



Desarrollo de la Comprensión Lectora a través de la Implementación de Estrategias Metacognitivas en Estudiantes de Quinto Grado de Básica Primaria del Municipio de Lorica

Liz Zaira Álvarez Osorio

Piedad Mariela Gómez Nieves

Samaira Lucía Zarur Ramos

Enero de 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

**EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE
QUINTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE LORICA**

Manizales, Enero 2017

Estudiantes

Liz Zaira Álvarez Osorio

Piedad Mariela Gómez Nieves

Samaira Lucía Zarur Ramos

Asesora

María Isabel Ramírez Rojas

Tabla de Contenido

Introducción.....	8
CAPÍTULO 1	10
Planteamiento del Problema, Justificación, Objetivos	10
1.1 Planteamiento del Problema.....	10
1.2 Pregunta de Investigación	12
1.3 Justificación	13
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo General.....	16
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
CAPÍTULO 2	17
Marco Teórico	17
2.1 Antecedentes de la Investigación	17
2.2. Referente Conceptual.....	23
2.2.1 Comprensión Lectora.....	23
2.2.2 Estrategias de Comprensión Lectora	27
2.2.3 Niveles de lectura:.....	29
2.3 Metacognición	31
CAPÍTULO 3	52
METODOLOGÍA	52
3.1 Tipo de Estudio.....	52
3.2 Contexto de la Investigación.....	53

3.3 Unidad de Trabajo	54
3.5.1 Los Talleres	55
3.5.2 Cuestionarios.....	56
3.7 Metodología para el análisis de la información	59
3.8 Categorías de Análisis.....	59
CAPÍTULO 4	63
Resultados y Discusión	63
4.1. Estrategias Metacognitivas.....	64
4.1.1 Actividades de predicción	64
4.1.2 Mapas conceptuales.	73
4.1.3 Bitácoras o diario de aprendizaje:	90
4.1.3.1 Logros obtenidos.....	91
4.1.3.2 Obstáculos presentados	95
4.1.3.3 Planteamiento de estrategias para superar dificultades	99
4.2 Niveles de Lectura	103
4.2.1 Nivel de Lectura Literal	104
4.2.2. Nivel de Lectura Inferencial.....	107
4.2.3. Análisis del Nivel Crítico.....	110
CAPÍTULO 5	115
CONCLUSIONES	115
CAPÍTULO 6	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

ANEXOS.....	126
Anexo 1. Unidad Didáctica.....	126

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de Análisis	59
Tabla 2. Respuestas dadas al ejercicio de predicción e ideas previas sobre el texto	64
Tabla 3. Ejercicio de ideas previas sobre el tema de cada secuencia	70
Tabla 4. Logros obtenidos en el desarrollo de las cuatro secuencias	91
Tabla 5. Identificación de los obstáculos al momento de realizar una tarea	96
Tabla 6. Estrategias para superar dificultades	100
Tabla 7. Respuestas a preguntas de nivel de lectura literal	105
Tabla 8. Respuestas a preguntas de nivel de lectura inferencial	108
Tabla 9. Respuestas a preguntas de nivel crítico	111

Lista de Gráficas

Índice de Gráficas

Gráfico 1. Mapa Conceptual de Concepto Fábula - E1.....	73
Gráfico 2. Mapa Conceptual de Concepto Fábula - E5.....	74
Gráfico 3. Mapa Conceptual de Concepto Fábula - E3.....	74
Gráfico 4. Mapa Conceptual de Concepto Leyenda – E5.....	76
Gráfico 5. Mapa Conceptual de Concepto Leyenda – E3.....	76
Gráfico 6. Mapa Conceptual de Concepto Leyenda – E6.....	77
Gráfico 7. Mapa Conceptual de Concepto Mito – E5.....	78
Gráfico 8. Mapa Conceptual de Concepto Leyenda – E8.....	78
Gráfico 9. Mapa Conceptual de Concepto Leyenda – E6.....	79
Gráfico 10. Mapa Conceptual de Cuento La Princesa y el Guisante – E5.....	81
Gráfico 11. Mapa Conceptual de Cuento La Princesa y el Guisante – E3.....	81
Gráfico 12. Mapa Conceptual de Cuento La Princesa y el Guisante – E8.....	82

Introducción

En este estudio se aborda el desarrollo de la comprensión lectora en grado quinto de educación básica primaria, a través de la implementación de estrategias metacognitivas, de tal manera que se asuma el aprendizaje como un proceso activo por parte del estudiante y mediado por el docente, en el que se garantiza la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento autónomo antes de su ingreso al bachillerato.

