texto anterior? Explica una por una.</p>	<p>- <i>“No obstante: dar otra idea; Sin embargo. Completar la idea”; Luego: Explicar lo que pasó después”; Por fin: anunciar un final”</i> - <i>“No obstante, puede ser a pesar de lo que estaba sucediendo; sin embargo, contradecir el texto; luego, para dar continuación; Por fin, lo que va a suceder al final.</i></p>

		<p>- “No obstante, contradecir la idea anterior; sin embargo, explicación de lo que continúa; luego, para continuar la idea; por fin, presentar un final”</p> <p>- “No obstante, presentar una información sobre el tema; sin embargo, aclarar sobre lo que se viene hablando; enuncia un tiempo después; presenta el final de la historia”</p>
<p>Texto 3. El silencio de las sirenas (Franz Kafka)</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto? Y en el texto</p>	<p>- “Las sirenas que en ese momento no están cantando”</p> <p>- “Puede tratar de la soledad y tristeza que sienten las sirenas al estar en silencio”</p> <p>- “Debe tratar de algún secreto, que las lleva a guardar silencio y mantener el secreto”</p>
<p>Canto XII Fragmento de la Odisea (Homero)</p>	<p>¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto “El Canto de las sirenas?”</p>	<p>- “Las sirenas que están calladas porque están en el fondo del agua y no pueden cantar”</p> <p>- “El contenido es sobre el canto y la hermosa voz de las sirenas”</p> <p>- “Las sirenas que están cantando y alegran con su voz”</p> <p>- “Las sirenas que están felices y pueden cantar”</p> <p>- “Las sirenas que están alegres y cantan”</p> <p>- “Las sirenas que cantan porque se sienten felices”</p> <p>- “Las sirenas que están alegres porque están reunidas y son muchas”</p>
	<p>Texto 1. ¿Cuál crees que es la función de las siguientes palabras en el texto: ¿sin embargo, en efecto? Explica una por una. Y, en el texto 2: a fin de que</p>	<p>- “Sin embargo, indica a pesar de lo que se cita anteriormente, contradice; en efecto, concluir, explicar palabras, a fin de que, conseguir el objetivo”.</p> <p>- “Sin embargo, se usa para contradecir una idea; a fin, se usa para ir directo al punto; a fin de que, lograr lo propuesto”.</p> <p>- “Sin embargo, contrastar lo dicho en el texto, en efecto, lo que sigue de una causa, a fin de que, motivo o fin de algo”</p>
<p>Texto 4. Las comunidades virtuales</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?</p>	<p>- “El contenido puede tratar sobre el uso que hace una persona al manejar internet y lo importante hoy en día para nosotros”</p> <p>- “Tiene que ver con las redes sociales que podemos establecer por internet”</p> <p>- “Es una de las formas que existen hoy en día para el uso de las tecnologías, para conseguir información y ampliar las amistades”</p>
	<p>¿Cuál crees que es la finalidad de la expresión subrayada en el texto?</p>	<p>- “El autor presenta un estudio que hicieron para dar un soporte de verdad y crean lo que escribe”</p> <p>- “Para dar más información al texto con argumentos”</p> <p>- “Son estudios que muestran que el tema está siendo</p>

		<p><i>investigado por otros”</i></p> <p>- <i>“Para que sepan qué, así como escribe sobre el tema de las comunidades virtuales, también hay otras entidades investigando”</i></p>
<p>Texto 5. El lenguaje en el comienzo del mundo.</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?</p>	<p>- <i>“Pienso que puede tratar sobre la importancia del lenguaje en el comienzo de la creación”</i></p> <p>- <i>“Lo importante que es el lenguaje, como principal instrumento de comunicación entre los hombres”</i></p> <p>- <i>“El lenguaje al iniciar el mundo y como permite comunicarnos”</i></p> <p>- <i>“Puede ser como el lenguaje influye en el comienzo de la humanidad”</i></p>
	<p>¿Cuál crees que es la finalidad de la expresión subrayada en el texto?</p>	<p>- <i>“Da a conocer que la transformación del primate en hombre se hace a través del lenguaje”</i></p> <p>- <i>“El trabajo transforma el pensamiento del hombre y comunica sus ideas”</i></p> <p>- <i>“Su intención es comunicar a través del lenguaje su pensamiento”</i></p> <p>- <i>“El trabajo, se convierte en un medio para desarrollar el pensamiento y comunicar sus ideas”.</i></p>
<p>Texto 6. La guerra de las tortillas y el orden internacional</p>	<p>A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?</p>	<p>- <i>“Puede ser sobre unas tortillas y el orden como organización para venderlas”</i></p> <p>- <i>“Una comida que son las tortillas y el orden que debe regir en estas ventas”</i></p> <p>- <i>“Las tortillas como alimento y las ventas a nivel internacional”</i></p> <p>- <i>“La compra y venta de tortillas en organizaciones internacionales”</i></p>
	<p>¿Cuál crees que es la finalidad de la expresión subrayada en el texto?</p>	<p>- <i>“Qué Estados Unidos, sufre al aumentar el precio de la comida, las cosechas, ganadería y aves de corral”</i></p> <p>- <i>“Las consecuencias de las alzas de las tortillas llegan a Estados Unidos”</i></p> <p>- <i>“Mostrar las consecuencias en otros países, al aumentar las tortillas”</i></p>

Fuente: Construcción propia.

Al formular la pregunta, A partir del título, ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?, en las diferentes secuencias las respuestas mostraron que, los estudiantes logran hacer inferencias a partir del título al relacionar cada texto con situaciones que han vivido o con sus creencias, tal como se aprecia en las respuestas dadas por los estudiantes: *“Puede*

ser que nos hable del consumo de trago en exceso presentado en los jóvenes actualmente”; “Lo relaciono con el alcohol y lo que le pasó a un vecino que casi lo lleva a la muerte, porque tomó mucho”; “Puede ser que hable de una almohada tierna y suave para perder sus pensamientos de amor o de sueño”; “Pienso en una almohada llena d plumas, que es tan lisa y suave, que todos desean tenerlo”; “Las sirenas que en ese momento no están cantando”; “Debe tratar de algún secreto, que las lleva a guardar silencio y mantener el secreto”; “El contenido puede tratar sobre el uso que hace una persona al manejar internet y lo importante hoy en día para nosotros”; “Tiene que ver con las redes sociales que podemos establecer por internet”; “pienso que puede tratar sobre la importancia del lenguaje en el comienzo de la creación”; ”Lo importante que es el lenguaje, como principal instrumento de comunicación entre los hombres”; “Puede ser sobre unas tortillas y el orden como organización para venderlas”; “Las tortillas como alimento y las ventas a nivel internacional”. A partir de lo anterior, se evidencia que los estudiantes logran inferir información dada en el texto a partir del título del mismo, ya que relacionan las palabras del título con lo que posiblemente encontrarán en el artículo. S e puede decir que activan sus conocimientos previos a partir del título que se les presenta para predecir sobre el posible contenido del texto, con base a lo propuesto en Lineamientos Curriculares, Nivel B: nivel inferencial. “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados [...]”.

Además, las respuestas de los estudiantes, corrobora lo planteado por Cooper (1990), quién señala que, “la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo” (p. 93). En palabras de Solé (1987), “es imprescindible, un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito”. Los estudiantes, establecen asociación entre las palabras del título del texto, un indicador más de la activación de sus conocimientos previos.

De otra parte, al indagarles sobre la finalidad de las expresiones subrayadas en el texto, los estudiantes infieren los propósitos de los textos leídos. En este caso, los estudiantes realizan las inferencias en la **planificación**, que consiste en desarrollar acciones que con llevan a la realización de un objetivo concreto, a la vez que el lector activa y aporta

sus conocimientos previos, de este modo al leer, el estudiante debe tener presente el objetivo que se persigue en la lectura, así como los pasos que va a tener en cuenta al planear para alcanzar el objetivo propuesto.

De lo anterior se deduce que, el estudiante hace inferencias cuando comienza a explicar el texto a partir de los saberes previos que posea, de los datos o de informaciones que le permiten aportar al sentido y significado del texto, tal como lo afirman Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009) quienes, en el segundo nivel, incluyen el concepto de inferencia y afirman que el lector se caracteriza por [...] leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p.98)

8.3.3 Análisis Nivel Crítico-Intertextual.

Para Cassany (2003) el nivel crítico intertextual implica una disposición del lector a la exploración del sentido profundo del texto, a sus ideas, fundamentos y razonamientos, así como a la identificación del marco ideológico en el que se inscribe. Por lo tanto, leer críticamente consiste en dar cuenta de la esencia del texto, comprender las ideas más concretas y adoptar una postura, teniendo en cuenta las relaciones contextuales, discursivas e ideológicas asumidas en el texto.

En la siguiente tabla se encuentran las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas planteadas que corresponden al nivel de lectura crítico - intertextual.

Tabla 12. Nivel Crítico-Intertextual

Texto	Pregunta	Respuestas
<p>Texto 1. Alcohol: Un veneno juvenil</p>	<p>¿Cuál crees que son las causas que generan el problema?, ¿Cuáles crees que son sus consecuencias?</p>	<p>- <i>“Causas: el precio del alcohol; la venta sin ningún problema. Consecuencias la adicción al alcohol”; esto es un veneno tóxico, ya que estas bebidas están contaminadas con metanol”</i></p> <p>- <i>“Causas: la facilidad con que las farmacias venden estas sustancias, además el precio es muy económico y se les hace fácil conseguirlo. Consecuencias: la adicción al licor es peligroso ya que es tóxico y estas bebidas están contaminadas con metanol y puede causar la muerte”</i></p> <p>- <i>“Causas: El consumo de alcohol en jóvenes, mezclar el alcohol con gaseosa, facilidad de compra. Consecuencias: fenómeno peligroso, que se agrava de forma progresiva, poner en riesgo sus vidas, o al quitarles la visión y quedar ciegos, con lleva a riesgos innecesarios”.</i></p> <p>- <i>“Causas. La principal motivación es el precio de una botella de alcohol que se compra por mis pesos, la facilidad de acceder al alcohol antiséptico, ya que muchas farmacias lo venden”. Consecuencias: Los jóvenes se relacionan con el alcohol desde temprana edad; los jóvenes hacen mezclas de bebidas peligrosas”</i></p>
	<p>¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.</p>	<p>- <i>“La estructura es de introducción, desarrollo y conclusión, porque presenta el tema y muestra las causas y efecto del alcoholismo”</i></p> <p>- <i>“Para mi la estructura es de introducción, con causas y consecuencias porque así está en el texto”</i></p> <p>- <i>“Creo que la estructura es de presentación, causa y solución del</i></p>

		<p><i>problema del alcoholismo</i></p> <p>- <i>“Creo que es de presentación, problema y solución, porque presentan el tema, del alcohol, después dicen que el problema es que los jóvenes consumen alcohol a temprana edad y la solución es que los padres, colegios y entidades tomen decisiones buenas”.</i></p>
<p>Texto 2. El almohadón de plumas</p>	<p>¿Cuál crees que son las causas que generan la enfermedad de Alicia?</p>	<p>- <i>“El animal que está en su almohada que consumía su sangre”</i></p> <p>- <i>“El parasito que tenía en la almohada”</i></p> <p><i>“Porque Alicia tuvo consulta y el médico le encontró una anemia agudísima que era completamente inexplicable, pero se iba visiblemente a la muerte”</i></p> <p>- <i>“Ella tiene una enfermedad de depresión”</i></p> <p>- <i>“Porque pensaba que ella y su enfermedad no tenía cura, ya la daba por pérdida”</i></p>
	<p>¿Cuál crees que es la estructura de este texto?</p> <p>¿Por qué crees que es esa? Explica.</p>	<p>- <i>“La estructura es narrativa porque corresponde a un inicio, nudo y final”</i></p> <p>- <i>“Narrativo porque narra lo que sucedió con Alicia, en el inicio, su conflicto y final, al morir”</i></p> <p>- <i>“Es un breve relato narrativo, el cual contiene un inicio, un nudo y un desenlace”</i></p> <p>- <i>“Narrativo porque cuenta lo sucedido a Alicia, su estado inicial, su difícil situación y el final”</i></p> <p><i>“Narrativo porque tiene un principio, la parte donde hay una dificultad y su final”</i></p>

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, las respuestas dadas por los estudiantes al interrogante, ¿Cuál crees que son las causas que generan el problema?, demuestran que éstos van más allá de lo que dice el texto, ponen a dialogar la información que se encuentra en el texto con su realidad, su contexto y hasta su vida misma, tal como se aprecia en las

siguientes respuestas: *“Causas: el precio del alcohol; la venta sin ningún problema. Consecuencias la adicción al alcohol”*; *esto es un veneno tóxico, ya que estas bebidas están contaminadas con metanol*”; *“Causas: El consumo de alcohol en jóvenes, mezclar el alcohol con gaseosa, facilidad de compra. Consecuencias: fenómeno peligroso, que se agrava de forma progresiva”*; *“Causas. La principal motivación es el precio de una botella de alcohol que se compra por mis pesos, la facilidad de acceder al alcohol antiséptico, ya que muchas farmacias lo venden”*. *Consecuencias: Los jóvenes se relacionan con el alcohol desde temprana edad; los jóvenes hacen mezclas de bebidas peligrosas” poner en riesgo sus vidas, o al quitarles la visión y quedar ciegos, con lleva a riesgos innecesarios*”; *“El animal que está en su almohada que consumía su sangre”*; *“El parasito que tenía en la almohada”*; *“Ella tiene una enfermedad de depresión”*. De lo anterior se puede inferir que los estudiantes relacionan lo expresado en el texto con situaciones del contexto. Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009) respecto al nivel de comprensión crítico, afirman que a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. (p. 98).

De otra parte, al preguntarles sobre la estructura textual, los estudiantes logran identificar el tipo de texto y la estructura del mismo, como se puede observar en las siguientes respuestas: *“La estructura es de introducción, desarrollo y conclusión, porque presenta el tema y muestra las causas y efecto del alcoholismo”*; *“Para mi la estructura es de introducción, con causas y consecuencias porque así está en el texto”*; *“La estructura es narrativa porque corresponde a un inicio, nudo y final”*; *“Narrativo porque narra lo que sucedió con Alicia, en el inicio, su conflicto y final, al morir”*; *“Es un breve relato narrativo, el cual contiene un inicio, un nudo y un desenlace”*. A partir de las respuestas anteriores, se puede afirmar que los estudiantes logran identificar la superestructura del texto, es decir identifican las partes del texto, como afirma Van Dijk (1977, 1978, 1980), quien afirma que la superestructura de un texto representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal.

En el nivel crítico-intertextual, los estudiantes establecen relaciones con otro texto, creando relaciones de semejanza entre un texto y otro, es así como expresan que, al planear los pasos, pueden llegar a establecer comparaciones, como lo afirman: “Porque al seguir paso por paso pude llegar a elaborar el cuadro, comparando las ideas de un texto y de otro”. Tal como se afirma en Lineamientos Curriculares: Nivel C: nivel crítico intertextual, “la puesta de saberes desde múltiples procedencias (esto sería la intertextualidad), tipo de texto, reconocimiento de los puntos de vista, intencionalidad del autor. En la intertextualidad, se tiene en cuenta las relaciones con otros textos, que son los contenidos que están presente en un texto que provienen de otros; citas, fuentes, formas, estructuras, estilos tomados de otros autores y de otras épocas. (p. 63).

También se logró que los estudiantes hicieran resúmenes o síntesis de los textos propuestos, reafirmando lo expresado por Solé: “con esta estrategia se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.

Con base en el análisis anterior, se puede deducir que los estudiantes desarrollan en parte la lectura crítica – intertextual, ya que logran trascender la información ofrecida en el texto, relacionándola con situaciones de la vida real, reconocen la superestructura del texto y realizan la intertextualidad entre lecturas con temáticas afines, pero no logran asumir una posición determinada frente a lo leído, ni la argumentan con razones válidas y pertinentes para justificar la postura asumida.

8.3.4. Regulación Metacognitiva en el Proceso Lector

El concepto de regulación metacognitiva propuesto por Brown (1987) incluye como

categorías: 1. Planeación, 2. Control/Monitoreo y 3. Evaluación sobre los propios procesos.

El siguiente análisis identifica los procesos de regulación metacognitiva llevados a cabo por los estudiantes mientras resolvían las actividades de comprensión lectora. En el presente trabajo en cada secuencia se plantearon unas preguntas que iban orientadas a la regulación metacognitiva.

En la tabla No. 13 se encuentran las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas de regulación metacognitiva.

Tabla 13. Análisis Proceso Regulación Metacognitivos

Texto	Pregunta	Respuestas
Texto 1. Alcohol: Un veneno juvenil	¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.	<p><i>“Bueno, primero saber que tipo de texto es, identificar las palabras desconocidas para tener mejor claridad”</i></p> <p><i>“saber identificar los textos para “haci” saber cuál es”</i></p> <p><i>“Primero leer, volver a leer para entender lo que falta”</i></p> <p><i>“Yo primero leo, tenga en cuenta las ideas principales, después puedo resumir”</i></p> <p><i>“Primero debo tener claro el concepto de texto expositivo”.</i></p> <p><i>“tener claro el concepto de texto expositivo, concentración para lograr el objetivo”</i></p>
	¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí ___ No ___ ¿Por qué?	<p><i>“sí porque tengo en cuenta lo que escribí antes, así puedo lograrlo”.</i></p> <p><i>“Si porque sé que es lo que quiero y como lograrlo”.</i></p> <p><i>“Si, porque se que es el concepto para que pueda lograr el objetivo”.</i></p> <p><i>“Sí porque puedo leer y saber de que trata el texto”.</i></p> <p><i>“Sí porque los pasos que elegí son buenos y me ayudan a darme cuenta de lo que trata el texto”</i></p> <p><i>“sí porque seguimos todas las pautas para realizar y lograr el objetivo de la lectura”</i></p>

<p>Texto 2. El almohadón de plumas</p>	<p>¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.</p>	<p><i>“Leer, analizar bien el texto, contestar a los interrogantes bien, identificar sus partes”</i> <i>“leer, interpretar de que trata el texto, saber cómo está organizado”.</i> <i>“leer para saber de qué trata, concentración para poder entenderlo, saber cuál es su estructura”</i> <i>“leer, concentrado para hacer un buen trabajo, identifico la estructura, cumplo con el objetivo”</i> <i>” leer el texto, comprender el contenido y saber como está estructurado”</i> <i>“leer, entender de qué trata, identificar su estructura”</i> <i>“leer muy bien el texto, volver a leer si no comprendo, estar seguro de que tipo de texto es”</i></p>
<p>Texto 3. El silencio de las sirenas (Franz Kafka) Canto XII Fragmento de la Odisea (Homero)</p>	<p>¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí___ No___ ¿Por qué?</p>	<p><i>”Si porque si leo, lo entiendo y puedo hacer la síntesis”</i> <i>“Si porque si leo y hago lo que me piden, logro el objetivo”</i> <i>”si porque si leo el texto, comprendo el contenido y se cómo está estructurado lo logro”</i> <i>” Si porque si lo leo y lo entiendo, puedo lograr el objetivo”</i> <i>“Si porque si se qué tipo de texto es puedo hacer la síntesis que me piden”</i> <i>”si porque si me concentro y hago los pasos, puedo hacer la síntesis”</i></p> <p><i>“Leer detenidamente el texto, sacar las principales ideas que me ayudarían a comprender el texto, identificar el tipo de texto, elaborar el cuadro comparativo”</i> <i>“planificar, para plantear que vamos a hacer en su debido tiempo, al resolver las preguntas, saber qué tipo de texto es, lograr lo propuesto”</i> <i>“Leer el contenido del texto para saber de que trata, reflexionar acerca de la estructura del texto, compara los textos para así poder realizar el cuadro, sacando las ideas principales”</i> <i>“leer detenidamente, comprender la</i></p>

		<i>estructura del texto, clasificar palabras claves, hacer el cuadro comparativo</i>
	<p>¿Crees que vas a lograr el objetivo? SÍ___ No___ ¿Por qué?___</p>	<p><i>“si voy a logra el objetivo porque voy a estar concentrado en cada una de las actividades”</i> <i>“si porque sigo los pasos puedo lograrlo”</i> <i>“si lo podré lograr siguiendo los pasos que escribi”</i> <i>“si voy a lograr el objetivo porque voy a leer y a seguir el orden de las preguntas”</i> <i>“si porque voy a disponerme a leer y sigo los pasos”</i></p>
<p>Texto 4. Las comunidades virtuales</p>	<p>¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.</p>	<p><i>“leer el texto, identificar el tema, las opiniones de quién escribe y como finaliza el escrito”</i> <i>“leer el texto detenidamente, identificar la intención o el tema de la persona que escribe y el cierre”</i> <i>“Puedo leer varias veces el texto, identificar la opinión de quién escribe, el tema y como llega al final”</i> <i>“leer, entender que nos quiere decir el autor, saber identificar sus opiniones y el final que presenta”</i></p>
	<p>¿Crees que vas a lograr el objetivo? SÍ___ No___ ¿Por qué?___</p>	<p><i>“sí puedo lograrlo al realizar los pasos que escribí”</i> <i>“yo digo que sí porque si me concentro en cada uno de los interrogantes y los resuelvo bien, sí, sí lo logro”</i> <i>“Sí, ya que leí, voy a responder teniendo en cuenta los pasos que voy a seguir”</i> <i>“si, yo me propongo hacer cada uno de los pasos, así que sí llego al objetivo”</i></p>
<p>Texto 5. El lenguaje en el comienzo del mundo.</p>	<p>¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.</p>	<p><i>“leer el texto varias veces para saber de que trata, seleccionar las palabras claves para tener claro el tema y los datos más importantes para hacer el mapa conceptual”</i> <i>“leer para conocer el tema, seleccionar las palabras claves para hacer el resumen y organizar el mapa”</i> <i>“leer, así se cuál es el texto, subrayar ideas principales, organizar el mapa”</i> <i>“leo, se del tema, subrayo las ideas principales, planeo el mapa con los aspectos importantes”</i></p>

	¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí___ No___ ¿Por qué?___	<i>“sí, porque siguiendo atentamente los pasos, será más fácil cumplirlo”</i> <i>“sí, al seguir paso a paso, logramos el objetivo que nos proponemos”</i> <i>“sí porque los pasos y las actividades a realizar”</i>
Texto 6. La guerra de las tortillas y el orden internacional	¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno	<i>“leer el texto, para saber de que trata, subrayo las ideas más importantes y así puedo hacer el resumen”</i> <i>“Leo el texto, me informo de su contenido, selecciono las ideas principales que me van a servir para hacer el resumen”</i> <i>“paso 1, leo el texto, me informo del contenido, paso 2, subrayo las palabras claves e ideas principales y las tengo en cuenta para cuando vaya a hacer el resumen, Paso 3.reviso”</i>
	¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí___ No___ ¿Por qué?___	<i>“si porque ya hice los pasos y al seguirlos puedo presentar un buen resumen”</i> <i>“si, creo que hago los pasos y logro lo que pide el objetivo, hacer un resumen”</i> <i>“si, hago lo que me piden y puedo hacer el resumen”</i>

Fuente: Construcción propia.