La importancia de abordar este tema radica en que la comprensión lectora además de propiciar conocimiento, activa en el estudiante la imaginación y la capacidad para confrontar los conocimientos previos con lo que se lee, permite ampliar el vocabulario y por lo tanto, mejorar el discurso oral y escrito. Avanzar en los niveles de lectura permite, entonces, no sólo aprender el contenido que transmite el autor sino, además, construir nuevos aprendizajes, interpretar críticamente el texto, analizar ideas principales, dar puntos de vista, relacionar textos e ideas y utilizarlos en situaciones de la vida.

Lograr el desarrollo de la comprensión lectora se convierte entonces en un reto e implica adelantar nuevas propuestas para enseñar y facilitar aprendizajes eficientes, en este caso se trabajarán estrategias metacognitivas que permitan al estudiante lograr la autonomía en este proceso y mejorar su nivel de comprensión lectora.

La Ley General de Educación de 1994 plantea dentro de los objetivos de la educación básica primaria, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender,

escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana; y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. Estos dos fines confirman entonces el compromiso que tienen los docentes de básica primaria de fomentar la comprensión lectora y asumirla como un proceso complejo. A este respecto Solé (1987), considera que “comprender un texto, poder 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”(p.1). Es claro entonces que la comprensión lectora es necesaria para que niños y niñas sean capaces de hacer lecturas comprensivas de las realidades sociales que afrontan o en que se hallan inmersos. En la presente investigación se pretende desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del Problema, Justificación, Objetivos

1.1 Planteamiento del Problema

Una revisión del estado de la comprensión lectora en educación básica primaria, demuestra que existe entre los autores un interés cada vez más creciente por indagar en torno a la efectividad de programas de formación orientados hacia el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas que cursan básica primaria. Caballero (2008) enfatiza en la importancia de este tipo de iniciativas investigativas en educación básica porque considera que las dificultades en los procesos de comprensión de lectura que se evidencian en todos los niveles de formación, tienen que ver con la falta de experimentación e implementación de estrategias didácticas que favorezcan la lectura comprensiva.

En Colombia, las cifras muestran que hay bajos niveles de comprensión en básica primaria y secundaria. Un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES, 2009), basado en una aplicación hecha para los grados 5° y 9° en tres áreas, incluida la del lenguaje, en las pruebas Saber 2009, muestra las deficiencias de los estudiantes colombianos en el proceso de lecto-escritura.

En 2012, los bajos índices de comprensión lectora de los alumnos de primaria y secundaria son los que encienden las alarmas (Mera, 2012); ya que la prueba de lectura del año

2012 presentó una de las cifras más alarmantes (Revista Semana, abril de 2014), pues Colombia no sólo ocupa los peores puestos sino que empeoró respecto al 2009.

Las Instituciones Educativas Santa Cruz, Instituto Técnico Agrícola y Centro Educativo las Camorras del municipio de Lorica, población que se encuentra inmersa en esta problemática se han ocupado en los últimos años de buscar las causas de esta situación que afecta no solo el desempeño académico de los estudiantes sino el desarrollo del pensamiento crítico que le permitiría comprender, pensar y actuar en la realidad social.

Aunque los docentes de dichas instituciones son conscientes de la importancia que tiene el hecho de que el estudiante adquiera esa serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan resolver diversas situaciones y conducirse por la vida no se ha logrado adelantar estrategias que permitan resolver la problemática en estudio. Los docentes, en los procesos evaluativos que se han realizado para el estudio de este caso, han manifestado que los estudiantes tienen serias dificultades en comprensión lectora, no trascienden del nivel literal de lectura, tienen poco desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas.

Otro aspecto importante de resaltar en este estudio es que el estudiante en la mayoría de las veces no reconoce las dificultades y deficiencias que tiene y al no realizar este reconocimiento se le dificulta buscar estrategias y soluciones para resolver aquello que significa un problema para él. La falta de conciencia, control y seguimiento de sus propios procesos de aprendizaje, hace que el estudiante considere que esta responsabilidad corresponde al docente.

Burón (1997) plantea que se continúa sin enseñar a leer comprendiendo y sin poner remedio porque no se reflexiona en torno a los procesos mentales del sujeto para ver que hace mal en su mente o que deja de hacer para que su comprensión sea deficiente. El problema central, según este autor, es que se no se analiza cómo lee el estudiante, sino que se juzga por los resultados que no sabe comprender lo que lee. Más aun, tampoco se le enseña que debe hacer y cómo para comprender mejor un texto.

Los docentes de estas instituciones manifiestan que hay bajo nivel de comprensión lectora, poco desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas, desinterés en los procesos de lectura y escritura. En las prácticas comunes de lectura que proponen los docentes en su práctica diaria, se evidencia que los estudiantes asumen la lectura como una carga, como algo aburrido que les exige demasiada atención y requiere de ejercicios de pensamiento.

No se puede afirmar que se trate exclusivamente de una problemática generada por el desinterés que manifiestan los estudiantes frente a las actividades de lectura propuestas en el aula; es probable que las estrategias y las metodologías empleadas en la actualidad por los docentes de estas instituciones estén resultando ineficaces. Al hacer una revisión de los cuadernos y guías de trabajo se observa que la comprensión lectora está siendo orientada hacia la elaboración de resúmenes y la resolución de interrogantes o cuestionarios.

1.2 Pregunta de Investigación

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta investigativa:

¿De qué manera las estrategias metacognitivas desarrollan la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de tres Instituciones educativas del municipio de Lorica?

1.3 Justificación

La Ley General de Educación (1994) en su artículo 5 establece que la educación se desarrollará atendiendo a unos fines, dentro de los cuales vale la pena resaltar en primer lugar, el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. Y en segundo lugar, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

De acuerdo con lo anterior, la educación básica tiene el compromiso de brindarles a los estudiantes herramientas de comprensión textual necesarias para enfrentar la realidad nacional de manera crítica y reflexiva. La comprensión lectora es necesaria para que niños y niñas sean capaces de hacer lecturas comprensivas de las realidades sociales que afrontan o en las que se hallan inmersos. Solé (1987), afirma que comprender un texto es necesario para desenvolverse de manera activa en la vida cotidiana en las sociedades letradas.

Esta misma Ley plantea dentro de los objetivos de la educación básica primaria, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana; y la adquisición de habilidades para

desempeñarse con autonomía en la sociedad. Estos dos fines confirman entonces el compromiso que tienen los docentes de básica primaria de fomentar la comprensión lectora y asumirla como un proceso complejo.

Otro de estos fines consiste en propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

En este sentido, se confirma entonces que desarrollar la comprensión lectora en básica primaria es preparar a los estudiantes para la vida en sociedad. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha asignado a las instituciones educativas la tarea de formar individuos capaces de desenvolverse eficazmente en ella. Todos los esfuerzos deben dirigirse hacia el logro de estos objetivos.

En el artículo 21 de esta Ley, se resalta como uno de los objetivos de la formación básica primaria, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

El MEN (1998), ha estado siempre interesado por fomentar lectura y la comprensión en formación primaria. Por ello, ha asumido una visión clara acerca de la comprensión lectora como

un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto. Esta representación coherente requiere de una formación previa en estructuras y tipologías textuales que debe orientarse desde los primeros años de formación.

Este proyecto se legitima desde el punto de vista del contexto si se considera que las tres instituciones pertenecen a zonas de estrato bajo y comunidades rurales en la que las prácticas de lectura y escritura no son asumidas como procesos cotidianos o de la vida real, se considera que se lee sólo en la escuela. Los estudiantes no tienen un hábito lector y dedican poco tiempo al desarrollo de esta habilidad porque asumen la lectura como una carga que les es impuesta como una obligación académica. Su bajo nivel de comprensión lectora se identifica en los resultados de las evaluaciones y pruebas que requieren de esta competencia.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto constituye una apuesta para que estudiantes de estas comunidades asuman la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias metacognitivas como aprendizajes para la vida que les permitirá desarrollarse como sujetos activos en la sociedad, y les permitirá también en un futuro ampliar sus posibilidades de competir en el campo profesional, laboral y social.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de tres instituciones educativas de Lorica, a través de la aplicación de estrategias metacognitivas.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes para comprender un texto.