Teniendo en cuenta que en el desarrollo de las actividades de comprensión lectora se hace necesario no solo identificar los propósitos de la lectura, sino también tener claros los objetivos del lector como referente que orienta las acciones a acometer, se determinó indagar si los estudiantes tenían claros los objetivos al enfrentar un texto, para ello, se les planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno, la cual hacía referencia a las operaciones metacognitivas, que según Brown (1987), Flavell (1979), Vargas y Arbeláez (2001), tienen por función regular los procesos cognitivos, entre los que se encuentra la planeación la cual se habilita antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados.

Como afirman Ríos y Brown, la definición de los objetivos y estrategias para lograrlos hacen parte de la planeación, en el ejercicio planteado se les indaga sobre, ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo?. Ante dicha pregunta los estudiantes responden: *“Bueno, primero saber que tipo de texto es, identificar las palabras desconocidas para tener mejor claridad”*; *“Primero leer, volver a leer para entender lo que falta”*; *“Leer, analizar bien el texto, contestar a los interrogantes bien, identificar sus partes”*; *“leer, interpretar de que trata el texto, saber cómo está organizado”*; *“leer el texto, comprender el contenido y saber como está estructurado”*; *“Leer detenidamente el texto, sacar las principales ideas que me ayudarían a comprender el texto, identificar el tipo de texto, elaborar el cuadro comparativo”*; *“planificar, para plantear que vamos a hacer en su debido tiempo, al resolver las preguntas, saber qué tipo de texto es, lograr lo propuesto”*; *“Leer el contenido del texto para saber de que trata, reflexionar acerca de la estructura del texto, compara los textos para así poder realizar el cuadro, sacando las ideas principales”*; *“Puedo leer varias veces el texto, identificar la opinión de quién escribe, el tema y como llega al final”*; *“leer para conocer el tema, seleccionar las palabras claves para hacer el resumen y organizar el mapa”*. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes plantean entre los pasos seguidos la lectura cuidadosa del texto para saber de que trata, la identificación de la tipología textual, elaborar cuadros comparativos y saber cómo está estructurado, es decir, para los estudiantes alcanzar la comprensión de un texto requiere el conocimiento de la estructura textual y la identificación de la tipología textual, aspectos que son considerados por Solé (1987), cuando afirma que, *“leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”* (p. 18).

En este mismo sentido, se les preguntó, ¿Crees que vas a lograr el objetivo? ¿Por qué?, a este interrogante los estudiantes respondieron: *“Sí porque tengo en cuenta lo que escribí antes, así puedo lograrlo”*; *“Sí porque los pasos que elegí son buenos y me ayudan a darme cuenta de lo que trata el texto”*; *““Si porque si leo y hago lo que me piden, logro el objetivo”*; *”si porque si leo el texto, comprendo el contenido y se cómo está estructurado*

lo logro”; “Si porque si se qué tipo de texto es puedo hacer la síntesis que me piden”; “Si voy a lograr el objetivo porque voy a leer y a seguir el orden de las preguntas”; “Si porque voy a disponerme a leer y sigo los pasos”; “sí, al seguir paso a paso, logramos el objetivo que nos proponemos”; “Sí porque los pasos y las actividades a realizar”. Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes, se puede inferir que al explicar el por qué creen que van a alcanzar los objetivos, centran dichos logros en la definición de la tarea. Al respecto Ríos y Brown (1991) citados por Ruiz (1999), afirman que, en los procesos de comprensión lectora la planificación implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, definir objetivos y estrategias para lograrlos y las condiciones bajo los cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción.

Es en este momento de la planificación cuando el estudiante es consciente de la identificación de los objetivos por alcanzar, se interroga acerca de la exigencia que demanda la tarea y busca posibles soluciones. Habría que decir también que el establecer metas claras, permite establecer lo que se espera aprender, determinar los recursos, hacer uso de los conocimientos previos que permitirán guiar la lectura comprensiva.

8.3.5 Control y Monitoreo en el Proceso Lector

El control y monitoreo, realizado durante la ejecución de una tarea puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada y la evaluación de los resultados realizada al finalizar la actividad, que consiste en evaluar los resultados de la estrategia después de haber sido empleada para la ejecución de la tarea.

Gracias a este, el estudiante es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas.

Martí (1995), plantea que ambos procesos son complementarios, el primero se refiere al aspecto declarativo del conocimiento y ofrece a las personas información sobre aspectos relacionados con la cognición (conocimiento de lectura, escritura, comprensión, resolución de problemas) y que según Brown puede ser estable, tematizable, es decir, que uno puede reconocer cuáles son sus capacidades y cuáles sus falencias y es falible en el sentido que las personas pueden tener falsas creencias acerca de sus procesos cognitivos.

Este segundo proceso, que se refiere a la regulación es el aspecto procedimental del conocimiento y permite a las personas llevar a cabo de forma eficaz las acciones que les facilita realizar con éxito una tarea. Según Brown, citado por Martí (1995), suelen ser inestables porque dependen de la naturaleza de la tarea, no necesariamente tematizables, es decir el sujeto difícilmente es capaz de hablar de ellos.

Para el siguiente análisis, se toman las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas relacionadas con el control y monitoreo de su proceso lector, proceso en el cual los estudiantes hacen uso de diferentes estrategias.

Tabla 14 Control y Monitoreo

Texto	Pregunta	Respuestas
Texto 1. Alcohol: Un veneno juvenil	¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?	<p><i>“las palabras desconocidas como pénsumes, inocuo me impedían avanzar”</i></p> <p><i>”me desconcentré cuando pasaba un compañero por la ventana”</i></p> <p><i>“no conozco algunas palabras y esto me dificultó un poco la leída del texto”</i></p> <p><i>“el ruido de los que pasan”</i></p> <p><i>“desconocer unas palabras”</i></p>
	¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?	<p><i>“buscarlas en el diccionario”</i></p> <p><i>“volver a leer para retomar el hilo de la lectura”</i></p> <p><i>“pregunté al profesor”</i></p> <p><i>“Volver a leer y continuar la lectura”</i></p> <p><i>“Buscar en el celular el significado”</i></p> <p><i>“pregunté al compañero que las había buscado”</i></p>

		<i>“Bueno primero, busco las palabras y después vuelvo a leer”</i>
	¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?	<i>“porque al momento de seguir todos los pasos logré tener un buen manejo de información y así puedo hacer el resumen”</i> <i>“Porque seguimos las pautas y así poder lograr el objetivo de la lectura”</i> <i>“porque seguí los pasos y pude comprender el texto expositivo”</i> <i>“Porque los pasos me ayudaron a la construcción del resumen”</i>
	De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tú desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tú respuesta.	<i>“4 porque tenía la disposición para leer y poner toda mi concentración”</i> <i>“4.5 porque a medida que resolvía las actividades se me facilitó comprender el texto”</i> <i>“4 porque me esforcé en hacer el ejercicio lo mejor posible”</i> <i>“4 porque le puse empeño a cada actividad”</i> <i>“4 porque muchas preguntas las debí leer varias veces”</i> <i>“4 porque tuve algunos inconvenientes al realizar el resumen del texto expositivo”</i> <i>“4 porque comprendí el texto y pude realizar las actividades”</i>
Texto 2. El almohadón de plumas	¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?	<i>“no tuve ninguna dificultad mientras leía el texto”</i> <i>“de pronto la distracción al hablar con otro compañero, después volví a leer y no tuve dificultad”</i> <i>“alguna dificultad fueron las palabras que no son de uso diario: furtiva, influenza, insidiosamente”</i>
	¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?	<i>“no porque no tuve dificultad”</i> <i>“concentrándome en el texto”</i> <i>“recurrí al diccionario para superar la dificultad”</i> <i>“leyendo varias veces, le di un significado a esas palabras”</i> <i>“me ayudé con el diccionario”</i> <i>“le pregunté al profesor para superar la dificultad”</i>
	¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr	<i>“porque me ayudaron a ser organizado y terminar bien la lectura”</i> <i>“si porque hice cada uno de los pasos que</i>

el objetivo de la lectura?	<i>escribí para organizar después la lectura” “hice cada paso, comenzando con planificar y así cumplo con el objetivo” “yo hice cada paso y me fue fácil hacer la síntesis de la secuencia narrativa”</i>
De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tú desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tú respuesta.	<i>“4 porque en algunas preguntas me demoré para responder” “4 porque pude terminar cada pregunta y respondí bien” “4 porque en algunas preguntas me demoré, pero después lo superé” “3.8, fui lento en algunos momentos de la lectura”</i>

Fuente: Construcción propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, al plantearles la pregunta: ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leía?, los estudiantes respondieron: *“las palabras desconocidas como pénomenes, inocuo me impedían avanzar”*; *“no conozco algunas palabras y esto me dificultó un poco la leída del texto”*; *“alguna dificultad fueron las palabras que no son de uso diario: furtiva, influencia, insidiosamente”*. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes reconocen claramente las dificultades presentadas al realizar la lectura, lo cual lleva a pensar que los estudiantes tienen conocimiento sobre sus propias dificultades u obstáculos. Al respecto de la conciencia metacognitiva Pozo y Monereo (1999) señalan que ésta puede referirse al conocimiento que tiene una persona sobre lo que sabe o conoce, de igual forma hace referencia al reconocimiento de las propias capacidades y de las capacidades de las personas con las que se relaciona mientras aprende. También se considera como parte de la conciencia al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo.

También se les hizo la siguiente pregunta: ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?, algunas de las respuestas fueron las siguientes: *“buscarlas en el diccionario”*; *“volver a leer para retomar el hilo de la lectura”*; *“pregunté al profesor”*; *“Bueno primero, busco las palabras y después vuelvo a leer”*; *“recurrí al diccionario para superar*

la dificultad”; “leyendo varias veces, le di un significado a esas palabras”; “me ayudé con el diccionario”; “le pregunté al profesor para superar la dificultad”; “porque me ayudaron a ser organizado y terminar bien la lectura”; “si porque hice cada uno de los pasos que escribí para organizar después la lectura”; “hice cada paso, comenzando con planificar y así cumplo con el objetivo”.

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, se relacionan algunos pasos utilizados para llevar a buen término la actividad, a la hora de manifestar de forma clara sus intenciones, identifican términos nuevos, palabras de difícil lectura o comprensión en el contexto, sus metas y propósitos dentro del plan de lectura son precisos, poseen capacidades para descubrir sus limitaciones y sus errores como lo afirman Forrest- Pressley y Waller (1984), quienes plantean que la habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión y los aspectos metacognitivos de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión.

La identificación de las dificultades y el conocimiento de las acciones que le permitan superar dichos obstáculos, permite la inclusión de nuevas estrategias que le facilitan la realización de las actividades requeridas en el proceso lector, al tiempo que les permite ser conscientes del propio desempeño. En relación a lo anterior Monereo (1995) plantea la importancia de “Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como "aprendices", es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...)”. De otra parte, Puente (1994) afirma que cuando el estudiante tiene presente las exigencias de la tarea y reconoce la importancia de utilizar estrategias que le sirvan a la hora de dar cuenta de la actividad de lectura, está en capacidad de retener o aprender dichos conocimientos.

En las respuestas dadas se reconoce la capacidad del estudiante para tomar decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a hacer algún tipo de acción para

corregir ese fallo, como lo afirma Mateos (2001).

Por otra parte, Artzl & Armour – Thomas, (1992) y Baker (1989), plantean que la revisión se refiere a las acciones para corregir los errores de comprensión y ejecución, es decir, cuando el lector reconoce que presenta dificultad al comprender, y para ello, hace regresiones en la lectura.

Así mismo, se les preguntó: ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?, los estudiantes respondieron: *“Porque al momento de seguir todos los pasos logré tener un buen manejo de información y así puedo hacer el resumen”*; *“Porque seguimos las pautas y así poder lograr el objetivo de la lectura”*. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes hacen control y monitoreo de sus propios procesos, ya que logran identificar qué estrategias utilizar, revisan el proceso que están llevando a cabo para modificar o ajustar las estrategias seleccionadas, identifican las dificultades u obstáculos que surgen mientras resuelve el ejercicio propuesto.

Con respecto al monitoreo en el proceso de comprensión lectora, Bimmel (2001) afirma que, en la comprensión lectora, el alumno debe aprender a cómo comprobar si el proceso de lectura progresa adecuadamente y si es necesario considerar el empleo de otras estrategias.

Según Artzl & Armour – Thomas, (1992) y Baker (1989), el monitoreo se refiere a la evaluación inmediata del uso de la estrategia, al nivel de comprensión y el logro del aprendizaje, es decir, preguntarse por el conocimiento adquirido, por el proceso seguido al realizar la tarea o preguntarse por el nivel de comprensión del texto leído.

Finalmente, se les pidió evaluar su desempeño, para ello se les hizo la siguiente pregunta: De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tú desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tú respuesta. Las respuestas dadas por los estudiantes fueron las siguientes: *“4 porque tenía la disposición para leer y poner toda mi*

concentración”; “4.5 porque a medida que resolvía las actividades se me facilitó comprender el texto”; “4 porque me esforcé en hacer el ejercicio lo mejor posible”; “4 porque le puse empeño a cada actividad”; “4 porque muchas preguntas las debí leer varias veces”; “4 porque en algunas preguntas me demoré para responder”; “4 porque pude terminar cada pregunta y respondí bien”; “4 porque en algunas preguntas me demoré, pero después lo superé”; “3.8, fui lento en algunos momentos de la lectura”.

Como se observa en las respuestas de los estudiantes, éstos logran valorar las estrategias utilizadas y dan cuenta de las dificultades presentadas en el momento de la lectura. Es por esto que, cuando el estudiante logra desarrollar esta habilidad, realiza una evaluación de seguimiento para valorar la eficacia de las estrategias y del plan utilizado; y a partir de esto, replantearlas de ser necesario. De otra parte, los estudiantes realizan una evaluación de resultados que le permite constatar el logro de las metas propuestas.

La evaluación permite contrastar los resultados obtenidos con los propósitos tenidos en cuenta con anterioridad. Brown (1987) plantea que esta habilidad implica la valoración de la eficacia de los resultados de las estrategias utilizadas y la valoración de las actividades mentales que se llevan a cabo.

El proceso de evaluación, considerado un aspecto esencial de la metacognición, permite observar las diferentes acciones evidenciadas en la realización de la tarea. De otra parte, Tamayo (2006) “afirma que este proceso, realizado al final de la tarea, se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; quien evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia”.

9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación presente tuvo como objetivo general desarrollar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San José de Sincelejo (Sucre), a partir de la implementación de las estrategias metacognitivas: Planificar (activar los conocimientos previos), Controlar (Predecir) y Evaluar (a través del resumen). Para el logro de este fin se identificó los niveles de lectura que poseen los estudiantes, se diseñó e implementó una unidad didáctica que articuló las estrategias metacognitivas para propiciar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y por último se evaluó los alcances de los estudiantes después de la implementación de las estrategias metacognitivas.

Aplicado el instrumento de ideas previas, después de indagar en los niveles de lectura que poseen los estudiantes, muestran que la mayoría de los estudiantes pueden contar con sus propias palabras lo que dice un texto, de igual manera la mayoría puede hacer inferencias, pero se encuentra la mayor dificultad en el nivel crítico-intertextual al hacer relaciones intertextuales entre textos leídos, así como también expresar juicios y puntos de vista argumentados, dificultando su comprensión, puesto que es necesario que el lector sea activo, argumente y dé a conocer su punto de vista, tal como lo afirma Solé (1998) “la comprensión de un texto está determinada por tres elementos esenciales a saber: “El lector, quién aborda el texto y decodifica su contenido a través de estrategias, el texto, entendido como el conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí, y el contexto, que se considera como las condiciones que rodean el acto de la lectura”. En otro aparte del texto, la autora continúa afirmando que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18). También se puede inferir a través del instrumento de ideas previas que los estudiantes a pesar de hacer uso de algunas estrategias cognitivas en el momento de leer, no logran acceder a estrategias metacognitivas, que para Elosúa (1983), “procuran que el lector sea consciente de la

naturaleza de la comprensión, de los factores que la afectan, de los problemas que pueden presentarse, y de las estrategias para resolverlos” (p.14).

Para Solé (1998), referente de la investigación, las estrategias de comprensión lectora incluyen el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición- capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente., que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. (p. 5)

Hecho el análisis de las preguntas anteriores, se socializaron los resultados y se seleccionó la muestra que correspondió a los doce (12) estudiantes que presentaron mayor dificultad en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual. Se realizó la sensibilización de la importancia de la implementación de las estrategias metacognitivas al momento de leer, y en los momentos antes, durante y después de la lectura con el fin de que se apropien de las mismas y mejoren su comprensión lectora. La sensibilización, consistió en dialogar con los estudiantes, respecto al papel fundamental que tienen las estrategias metacognitivas y la toma de conciencia de la necesidad de apropiarse de las mismas en el desempeño en su proceso de comprensión lectora, como lo afirma Pressley (1990, citado en Burón, 1993), quién reconoce que “un alumno metacognitivamente desarrollado, generalmente conoce el esfuerzo que requiere una tarea, posee recursos para realizarla, tiene consciencia que el esfuerzo lo lleva a un rendimiento superior...” (p. 134).

Las estrategias, son procedimientos o modos de hacer o realizar una tarea. Metacognitivas porque es el estudiante quién toma conciencia de la necesidad de regular su proceso de comprensión lectora al momento de enfrentarse a un texto, tal como lo afirma Solé (1998) “la metacognición- capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- [...] que implica objetivos que cumplir, la

planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 5).

En la estrategia: Activar los conocimientos previos (ACP), Se trata de movilizar en los estudiantes el aporte de lo que saben o recuerdan del contenido de un texto, relacionándolo con el título de la lectura que se le presenta, puesto que todo lector posee un conocimiento pertinente, que permite entender o posibilita el hecho de conectarse con la nueva información, tal como lo afirma Solé (1989), “en la comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.89). La misma autora, afirma que: “Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva” (p.2). En otro aparte, relaciona a Cooper (1990), quién “señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo” (p. 93). En la estrategia de Predecir sobre el texto (P), a se busca que el estudiante pueda hacer inferencias y supuestos a partir de lo que lee. Cuando el lector se enfrenta al texto “interactúa en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje”, según Solé (1998), de igual forma afirma que, la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. (p. 104) y en la estrategia: Resumir (R), se busca que los estudiantes al leer un texto puedan dar cuenta del mismo, es decir que el “lector pueda exponer sucintamente lo leído” (Solé, 1998, p. 104), se trata entonces que el lector pueda establecer relaciones entre lo que plantea el texto, sus conocimientos previos y el objetivo hacia el cuál apunta la lectura.

Una vez hecha la intervención, se encontró que los estudiantes como lectores activos, dan un significado a la palabra o expresión de acuerdo al contexto, activando sus conocimientos previos, como estrategia de lectura, del análisis se puede inferir, que las respuestas dadas en los diferentes textos en torno al nivel de lectura literal, corrobora lo expresado por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo &

Flórez, 2009), quienes afirman que “la lectura literal es simplemente reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas” (p.32). Solé (1987), Sardà y Sanmartí (2009), Pinzas (1999) y Smith (1989) indican que, en el nivel literal de la comprensión lectora, los estudiantes deben estar en la capacidad de realizar un reconocimiento de lo que está explícitamente dentro de un texto, de modo que distingan entre la información relevante y secundaria para encontrar las ideas principales

De igual manera, los estudiantes hacen inferencias cuando comienzan a explicar el texto a partir de los saberes previos que poseen, de los datos o de informaciones que le permiten aportar al sentido y significado del texto, tal como lo afirman Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009) quienes, en el segundo nivel, incluyen el concepto de inferencia y afirman que el lector se caracteriza por [...] leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p.98)

Con base al análisis crítico-intertextual, se pudo deducir que los estudiantes desarrollan en parte la lectura crítica – intertextual, ya que logran trascender la información ofrecida en el texto, relacionándola con situaciones de la vida real, reconocen la superestructura del texto y realizan la intertextualidad entre lecturas con temáticas afines, pero no logran asumir una posición determinada frente a lo leído, ni la argumentan con razones válidas y pertinentes para justificar la postura asumida y según Cassany (2003) el nivel crítico intertextual implica una disposición del lector a la exploración del sentido profundo del texto, a sus ideas, fundamentos y razonamientos, así como a la identificación del marco ideológico en el que se inscribe. Por lo tanto, leer críticamente consiste en dar cuenta de la esencia del texto, comprender las ideas más concretas y adoptar una postura, teniendo en cuenta las relaciones contextuales, discursivas e ideológicas asumidas en el texto.

En cuanto a la regulación metacognitiva, se puede inferir que los estudiantes al explicar el por qué creen que van a alcanzar los objetivos, centran dichos logros en la definición de la tarea. Al respecto Ríos y Brown (1991) citados por Ruiz (1999), afirman que, en los procesos de comprensión lectora la planificación implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, definir objetivos y estrategias para lograrlos y las condiciones bajo las cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción. Para finalizar, en el control y monitoreo, en las respuestas dadas se reconoce la capacidad del estudiante para tomar decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a hacer algún tipo de acción para corregir ese fallo, como lo afirma Mateos (2001). Por otra parte, Artzl & Armour – Thomas, (1992) y Baker (1989), plantean que la revisión se refiere a las acciones para corregir los errores de comprensión y ejecución, es decir, cuando el lector reconoce que presenta dificultad al comprender, y para ello, hace regresiones en la lectura.

10 CONCLUSIONES

Desde lo teórico como afirma Solé (1987), el implementar las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora, permite que los estudiantes logren potenciar los niveles de lectura.