Diseñar e implementar una unidad didáctica que articule estrategias metacognitivas para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora de los niños de grado quinto de tres instituciones educativas del municipio de Lorica.

Determinar los avances alcanzados por los niños de grado quinto en la comprensión lectora a partir de la aplicación de las estrategias metacognitivas.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la Investigación

Al realizar una revisión de las investigaciones realizadas en el marco del interés investigativo del presente estudio, se encontraron los siguientes:

El estudio realizado por Alcalá Adrianzén (2012) que pretendía conocer la influencia del desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria.

Esta investigación se desarrolla a través de un estudio cuasi experimental mixto, que implica la fiabilidad de los métodos cuantitativos midiendo y comprobando estadísticamente las variables que intervienen, y el compromiso de acción y mejora de la realidad de los métodos cualitativos. Desde el punto de vista teórico acerca de la lectura y la comprensión lectora se adoptan las propuestas de autores como Allende, Condemarín y Milicic (1982) y Colomer y Camps (1996). Las estrategias metacognitivas se asumieron desde Flavell (1993) y Pinzás (2006).

En este estudio se determinó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los alumnos de cuarto grado de primaria influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión

lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Así mismo contribuye al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo con el objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre la información del texto.

Este trabajo aporta al desarrollo del presente proyecto en la medida en que brinda datos importantes acerca de cómo abordar la comprensión lectora en educación básica primaria, plantea una propuesta clara para la aplicación de un programa de desarrollo de habilidades metacognitivas dentro del aula como un factor determinante para mejorar las habilidades de comprensión lectora de los niños.

Un segundo estudio es el realizado por Condori (2006), cuyo objetivo principal se centró en mejorar la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de la Institución Educativa Primaria N° 70537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno, en el cual se aplicaron algunas estrategias metacognitivas (predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, uso de conocimientos previos y resúmenes), para desarrollar la comprensión lectora.

Dicha investigación, es un estudio de corte cuantitativo de tipo correlacional. En ésta, el concepto de comprensión lectora y metacognición fueron abordados desde autores como Pinzás (2001), Cassany (1999), Díaz y Hernández (1999) citado por Machicado (2005), Catalá, G; Catalá M; Molina y Monclús (2001) Solé (1992).

El estudio demostró que efectivamente la aplicación de las seis estrategias mencionadas produjo cambios en la forma de comprender e interpretar diferentes textos dentro de la tarea educativa. La autora plantea que, mientras exista un mayor dominio en la aplicación de las estrategias metacognitivas, los niños transitarán a niveles superiores de comprensión lectora.

El tercer estudio investigativo tenido en cuenta, es el realizado por Santivañez y Veliz (2013), que pretendía determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Santa Isabel Huancayo.

Esta investigación es de tipo descriptivo explicativo porque en primer lugar analiza el problema y luego explica las causas que ocasionan una deficiente comprensión lectora en los alumnos y sobre todo en el nivel de rendimiento académico. El diseño del estudio es cuasiexperimental con aplicación del pre test y post test en el grupo experimental y en el grupo control.

Dicho estudio concluye que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en el rendimiento académico en el área de comunicación, en la expresión y comprensión oral y por último en la producción de textos.

Los estudios anteriormente referenciados dan un aporte significativo a este proyecto ya que describen claramente qué estrategias metacognitivas influyen favorablemente en el

desarrollo de la comprensión lectora. Además brindan un aporte teórico relevante relacionado con la problemática en estudio.

En Colombia se destacan tres estudios:

El primero de ellos, realizado por Velandia (2010), cuyo objetivo general consistió en establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y los niveles de la comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado.

Es un estudio descriptivo- correlacional en el que se analiza la relación existente entre las estrategias metacognitivas, el nivel de comprensión lectora y el rendimiento escolar. La población elegida para la investigación fueron los estudiantes de noveno y décimo grado del Colegio Casablanca ubicada en la localidad de San Cristóbal Norte (Bogotá, D.C). El concepto de metacognición se asume desde autores como Anaya (1994), Burón (1997), Flavell (1978). La correlación entre lectura y metacognición se asume desde la propuesta de Areiza y Henao (2000), Baker y Brown (1984), y Jiménez (2004).