Estas intervenciones permiten a los estudiantes leer comprensivamente diferentes tipologías textuales. Con relación a la lectura literal como lo afirma Davis (citada en Roe, Stoodt y Burns, 1987), los estudiantes lograron reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa. De acuerdo a la comprensión inferencial, según Solé (1987), Sardà y Sanmartí (2009), Pinzas (1999) y Smith (1989), los estudiantes lograron presuponer y deducir información no explícita, agregaron información basada en las propias experiencias y el conocimiento que se tiene en torno al contenido.

Según Cassany (2003), con respecto a la lectura crítica – intertextual, se evidencia un leve desarrollo, ya que logran trascender la información ofrecida en el texto, relacionándola con situaciones de la vida real, realizar la intertextualidad entre lecturas con temáticas afines y reconocen la superestructura del texto, pero no logran asumir una posición determinada frente a lo leído, ni la argumentan con razones válidas y pertinentes para justificar la postura asumida

En relación con la conciencia metacognitiva y de acuerdo con Ríos y Brown (1991), la planeación corresponde con los procesos de reconocimiento de los objetivos, las dificultades y la utilización de las estrategias pertinentes para solucionar dichos problemas, se evidencia en los estudiantes el reconocimiento de los obstáculos y la inclusión de estrategias útiles para superar las dificultades en el proceso de lectura.

Además, se demuestra que en el control y monitoreo en los procesos de

comprensión lectora, se evidenció, como afirma Puente (1994), a pesar de ser un proceso lento, los estudiantes logran comprobar la eficiencia de las estrategias utilizadas para resolver e identificar las causas de las dificultades detectadas en el momento de lectura.

En cuanto al proceso de evaluación, se evidenció que los estudiantes hicieron uso de diferentes acciones y toma de decisiones para dar cuenta de los resultados en la realización de la tarea, como dice Tamayo (2006), la evaluación se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; quien evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia.

El componente metacognitivo que se tiene en cuenta en el diseño, aplicación y evaluación en la unidad didáctica constituye un tema de gran impacto puesto que no se encontraron investigaciones a nivel local que trabajen dicho tema de gran relevancia en la educación.

11 RECOMENDACIONES

Se hace necesario que, desde la educación básica, se trabaje estrategias metacognitivas en el área de Humanidades y Lengua Castellana, así como también en otras áreas del saber, para que los estudiantes desarrollen los diferentes niveles de lectura y por ende mejoren su proceso de comprensión lectora y se refleje en su proceso de aprendizaje.

Sería relevante que los docentes, como agentes de cambio al interior de la institución educativa, asuman un compromiso a partir de la construcción de unidades didácticas que den prioridad a la regulación metacognitiva con el fin de iniciar aprendizajes autónomos.

Promover la investigación al interior de la Institución Educativa San José, que contribuya al desarrollo de habilidades y competencias de comprensión de lectura a través de la aplicación de las estrategias metacognitivas avaladas en la propuesta, así como también incluir otras, con el fin de medir alcances, efectividad y evolución en el proceso.

12 REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2006). El mapa conceptual: Una herramienta para aprender y enseñar . *Plasticidad y restauración neurológica*, 1-11.
- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. *Desarrollo de habilidades metacognitivas*, 59-85.
- Angulo, E. (2012). *eumed.net Enciclopedia Virtual*. Obtenido de www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html:
http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html
- Aragón, L., & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 125-138.
- Banda. (20 de Septiembre de 2012). *Wordpress.com site*. Obtenido de <https://compresionlectorabasica.wordpress.com/2012/09/20/investigacion-sobre-compresion-lectora-en-educacion-secundaria/>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Venezuela: Shalom.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). Metodologías de la Investigación en las ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ampliando Horizontes*, 1-25.
- Borges, J. (11 de 10 de 2008). www.wordpress.com/2008/10/11/el-libro-por-jorge-luis-borges/. Obtenido de emastromatteo:
<https://emastromatteo.wordpress.com/2008/10/11/el-libro-por-jorge-luis-borges/>
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Cadavid, V. (15 de 12 de 2013). *Relaciones entre la metacognición y el pensamiento visoespacial, en el aprendizaje de la estereoquímica*. Obtenido de

www.repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/864/1/Tesis%20final%20valen%20%206%20de%20diciembre.pdf:

<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/864/1/Tesis%20final%20valen%20%206%20de%20diciembre.pdf>

Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la Metacognición en el aprendizaje de las ciencias: Estrategias para el profesor y actividades orientadas para el alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 369-380.

Campanario, J. M., & Otero, J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 155-169.

Cantillo, K., De la Hoz, Á., & Cerchiaro, E. (2014). Actividad metacognitiva en estudiantes universitarios: Un estudio preliminar. *Psicología desde el Caribe*, 455-474.

Cassany, D. (2006). TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43.

Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 99-111.

Cerrón, A., & Pineda, M. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de lengua, literatura y comunicación de la facultad de educación-UNCP de Huancayo . *Horizonte de la ciencia*, 97-102.

Cervantes.es Bibliotecas y documentación. (1991). Obtenido de

www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_español_/biografias/nueva_york_jorge_luis_borges.htm:

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_español_/biografias/nueva_york_jorge_luis_borges.htm

- Chamizo, J., & Izquierdo, M. (2005). Ciencia en contexto: Una reflexión desde la filosofía. *Alambique*, 9-17.
- Coll, C. (2010). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. Barcelona: Graó.
- Correa, M., Castro, F., & Irujo, L. H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 58-63.
- cultura, M. d. (s.f.). www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.htm.
Obtenido de www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.htm
- Duit, R. (2006). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias. Un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 741-770.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elosúa, M. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. En M. Elosúa, *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (págs. 1-19). Madrid: Ediciones Narcea.
- Flavell, J. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de investigación en el desarrollo cognitivo. *American Psychologist*, 906-911.
- Flórez, R. (2000). Autorregulación, Metacognición y Evaluación. *Revista acción Pedagógica*, 4-11.
- Gallego, J., García, A., & Rodríguez, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita. Un estudio de caso con futuros docentes. *Revista de pedagogía Bordón*, 38-53.
- Ghiso, A. (1999). *Metodologías, métodos y técnicas. Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos*. México: Universidad Colima.
- González, M., & Barba, M. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.

Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Unisalle: Actualidades Pedagógicas*, 95-107.

Gutiérrez, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 183-202.

Heit, I. (19 de agosto de 2011).

bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf. Obtenido de

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-lectora-heit.pdf>

<http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2365191>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Huerta, J. (s.f). La teoría Literaria de Mijaíl Bajtín. *Revistas Científicas Complutenses*, 144-158.

ICFES. (2005). *Prueba SABER. Subdirección académica, grupo de evaluación de la educación básica y media. Área de Lenguaje. Análisis de preguntas , aplicación 2005-2006*. Obtenido de En:

http://200.26.128.174:8080/portalicfes/hom_2/rec/arc_5158.pdf

ICFES. (Diciembre de 2013). *www.icfes.gov.co*. Obtenido de Jaramillo, L., &

Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente . *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 299-313.

- Khemais, J. (2005). Estrategias Inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, 95-114.
- Klimenco, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: La enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 11-28.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 1-9.
- Macías, A., Mazzitelli, C., & Maturano, C. (s.f.). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. *Instituto de Investigaciones en Educación de las Ciencias Experimentales*, 1-8.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.
- Mateos, M. d. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 25-50.
- Mateos, M., & Tapia, J. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 5-19.
- Mateos, M., & Tapia, J. (1994). En M. Mateos, & J. Tapia, *LEER PARA COMPRENDER. Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora* (págs. 1-19). Madrid: meva publicaciones. Obtenido de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1994/Entrenamiento%20metacognitivo/cap_1_leer_comprender.pdf
- Maturano, C., Mazzitelli, C., & Macías, A. (2006). Habilidades de monitoreo de la comprensión de textos de ciencias en estudiantes de diferentes niveles educativos. *Tarbiya, revista de Investigación Innovación Educativa*, 19-34.

Maturano, C., Soliveres, M., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 415-425.

Mazzitelli, C., & Maturano, C. M. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias*, 217-228.

Mejía, L. (agosto de 2015). Diseño y análisis de la información. Manizales, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (M.E.N). (2014). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (M.E.N). (Mayo de 2006).

www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_recurso_1pdf. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_recurso_1pdf

Monereo, C., M, C., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (págs. 1-26). Barcelona: Graó.

Montes, A., Rangel, Y., & Reyes, J. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 265-277.

OCDE. (Enero de 2006).

www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm. Obtenido de

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa>

Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 187-197.

- Perales, F., & Cañal, P. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. *Colección Ciencias de la Educación*, 1-23.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.
- Pozo, J., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Psicología de la Educación Escolar*, 1-30.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- Quintero. (2014). *Lectura crítica*. Cali: Los tres editores.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Redalyc*, 133-154.
- Salas, P. (Septiembre de 2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad autónoma de Nuevo León. *Tesis de comprensión lectora*. México.
- Sánchez, B., & Varcárcel, M. (1993). Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales. *Revista de Investigación y experiencias didácticas*, 33-34.
- Sanjurjo, Liliana; Caporossi, Alicia; España, Ana; Hernández, Ana; Alfonso, Iris; Foresi María F. (2009). En L. Sanjurjo, & (coord), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 7-106). Rosario: Homosapiens.
- Sardá, A., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: Un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 405-422.
- Sardá, A., Márquez, C., & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencia. *Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias* , 290-303.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Tamayo. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. 1-26.

Tamayo, O., & Vasco, C. (2013). *Diseño y análisis de unidades didácticas desde una perspectiva multimodal*. Manizales: Universidad de Manizales.

Tapia, J. (1991). *Entrenamiento metacognitivo: Desarrollo de programas para la mejora la comprensión lectora y procesos de razonamiento*. Madrid: Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid .

Tapia, J. (1992). *LEER, COMPRENDER Y PENSAR Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Colección investigación.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). "*Introducción: ir hacia la gente*" en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y educación*, 71-104.

Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11-39.

www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT59.pdf. (s.f.). Obtenido de

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT59.pdf

www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LEC1.pdf. (s.f.).

Obtenido de

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LEC1.pdf

ANEXOS

Instrumento 1. Identificar los niveles de lectura.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ



Aprobación Oficial según Decreto 008 de enero de 2003
Niveles: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media

Calle 48 n°30-56 (Sincelajo-Sucre)
NIT: 8230026050 DANE: 370001003871
Tel. 7753353 - 7753355

“Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida”. **Mario**

Vargas Llosa.

ESTUDIANTE:	PE RIODO	AREA	G RADO	FECHA
DOCENTE: María del Rosario Gamarra	I	Humanidades y Lengua Castellana	1 1°	

Actividades que realizas al momento de leer. Por favor, al responder se sincero en las respuestas que facilitas

1. Escribe Sí o No, de acuerdo a tú desempeño al momento de leer
 - a. ___ Lees un texto y puedes dar cuenta del mismo sin volver a leer.
 - b. ___ Después de leer, puedes contar con tus palabras lo sucedido.
 - c. ___ Antes de leer, por medio del título, imaginas lo que pasa en la historia.
 - d. ___ Durante la lectura, vas haciendo inferencias y supuestos de lo leído
 - e. ___ Durante la lectura imaginas un final para la misma.
 - f. ___ Al terminar de leer el texto, puedes establecer comparaciones con otro texto.

De las siguientes opciones, escribe en el paréntesis, aquella con la cual estás de acuerdo o te identificas. Elige sólo una.