El estudio concluye que existe una relación directa entre comprensión lectora y el aprendizaje de una ciencia específica y por ende del rendimiento escolar. De allí se deriva la importancia del desarrollo e implementación de estrategias metacognitivas tendientes al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, para el mejoramiento del aprendizaje de las ciencias.

Este es un referente importante para el presente estudio en la medida en que ofrece datos acerca de cómo correlacionar el desarrollo de estrategias metacognitivas y comprensión lectora. De otra parte, ofrece pautas importantes acerca de cómo enfocar el tipo de estudio y cuál es la metodología más práctica para la recolección y procesamiento de la información.

El segundo estudio es el realizado por Caballero (2008), cuyo objetivo central consistió en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de Educación Básica Primaria a partir del análisis de su superestructura textual.

Este estudio es cuasi experimental y los resultados permitieron formular las siguientes conclusiones: 1. El diseño e implementación de programas de intervención didáctica centrados en el análisis de la superestructura textual para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, es una estrategia que permite que los estudiantes cualifiquen su comprensión lectora. 2. La comprensión de textos argumentativos puede desarrollarse desde la escuela primaria, si se instaura una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar desde edades tempranas con textos de este tipo. 3. Las dificultades específicas para la comprensión del texto argumentativo en los estudiantes de la básica primaria pertenecientes a poblaciones vulnerables, se originan en la falta de contacto con este tipo de textos, tanto en el ámbito social, como en el escolar; lo mismo que en la falta de estrategias por parte de los docentes. 4. Las estrategias de señalización, elaboración de resúmenes y la técnica de las preguntas, utilizadas para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, favorecen positivamente la comprensión lectora.

Esta investigación permitió el desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, verificación y redireccionamiento de las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos por parte de los estudiantes y aporta referentes teóricos relacionados con el objetivo del presente trabajo de investigación. Además el programa de intervención que se sugiere ayudó al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes con características similares a la de la población objeto del presente estudio.

El tercer proyecto es el realizado por Orjuela y Peña (2014), que buscaba analizar y caracterizar las habilidades y estrategias metacognitivas que utilizan los docentes del Colegio Filadelfia Central, en un texto de baja y alta complejidad.

Esta investigación es cualitativa del tipo estudio de caso, se analizó el caso de cuatro docentes de básica primaria, a partir de la observación directa, las entrevistas y los cuestionarios cerrados. Al evaluar las categorías metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación en la comprensión lectora, los resultados evidenciaron que los docentes no utilizan las estrategias adecuadas que se encuentran inmersas en cada una de estas habilidades y que son pertinentes para cada fase en la comprensión de un texto.

A partir de los resultados de este estudio, se sugiere hacer la intervención con los docentes del colegio para reforzar las habilidades y estrategias que pueden aplicar en la comprensión de textos y se propone su estudio desde las aulas de clase para quienes se estén preparando como docentes de cualquier asignatura, reforzar los procesos de comprensión lectora desde la metacognición, con el fin de dar una adecuada enseñanza en ella.

En esta investigación se contó con la participación de cuatro docentes que trabajaban en la competencia de comprensión lectora en básica primaria. Este hecho permite situar la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en este grado de formación. También es significativa la propuesta de los docentes de ser estratégicos en sus propios procesos cognitivos para estimular el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes.

En todos los trabajos anteriormente relacionados se destaca como elemento común la necesidad del uso de estrategias metacognitivas no solo para la comprensión de textos sino el hecho de permitirle adquirir nuevos conocimientos en profundidad: así que este aprendizaje no solo pueda utilizarse en el área de lengua castellana sino de manera transversal en todas las áreas del conocimiento.

2.2. Referente Conceptual

2.2.1 Comprensión Lectora

Hablar de comprensión lectora es un tema que gran cantidad de autores ha abordado ampliamente con la finalidad de dar a conocer el gran significado de esta habilidad. Profundizar en el proceso que conlleva y motivar a los agentes encargados de la educación a que la conciban como una herramienta indispensable que puede y debe desarrollarse dentro y fuera de las aulas para que los estudiantes alcancen mejores niveles educativos, es fundamental para que ellos como lectores puedan desenvolverse en otros ámbitos de la vida.