¿Con qué frecuencia relacionas los saberes previos con las lecturas que realizas?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

¿Lees los libros que te asigna tú profesora de Castellano?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

¿Utilizas el diccionario cada vez que tienes dudas o aparece un término que desconoces?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

d. ¿Identificas el tipo de texto de acuerdo con la estructura del mismo?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

e. Utilizas estrategias al momento de realizar la lectura?

() Siempre

() Casi siempre

() Algunas veces

() Nunca

f. ¿Qué estrategia (s) utilizas al momento de leer? Escríbela (s)_____

A continuación, se relacionan tres momentos importantes en el desarrollo de una lectura, escribe las actividades que realizas y te permiten comprender cada momento

Antes de leer que
actividades realizas para
entender y comprender la
lectura (escribe tres)

Actividades que
realizas **durante** la lectura
(escribe tres)

Después de leer que
actividades realizas para
comprobar la comprensión
(escribe tres)

Fuente: Construcción propia.

Instrumento 2. Planificar: ¿Para qué voy a leer?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ
ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA



Nombres y Apellidos: _____ Grado: 11__Fecha: _____

Docente: María del Rosario Gamarra.

“La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio es al cuerpo” Enrique Rojas.

Planificar: ¿Para qué voy a leer?

Objetivo: Identificar las características de un texto expositivo para hacer el resumen del mismo.

Mis ideas previas (Antes de leer). Planificar

- A partir del título, “Alcohol: Un veneno juvenil” ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?
- ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.
- ¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

Después de responder, por favor lee el texto:

Editorial:

ALCOHOL: UN VENENO JUVENIL

Por: *EDITORIAL* □ 8:46 p.m. / 23 de marzo de 2014

*El consumo de trago y de alcohol antiséptico entre los menores exige acciones decididas y audaces que se incrusten en los **pénsumes** escolares y aplicar estrictamente la normativa existente.*

El consumo de alcohol en jóvenes es un fenómeno peligroso, una tendencia que se ha agravado de manera progresiva, como lo demuestran diversos estudios.

En Colombia hoy los niños se relacionan con el trago desde los 12 años, lo que se agrava si se tiene en cuenta que casi 9 de cada 10 menores de 17 años han consumido alguna vez alcohol en su vida y 7 lo hicieron en el último año. Es una situación compleja en tanto Colombia exhibe en Latinoamérica las menores edades en esta práctica y la mayor proporción de menores de 14 años con consumo habitual de licor. Estos datos son apenas una muestra de lo que ocurre hoy con los jóvenes respecto a esta sustancia.

Para empezar, se asume que los niños acceden a licores legítimos con registros sanitarios que garantizan que al menos son ‘seguros’, pero no es así.

Recientemente, en un colegio de Bogotá se presentó una emergencia cuando un estudiante mezcló alcohol industrial con gaseosa y lo repartió a sus compañeros, lo que puso en riesgo la vida de por lo menos 30 de ellos, de los cuales una decena requirió atención hospitalaria y dos (menores de 14 años) tuvieron compromisos que amenazaron no solamente con quitarles la visión, sino sus vidas.

Aunque el hecho fue calificado de manera ligera como una broma o un accidente, lo cierto es que, desde hace varios años, en las aulas y espacios de recreo de muchos colegios

circulan cocteles de alcohol antiséptico (para uso medicinal) mezclado con refrescos, que se reparten con la falsa idea de ser un trago inocuo.

Es claro que la principal motivación es el precio: de una botella de alcohol, que se compra por cuatro mil pesos, se obtienen dos del falso licor, lo que es diez veces más económico que el aguardiente más barato, que tampoco deben consumir los menores.

Pero la facilidad con la que muchas **farmacias venden alcohol antiséptico a menores de edad**, pasando por encima de los riesgos que esto conlleva y amparadas en la carencia absoluta de una norma que impida esta dispensación, es otro factor que favorece esta peligrosa costumbre. Peligrosa porque no solamente es la puerta de la adicción al licor, sino porque puede ser un tóxico letal, ya que, en no pocos casos, estas bebidas están contaminadas con un veneno llamado metanol, con el que se rinde criminalmente el alcohol medicinal.

Con lo anterior, es lógico pensar que un gran número de jóvenes y adultos desconoce que esos primeros contactos son predictores de futuros abusos y adicciones al alcohol, porque se ha comprobado que casi la mitad de quienes se relacionan con el licor antes de los 15 años serán adultos alcohólicos.

Es hora de que las autoridades, los maestros, los padres de familia y la sociedad entera entiendan, de una vez por todas, que el acceso fácil de los menores de edad al trago y al alcohol antiséptico es un problema que desborda lo sanitario y permea los terrenos de la violencia temprana, la accidentalidad, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos juveniles, el suicidio y el consumo de otras sustancias psicoactivas.

Esto exige acciones decididas y audaces que se incrusten en los pánsumes escolares desde los primeros años y, por lo menos, llevar a la práctica de manera estricta la normativa ya existente en este sentido. Si a esto se suma la prohibición radical de la venta de alcohol antiséptico a niños en farmacias, supermercados y tiendas, se estarían dando los pasos en la dirección correcta.

<https://es-la.facebook.com/lejaim.org>

Durante la lectura. Controlar

- d. ¿Por qué las farmacias venden alcohol antiséptico a menores de edad? Explica
- e. ¿Por qué crees que el autor menciona el incidente del colegio de Bogotá? ¿Cuál crees tú que es su intención?
- f. ¿Cuál crees que son las causas que generan el problema?, ¿Cuáles crees que son sus consecuencias?
- g. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?
- h. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?
- i. ¿Cuál crees que es la función de las siguientes palabras en el texto: Para empezar, recientemente, aunque, con lo anterior? Explica una por una

Después de leer. Evaluar

- j. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.

En este momento cumple con el objetivo, revisa, autocorrige y luego responde:

- k. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?

1. De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tú desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tú respuesta.

Instrumento 3. Controlar la lectura.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ



Aprobación Oficial según Decreto 008 de enero de 2003
Niveles: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media

Calle 48 n°30-56 (Sincelejo-Sucre)
NIT: 8230026050 DANE: 370001003871
Tel: 2753353 - 2753355

“La Lectura es de gran utilidad cuando se medita lo que se lee” Melebranche.

ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Nombres y apellidos: _____ **Grado: 11** **Fecha:** _____

Objetivo: Leer y hacer pausas que permitan identificar la secuencia narrativa para hacer la síntesis del texto.

Mis ideas previas (**Antes de leer**). **Planificar**

a. A partir del título, “El almohadón de plumas” ¿Cuál crees qué puede ser el contenido del texto?

b. ¿Cuál crees qué son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.

c. ¿Crees qué vas a lograr el objetivo? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

Después de responder, por favor puedes leer el texto

EL ALMOHADÓN DE PLUMAS

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, **sin embargo**, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer.

Durante tres meses –se habían casado en abril– vivieron una dicha especial.

Sin duda hubiera deseado ella menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso –frisos, columnas y estatuas de mármol– producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. **No obstante**, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa **hostil**, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. **Al fin** una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absoluto.

-No sé -le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja-. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pasos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron **luego** a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

-¡Jordán! ¡Jordán! -clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

-¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

-Pst... -se encogió de hombros desalentado su médico-. Es un caso serio... poco hay que hacer...

-¡Sólo eso me faltaba! -resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Alicia murió, **por fin**. La sirvienta, que entró **después** a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

-¡Señor! -llamó a Jordán en voz baja-. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente Y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

-Parecen picaduras -murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

-Levántelo a la luz -le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

-¿Qué hay? -murmuró con la voz ronca.

-Pesa mucho -articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos. Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca -su trompa, mejor dicho- a las sienes de aquélla, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin duda su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Horacio Quiroga. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1997.

Durante la lectura. Controlar

d. ¿Cómo describen a Alicia? ; ¿Cuál crees que es el significado de la palabra **hostil**?
Explica.

e. ¿Por qué crees que el narrador menciona que Alicia no se reponía nunca? ¿Cuál crees tú que es su intención?

- f. ¿Cuál crees que son las causas que generan la enfermedad de Alicia?,
- g. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?
- h. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?
- i. ¿Cuál crees que es la función de las siguientes palabras en el texto: No obstante, sin embargo, luego, ¿por fin? Explica una por una

Después de leer. Evaluar

- j. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.

En este momento cumple con el objetivo, revisa y autocorriges; luego responde:

- k. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?

l. De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tu desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tu respuesta.

Instrumento 4. Criticar la lectura. La intertextualidad.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ



Aprobación Oficial según Decreto 008 de enero de 2003
Niveles: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media

Calle 48 n°30-56 (Sincelejo-Sucre)
NIT: 8230026050 DANE: 370001003871

“Cuando oigo que un hombre tiene el hábito de la lectura, estoy predispuesto a pensar bien de él” Nicolás Avellaneda.

Nombres y apellidos: _____ **Grado:** 11 **Fecha:** _____

Objetivo: Elaborar un cuadro comparativo de las relaciones de semejanzas entre los textos propuestos.

Mis ideas previas (**Antes de leer**). **Planificar**

- a. A partir del título, “El silencio de las sirenas” Cuál crees que puede ser el contenido del texto? Y en el texto. b . ¿Cuál crees que puede ser el contenido del “Canto de las sirenas2?
- c. ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.
- d. ¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí_____ No_____ ¿Por qué?_____

Por favor, lee los siguientes textos.

Texto 1. El silencio de las sirenas (Franz Kafka)

Existen métodos insuficientes, casi pueriles, que también pueden servir para la salvación. He aquí la prueba:

Para protegerse del canto de las sirenas, Ulises tapó sus oídos con cera y se hizo encadenar al mástil de la nave. Aunque todo el mundo sabía que este recurso era **ineficaz**, muchos navegantes podían haber hecho lo mismo, excepto aquellos que eran atraídos por las sirenas ya desde lejos. El canto de las sirenas lo traspasaba todo, la pasión de los seducidos habría hecho saltar prisiones más fuertes que mástiles y cadenas. Ulises no pensó en eso, si bien quizá alguna vez, algo había llegado a sus oídos. Se confió por completo en aquel puñado de cera y en el manojito de cadenas. Contento con sus pequeñas estratagemas, navegó en pos de las sirenas con alegría inocente.

Sin embargo, las sirenas poseen un arma mucho más terrible que el canto: su silencio. No sucedió en realidad, pero es probable que alguien se hubiera salvado alguna vez de sus cantos, aunque nunca de su silencio. Ningún sentimiento terreno puede equipararse a la vanidad de haberlas vencido mediante las propias fuerzas.

En efecto, las terribles seductoras no cantaron cuando pasó Ulises; tal vez porque creyeron que a aquel enemigo sólo podía herirlo el silencio, tal vez porque el espectáculo de felicidad en el rostro de Ulises, quien sólo pensaba en ceras y cadenas, les hizo olvidar toda canción.

Ulises (para expresarlo de alguna manera) no oyó el silencio. Estaba convencido de que ellas cantaban y que sólo él estaba a salvo. Fugazmente, vio primero las curvas de sus cuellos, la respiración profunda, los ojos llenos de lágrimas, los labios entreabiertos. Creía que todo era parte de la melodía que fluía sorda en torno de él. El espectáculo comenzó a desvanecerse pronto; las sirenas se esfumaron de su horizonte personal, y precisamente cuando se hallaba más próximo, ya no supo más acerca de ellas.