Lograr una eficaz comprensión lectora es un objetivo de gran importancia para la educación de cualquier tipo de sociedad moderna, y en primer orden, para el quehacer pedagógico y didáctico del maestro que acompaña los procesos de aprendizaje relacionados con el lenguaje escrito. Por ser la comprensión la condición de posibilidad para apropiarse del conocimiento que portan los textos, se ha convertido en un desafío que incluye a todos los involucrados en el campo educativo, dado los bajos índices de comprensión de lectura que muestran los estudiantes.

Leer es relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Solé (1987) afirma que “comprender un texto, poder 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” (p. 1). Esta habilidad trae beneficios tanto en el ámbito educativo como en el familiar y social, es por ello que en los tres espacios es necesario promover y disfrutar el proceso de lectura.

En el contexto escolar, la comprensión lectora se abre a un panorama más amplio, dejando atrás el paradigma tradicionalista de concebirla como un desciframiento, pasando a un enfoque global de la comprensión. Zarzosa y Martínez (2011) plantean que actualmente la lectura comprensiva deja de entenderse como una sola habilidad para reconocerse ahora como

una relación e interacción de diferentes habilidades y estrategias que se combinan dependiendo del tipo y función del texto, así como los propósitos educativos que se persiguen.

La Educación Primaria y secundaria tiene el compromiso de fomentar la comprensión lectora, reconociendo que es un proceso complejo y requiere su práctica y reflexión constante, las cuales al ser desarrolladas en los estudiantes, permiten un aprendizaje autónomo, permanente y crítico, pues se integran a la cultura escrita y a las habilidades digitales, se vinculan con procesos como el de aprender a aprender, buscar, valorar, seleccionar, ponderar y transmitir información, cuyo resultado será un aprendizaje permanente.

Para entender cómo alcanza el alumno la comprensión, es necesario conocer el proceso de lectura, lo cual aporta información importante al docente para entender la complejidad del trayecto y brindar el apoyo necesario a los estudiantes.

Según Frade (2009) cuando se visualiza el proceso que sigue una persona cuando lee, incluye varios subprocesos. Estos subprocesos son:

- **Decodificación.** Para Frade (2009), “es el momento en que el sujeto interpreta los signos gráficos, los junta y asocia para leer una palabra, una oración, un párrafo. Para decodificar se requieren habilidades auditivas, visuales y perceptivas” (p. 47). En este proceso se involucran la sensación, la percepción, la atención y finalmente la memoria.

- **Acceso al léxico.** El mismo autor afirma que este subproceso hace referencia al “momento en que el alumno después de leer, encuentra el significado de la lectura, asocia la palabra con lo que significa” (p. 47). Es decir, el sujeto se vuelve consciente de lo que no entendió para buscar el significado.

- **Análisis sintáctico.** Frade (2009), plantea que en este momento “el lector junta cada palabra con la que sigue, una frase con otra, una oración con la que continúa y comprende, ya no de una palabra sino de toda una oración o un párrafo” (p. 48). En este momento, el alumno le da un sentido más global a la lectura.

- **Representación mental o análisis semántico.** Se da cuando el alumno es capaz de imaginarse lo que lee, es como un dibujo imaginario de lo que se va leyendo.

- **Inferencia e interpretación.** Según Frade (2009), se da una vez que se hace la representación mental de lo leído, el lector construye significados implícitos en el texto a partir de sus conocimientos previos. Es aquí donde los alumnos anticipan, agregan sus propios comentarios apoyándose de sus gustos, necesidades e intereses.

- **Representación mental de la inferencia.** Enseguida el estudiante se imagina algo más allá de lo leído y elabora su imagen mental. Esta representación mental dependerá también de qué tanto conocimiento tengan los alumnos sobre los temas abordados.

- **Construcción de nuevos aprendizajes.** Según Frade (2009), “en estos dos últimos momentos se utilizan habilidades del pensamiento de orden superior, que llevan a los alumnos no sólo a aprender el contenido que transmite el autor, sino además a construir nuevos aprendizajes no mencionados por él” (p. 49). Estas habilidades son: identificar la intención del autor, el prototipo en el que se escribe, el tipo de texto, análisis, síntesis, comentar sobre las ideas principales, interpretar críticamente el texto, dar puntos de vista, relacionar textos o ideas y utilizarlos en situaciones de la vida.