Y ellas, más hermosas que nunca, se estiraban, se contoneaban. Desplegaban sus húmedas cabelleras al viento, abrían sus garras acariciando la roca. Ya no pretendían seducir, tan sólo querían atrapar por un momento más el fulgor de los grandes ojos de Ulises.

Si las sirenas hubieran tenido conciencia, habrían desaparecido aquel día. Pero ellas permanecieron y Ulises escapó.

La tradición añade un comentario a la historia. Se dice que Ulises era tan astuto, tan ladino, que incluso los dioses del destino eran incapaces de penetrar en su fuero interno. Por más que esto sea inconcebible para la mente humana, tal vez Ulises supo del silencio de las sirenas y tan sólo representó tamaña farsa para ellas y para los dioses, en cierta manera a modo de escudo.

Texto 2. CANTO XII (fragmento de la Odisea, Homero)

(...) Circe me cogió de la mano, me hizo sentar separadamente de los compañeros y, acomodándose cerca de mí, me preguntó por lo que me había ocurrido; y yo se lo conté por su orden. Entonces me dijo estas palabras la venerada Circe:

- (...) Oye ahora lo que voy a decir (...). Llegarás primero a las sirenas, que encantan a cuantos hombres van a su encuentro. Aquel que imprudentemente se acerca a ellas y oye su voz, ya no vuelve a ver a su esposa ni a sus hijos (...) Las sirenas le hechizan con su sonoro

canto y le dejan para siempre en su pradera, donde permanecen rodeadas de un enorme montón de huesos de hombre putrefactos cuya piel se va consumiendo. Pasa de largo y tapa las orejas de tus compañeros con cera blanda, (...) **a fin de que** ninguno las oiga; más si tú desearas oír las, haz que te aten en la velera embarcación de pies y manos (...); y así podrás deleitarte escuchando a las sirenas (...).

(...) La divina entre las diosas se internó en la isla, y yo, encaminándome al **bajel**, ordené a mis compañeros que subieran a la nave y desataran las amarras. Se embarcaron y, sentándose por orden en los bancos, comenzaron a batir con los remos el espumoso mar.

(...) Entonces alcé la voz a mis compañeros, con el corazón triste, y les hablé de este modo:

-¡Oh amigos! No conviene que sean únicamente uno o dos quienes conozcan los vaticinios que me reveló Circe, la divina entre las diosas; y os los voy a referir para que, sabedores de ellos, o muramos o nos salvemos de la Moira (...).

Mientras hablaba, declarando estas cosas a mis compañeros, la nave, bien construida llegó muy presto a la isla de las sirenas, pues la empujaba favorable, viento. (...).

Tomé al instante un gran pan de cera y lo partí con el agudo bronce en pedacitos, que me puse luego a apretar con mis robustas manos. Pronto se calentó la cera, porque hubo de ceder a la gran fuerza y a los rayos del soberano Helios, y fui tapando con ella los oídos de todos los compañeros. Me ataron estos a la nave, de pies y manos, derecho y arrimado a la parte inferior del mástil; ligaron las sogas a él; y, sentándose en los bancos, tornaron a batir con los remos el espumoso mar.

Hicimos andar la nave muy rápidamente. Al hallarnos tan cerca de la orilla que allá pudieran llegar nuestras voces, percibieron las sirenas que la ligera embarcación navegaba a poca distancia y empezaron un sonoro canto:

-¡Ea, célebre Odiseo, gloria insigne de los aqueos! Acércate y detén la nave para que oigas nuestra voz. Nadie ha pasado en su negro **bajel** sin que oyera la suave voz que fluye de nuestra boca; sino que se van todos después de recrearse con ella, sabiendo más que antes;

pues sabemos cuántas fatigas padecieron en la vasta Troya Argivos y teucros, por la voluntad de los dioses, y conocemos también todo cuanto ocurre en la fértil tierra.

Esto dijeron con su hermosa voz. Sintió mi corazón ganas de oírlos, y moví las cejas mandando a los compañeros que me desatasen; pero todos se inclinaron y se pusieron a remar. Y, levantándose al punto Perimedes y Euríloco, me ataron con nuevos lazos, que me sujetaban más reciamente. Cuando dejamos atrás las sirenas y ni su voz ni su canto se oían ya, se quitaron mis fieles compañeros la cera con que había yo tapado sus oídos y me soltaron las ligaduras.

Homero. Odisea. Traducción de Luis Segalá y Estallela (1927). Recuperado de <http://es.wikisource.org/wiki/Odisea>.

Durante la lectura. Controlar

- e. Texto 1. ¿Cuál crees que es el significado de la palabra **ineficaz**? Explica.
- f. Texto 2. ¿Cuál crees que es el significado de la palabra **bajel**? Explica.
- g. Texto 1. ¿Por qué crees que el narrador menciona, las sirenas poseen un arma mucho más terrible que el canto: su silencio? ¿Cuál crees tú que es su intención?
- h. Texto 2 ¿Por qué crees que el narrador menciona: Circe me cogió de la mano, me hizo sentar separadamente de los compañeros... ¿Cuál crees que es la intención del narrador?
- i. Texto 1. ¿Cuál crees que es la causa de que las sirenas no cantaron cuando pasó Ulises?,
- j. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto 1? Y del texto 2.
- k. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?
- l. Texto 1. ¿Cuál crees que es la función de las siguientes palabras en el texto: sin embargo, en efecto? Explica una por una. Y, en el texto 2: a fin de que

Después de leer.

m. Texto 1. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa?
Explica.

n. Texto 2. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa?
Explica

En este momento cumple con el objetivo, elabora el cuadro comparativo, revisa, autocorriges, y luego responde:

ñ. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?

o. De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tu desempeño mientras resolvías las preguntas de las lecturas? Justifica tu respuesta.

Instrumento 5. Controlar y evaluar.



Aprobación Oficial según Decreto 008 de enero de 2003
Niveles: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ



Calle 48 n°30-56 (Sincelajo-Sucre)
NIT: 8230026050 DANE: 370001003871

“La lectura hace al hombre completo; la conversación, ágil y el escribir, preciso”

Bacon

Nombres y apellidos: _____

Grado: 11° **Fecha:** ____

Objetivo: Identificar y reconocer las particularidades de una columna de opinión periodística.

Mis ideas previas (**Antes de leer**). **Planificar**

a. A partir del título, “Las comunidades virtuales” ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?

b. ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.

c. ¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí____ No____ ¿Por qué? _____

Después de responder, por favor:

Lee la siguiente columna de opinión periodística y descubre sus particularidades.

LAS COMUNIDADES VIRTUALES

La posibilidad de entrar a una red mundial de computadores para hacer labores y tareas de la vida rutinaria ha tenido un impacto enorme en la sociedad. Lo mismo se puede decir de los valores agregados que Internet ha traído a la forma de vivir.

Antes, el conocimiento se limitaba a lo que uno podía recibir de los profesores y los diferentes medios como periódicos, emisoras, canales de televisión, libros, etc. a los que uno físicamente tenía acceso. Esa barrera de átomos se rompió cuando el conocimiento empezó a viajar digitalmente por cables y por el aire. Se creó un mundo virtual. Y se comienzan a apreciar los efectos que las comunidades ciberespaciales empiezan a tener en la gente y en su forma de relacionarse entre sí y con la sociedad. No es sino ver a los niños y adolescentes de hoy chateando con sus amigos de cualquier parte del mundo, en forma simultánea, preservándose así las cadenas de amistad de una manera virtual.

Existe un reporte elaborado por USC Annenberg School Titulado: “Digital Future Report”.

que se estudia el comportamiento de las personas cuando están conectados a Internet. En el correspondiente al 2007 se destacan algunos comportamientos en los norteamericanos, muy dicentes e ilustrativos de la importancia de Internet en nuestras vidas.

El 43% de los usuarios que son miembros de alguna comunidad en Internet afirmó que sienten la misma pertenencia por la virtual que por sus otras comunidades del mundo real. El 57% de estos participan mínimo una vez al día en la virtual, lo que es imposible de hacer en la física. El 70% afirma que siempre o por lo menos una vez interactúan con otros miembros cuando entran a la comunidad virtual. El 65% dijo que participan activamente en causas o temas que eran nuevos para ellos en el momento en que ingresaron a la comunidad virtual.

Lo que sí queda claro es que el miedo que había de que Internet aislaba o alienaba a las personas es totalmente infundado. En este tema hay terreno para que los expertos, sociólogos y sicólogos entren a estudiar y analizar aquellos comportamientos nacidos con la solidificación y maduración de la nueva herramienta de conectividad virtual, o Internet, en la que no existen fronteras, ni límites físicos ni de tiempo.

Dichos comportamientos hace pocos años parecían ser del dominio exclusivo de los nerds, y las personas que los mostraban eran tildados de locos o raros. Hasta ahora se está entendiendo que la gente está cambiando gracias a “las novedosas oportunidades de conseguir información y de establecer una vida propia” en un mundo virtual.

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2365191>

Durante la lectura. Controlar

- d. ¿Cuál crees que es el significado de la expresión Comunidades virtuales? Explica.
- e. ¿Por qué crees que el autor menciona que “Se creó un mundo virtual... Y se comienzan a apreciar los efectos que las comunidades ciberespaciales” ¿Cuál crees tú que es su intención?
- f. ¿Cuál crees que son las causas que generan las comunidades virtuales?,
- g. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?
- h. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?
- i. ¿Cuál crees que es la finalidad de las siguientes expresiones en el texto:

*. Existe un reporte elaborado por USC Annenberg School Títulado: “Digital Future Report”,

que se estudia el comportamiento de las personas cuando están conectados a Internet...”

Después de leer. evaluar

- j. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.
- En este momento cumple con el objetivo, revisa, autocorriges y luego responde:
- k. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?
 - l. De 1 a 5, ¿Cuál crees que es tu calificación? Por qué

Instrumento 6. Planifica, controla y evalúa



ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA.

NOMBRES Y APELLIDOS: _____ **Grado:11** **Fecha:** _____

Objetivo: Lee el texto y elabora un mapa conceptual, seleccionando ideas claves.

Mis ideas previas (**Antes de leer**). **Planificar**

- A partir del título, “El lenguaje en el comienzo del mundo” ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?
- ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.
- ¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí_____ No_____ ¿Por qué? _____

Después de responder, por favor lee el texto:

EL LENGUAJE EN EL COMIENZO DEL <<MUNDO>>

[...] El lenguaje hace la diferencia sustancial entre el hombre y el primate. Sin lenguaje no hay pensamiento y el tejido de relaciones por fuera del lenguaje aún no es social, pues se funda mucho más en la simple instintividad gregaria que en la acción comunicativa entre sujetos. El trabajo de transformación sustituye el trabajo de simple recolección, y se humaniza en la medida en que el pensamiento le confiera la opción de convertirse en una actividad orientada al logro de identidades [...].

Según Claude Lévi-Strauss antes el lenguaje era el reino del canto y quizás, agregamos nosotros, el dominio de los gruñidos onomatopéyicos. El canto ha sobrevivido en las culturas históricas subsiguientes, pero se ha ennoblecido y humanizado gracias al lenguaje,

al progreso de los instrumentos y sobrepasados por los fines del lenguaje simbólico que terminó apoderándose de lo humano, imprimiéndole otro rumbo.

La onomatopeya sobrevive como huella vestigial, y los gruñidos del hombre ya no dicen tanto como en otro tipo de tiempo pudieron haber dicho. Gracias al lenguaje simbólico que proyecta sobre lo real el soplo de su propio <<sentido>>, el <<mundo>> fue posible como mundo y como representación de un <todo>> exterior coherente. Comunicación entre sujetos y sentido del <<mundo>> y de la existencia humana, he ahí lo que el lenguaje fundó e hizo posible. Desde ese mismo momento ya no fuimos sólo casualidad en el mundo, azar entre el azar de las cosas, sino una especie de protagonistas <<inteligentes>> en medio de la gramática de una realidad supuestamente dotada de sentido, condecorados y distinguidos como habíamos sido con una ilusión del <<hombre puesto en ese mundo cargado de sentido>>, tal y como si ese sentido fuera algo realmente existente de manera objetiva y no una simple proyección o atribución del sujeto a la casualidad de lo real, dominado como había quedado por el reino de su lenguaje y el carácter <<carcelario>> de sus códigos. Se pensó, pues, que el sentido tan anhelado era un atributo objetivo del mundo y no algo atribuido por el sujeto al mundo, una simple proyección o exhalación de los códigos y convenciones de la lengua sobre la casualidad de lo real.

Levi-Strauss. *Claude Motológicas: Lo crudo y lo cocido*: México: Fondo de Cultura económica. 1968.

Durante la lectura. Controlar

- d. ¿Cuál crees que es el significado de la palabra onomatopeya? Explica.
- e. ¿Por qué crees que el autor menciona que “[...] El lenguaje hace la diferencia sustancial entre el hombre y el primate? Sin lenguaje no hay pensamiento...” ¿Cuál crees tú que es su intención?
- f. ¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir al escritor Lévi-Strauss?

g. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?

h. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?

i.Cuál crees que es la finalidad de la siguiente expresión en el texto:

* El trabajo de transformación sustituye el trabajo de simple recolección, y se humaniza en la medida en que el pensamiento le confiera la opción de convertirse en una actividad orientada al logro de identidades [...].

Después de leer. Evaluar

j. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.

En este momento cumple con el objetivo, revisa, autocorriges y luego responde:

k. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?

l. De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tu desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tu respuesta.

Instrumento 7. Prueba final. Utiliza las estrategias metacognitivas



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ



Aprobación Oficial según Decreto 008 de enero de 2003
Niveles: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media

Calle 48 n°30-56 (Sincelajo-Sucre)
NIT: 8230026050 DANE: 370001003871

ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA.

NOMBRES Y APELLIDOS: _____ **Grado:**11 **Fecha:** _____

Objetivo: Aplica estrategias metacognitivas al leer para seleccionar ideas y presentar un resumen.

Mis ideas previas (**Antes de leer**). **Planificar**

- a. A partir del título, “La guerra de las tortillas y el orden internacional” ¿Cuál crees que puede ser el contenido del texto?
- b. ¿Cuál crees que son los pasos a seguir para lograr el objetivo? Escribe paso por paso y explica por qué lo utilizarías uno por uno.
- c. ¿Crees que vas a lograr el objetivo? Sí____ No____ ¿Por qué? _____

Después de responder, por favor lee el siguiente texto

LA GUERRA DE LAS TORTILLAS Y EL ORDEN INTERNACIONAL

El **caos** que deriva del llamado orden internacional puede ser doloroso si uno es el blanco o la víctima del poder que determina la estructura de ese orden. Hasta las tortillas comienzan a jugar en este esquema. En fecha reciente, en varias regiones de México, los precios de las tortillas ascendieron más del 50%. En enero, en Ciudad de México, decenas de miles de trabajadores y campesinos realizaron una demostración en el Zócalo, la plaza central de la ciudad, para protestar por el alto costo de las tortillas. En respuesta, el gobierno de Felipe Calderón llegó a un acuerdo con productores y minoristas para limitar el precio de las tortillas y de la harina de maíz, muy probablemente una solución temporal.

El alza de precios amenaza el producto principal de comida de los trabajadores y los pobres mexicanos. Forma parte de lo que podríamos llamar el efecto etanol, consecuencia de la estampida de Estados Unidos hacia el etanol basado en el maíz como un sustituto del petróleo, cuyas fuentes más importantes, por supuesto, están en regiones que desafían con más ahínco el orden internacional. También en Estados Unidos el efecto etanol ha aumentado el precio de la comida en una amplia gama, incluyendo otras cosechas, la ganadería y las aves de corral.

La conexión entre la inestabilidad en el Medio Oriente y el costo de alimentar una familia en Estados Unidos no es directa, por supuesto. Pero, como en todo comercio internacional,

el poder inclina la balanza. Una meta principal de la política exterior de Estados Unidos, por largo tiempo, ha sido crear un orden global en el cual las corporaciones de ese país tengan libre acceso a los mercados, recursos y oportunidades de inversiones. El objetivo es comúnmente llamado “Libre comercio”, una posición que, al ser examinada, colapsa rápidamente.

No es diferente a lo que Gran Bretaña, una predecesora en la dominación mundial, imaginó durante la última parte del siglo XIX, cuando adoptó el libre comercio, después de que 150 años de intervención estatal y violencia habían ayudado a la nación a conseguir un poder industrial mucho más grande que el de cualquiera de sus rivales. Estados Unidos ha seguido, en gran parte, el mismo modelo. Generalmente, las grandes potencias se muestran deseosas de entrar en cierto grado limitado de libre comercio cuando están convencidas de que a los intereses económicos bajo su protección les va a ir bien. Ese ha sido, y sigue siendo, un atributo primario del orden internacional.

El auge del etanol sigue el modelo. Como indican los expertos en agricultura C. Ford Runge y Benjamín Senauer en *Foreign Affairs*, “la industria del biocombustible ha estado por largo tiempo dominada, no por fuerzas del mercado, sino por la política y el interés de unas pocas empresas grandes”, en especial Archer Daniels Midland, el productor más importante de etanol. La producción de etanol a base de maíz es factible gracias a subsidios estatales sustanciales y a tarifas muy altas para excluir un etanol brasileño basado en azúcar, mucho más barato y más eficaz.

En marzo, durante el viaje a Latinoamérica de George W. Bush, el único logro fue un acuerdo con Brasil para la producción conjunta de etanol. Pero Bush, al mismo tiempo que declamaba la retórica del libre comercio para los otros a la manera convencional, enfatizada que las altas tarifas para proteger a los productores de Estados Unidos se mantendrían, por supuesto, junto con las muchas formas de subsidios del gobierno para la industria.

Pese a los enormes subsidios a la agricultura, financiados por los contribuyentes, los precios del maíz y las tortillas han estado subiendo con gran rapidez. Esto se debe, entre otras cosas, a que los usuarios industriales de maíz importado de Estados Unidos

comienzan a adquirir las variedades mexicanas más baratas usadas para las tortillas, aumentando los precios. El tratado de libre comercio (TLC) de 1994, patrocinado por Estados Unidos, y también puede jugar un papel significativo. El impacto del tratado fue inundar a México con exportaciones de agro empresas fuertemente subsidiadas, desalojando de sus tierras a productores mexicanos.

El economista mexicano Carlos Salas ha demostrado que después de un aumento estable hasta 1993, el empleo en la agricultura comenzó a declinar cuando el TLC entro en vigencia, principalmente entre los productores de maíz, una consecuencia directa del tratado, concluyen él y otros economistas. Una sexta parte de la fuerza mexicana de trabajo en la agricultura ha sido desplazada durante los años del TLC, y el proceso continúa. Eso reduce los salarios en otros sectores de la economía y propulsa la emigración hacia los Estados Unidos. Max Correa, secretario general del grupo Central Campesina Cardenista, estima que “por cada cinco toneladas adquiridas a productores extranjeros, un campesino se vuelve candidato a emigrar”. Tal vez sea más que una coincidencia que durante su gobierno, Bill Clinton militarizara la frontera mexicana, previamente bastante abierta, en 1994, junto con la implementación del TLC.

El régimen del “libre comercio” conduce a México del autoabastecimiento de comida hacia la dependencia de las exportaciones de Estados Unidos. Y a medida que el precio de maíz aumenta en los Estados Unidos, estimulando por el poder de las corporaciones y la intervención estatal, uno puede anticipar que el precio de las materias primas puede continuar aumentando de manera drástica en México. Cada vez más, los biocombustibles posiblemente van a “hacer pasar hambre a los pobres” alrededor del mundo, según Runge y Senaucer, en la medida en que las materias primas sean convertidas en producción de etanol para los privilegiados. Mientras tanto, en el sudoeste asiático, las selvas tropicales son taladas y quemadas para obtener aceite de palma destinado al biocombustible, y hay también en los Estados Unidos amenazantes efectos en el medio ambiente a raíz de la producción del etanol basado en el maíz.

El alto precio de las tortillas y otros crueles caprichos del “orden internacional” ilustra la interconexión de los eventos, del Medio Oriente al Midwest – la región central de Estados

Unidos – y la urgencia para establecer comercios basados en acuerdos verdaderamente democráticos entre las personas, y no en intereses cuya hambre principal es por ganancias para las corporaciones protegidas y subsidiadas por un estado que dominan ampliamente, cualquiera sea el costo humano.

Noam Chomsky. *El Espectador*. 6 de marzo de 2007. (Adaptación).

Durante la lectura. Controlar

- d. ¿Cuál crees que es el significado de la palabra **caos**? Explica.
- e. ¿Por qué crees que el autor menciona: “el alza de precios amenaza el producto principal de comida de los trabajadores y de los pobres mexicanos” ¿Cuál crees tú que es su intención?
- f. ¿Cuál crees que es la intención del autor al incluir al economista mexicano Carlos Salas?
- g. ¿Cuáles fueron las principales dificultades u obstáculos que se presentaron mientras leías el texto?
- h. ¿Qué hiciste para superar el obstáculo o dificultad?
- i. ¿Cuál crees que es la finalidad de la siguiente expresión en el texto:

* También en Estados Unidos el efecto etanol ha aumentado el precio de la comida en una amplia gama, incluyendo otras cosechas, la ganadería y las aves de corral.

Después de leer. evaluar

- j. ¿Cuál crees que es la estructura de este texto? ¿Por qué crees que es esa? Explica.

En este momento cumple con el objetivo, revisa, autocorrige y luego responde:

- k. ¿Por qué piensas que esos pasos te permitieron lograr el objetivo de la lectura?

1. De 1 a 5 califica ¿Cuál crees que fue tú desempeño mientras resolvías las preguntas de la lectura? Justifica tú respuesta.

EVALUACIÓN DEL PROCESO

1. ¿Crees que se debe cambiar algún o algunos aspectos en el proceso de desarrollo de las estrategias metacognitivas? Sí_____ No_____ ¿Cuál o cuáles? _____ ¿Por qué?

2. ¿Crees que las estrategias metacognitivas contribuyeron en tú proceso de comprensión lectora?

SI_____ NO_____ ¿Por qué? _____

3. ¿Crees que se pueden agregar otro u otros aspectos al proceso de desarrollo de las estrategias metacognitivas? Sí_____ No_____ ¿Cuál o cuáles? _____ ¿Por qué?

4. ¿Crees que continuarías utilizando las estrategias metacognitivas? Sí_____ No_____ ¿Por qué? _____

5. De 1 a 5, ¿Qué valor le asignas a las estrategias metacognitivas? _____ ¿Por qué?

6. ¿Crees que tú orientadora facilitó el proceso de comprensión de las estrategias metacognitivas? Sí_____ No_____ ¿Por qué?_____