Para desarrollar la comprensión se requiere que el docente enseñe estrategias lectoras que permitan a los estudiantes avanzar en la comprensión, identificar y relacionar ideas, así como comunicar información. Cuantas más estrategias posean los alumnos, tendrán un mayor beneficio al comprender e interactuar con los textos. Solé (2012) afirma que “comprender implica conocer y saber utilizar de forma autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de maneras diversas, a partir del propósito planteado por el lector” (p. 49).

2.2.2 Estrategias de Comprensión Lectora

Paris, Wasik y Tuner (citados en Gutiérrez y Salmerón, 2012) al referirse a las estrategias de comprensión lectora de orden metacognitivo plantean que:

i) Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje

durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares. (p.184)

Como puede verse, el desarrollo de estrategias metacognitivas se corresponde con el desarrollo de la comprensión lectora. Este tipo de estrategias permiten que el lector asuma el texto de forma más consciente y sea capaz de regular y monitorear su comprensión. En la medida en que el estudiante vaya desarrollando estrategias referentes a la atención, irá desarrollando sus estrategias de lectura.

Dichas estrategias han de considerarse, según Díaz y Hernández (2010); Gutiérrez y Salmerón (2012) y Solé (2009) en tres momentos para que guíen la comprensión: antes, durante y después de la lectura.

2.2.2.1 Antes de la lectura: implica que el docente tenga clara la importancia de la lectura, la motivación de los alumnos, la definición de los objetivos de la lectura, la revisión y actualización del conocimiento previo, así como el establecimiento de predicciones sobre el texto y la generación de preguntas que guíen la lectura.

2.2.2.2 Durante la lectura: se refiere al monitoreo y supervisión del proceso, identificar palabras que necesiten ser aclaradas, releer, parafrasear o resumir entidades textuales, realizar inferencias, representación visual, detección de información relevante y realizar explicaciones propias sobre el texto.

2.2.2.3 Después de la lectura: implica algunas estrategias lectoras como la revisión del proceso lector, la construcción global del texto y la comunicación a los demás del mensaje comprendido.

Estas estrategias enseñadas en la Educación Básica, permiten a los estudiantes utilizarlas de manera flexible y transferible en múltiples situaciones de lectura, favoreciendo mayor cantidad y calidad de significados que beneficien su aprendizaje y su desarrollo integral.

2.2.3 Niveles de lectura:

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965); Jenkinson (1976) y Smith (1989), describen tres niveles de comprensión.

2.2.3.1. Nivel de Lectura 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. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

La 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. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. De secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

La lectura literal en profundidad (nivel 2), es aquella en la que el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

2.2.3.2 Nivel de Lectura Inferencial

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. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

La inferencia abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor), que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

2.2.3.3. Nivel de Lectura Crítica

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. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

2.3 Metacognición

Aunque el concepto de metacognición sea relativamente reciente, la acogida que ha tenido en el marco de los modelos pedagógicos actuales ha posibilitado que hoy sea un tema ampliamente debatido.

Algunos autores coinciden en que fue Flavell el primero en acuñar el término metacognición a finales de 1970 (Rodríguez, 2008; Huertas y Vega, s.f; Bara, 2001, y Guerra, 2003). La inquietud de este autor surge de su interés por contribuir con que los estudiantes comprendan los factores involucrados en su cognición propia, y sean capaces de buscar mejores estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Guerra (2003):

En sus primeros estudios Flavell (1971) mostró que el desarrollo infantil incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y conocimientos acerca de tareas memorísticas. Por ejemplo los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, en forma correcta, cuantos reactivos van a recordar; de igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras. Con base en estos y otros estudios, Flavell dividió a la metacognición en dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo (Guerra, 2003, p. 1).

De lo anterior, hay que destacar que la metacognición abarca dos elementos igual de complejos. Por un lado, el conocimiento que logra el estudiante acerca de sus procesos cognitivos propios; y por otro, la manera cómo usa ese conocimiento para regular y controlar su proceso de aprendizaje. La metacognición en su definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos (Bara, 2001). En este estudio, se hace referencia al conocimiento que adquiere el estudiante acerca de cómo se desarrolla su comprensión lectora y la manera cómo usa esa información para elevar sus niveles de comprensión y regular su aprendizaje.

Rodríguez (2008) define la metacognición, citando a Flavell, como el conocimiento que tiene uno mismo acerca de su propio conocimiento o de conocer, controlar y monitorear la cognición propia. En palabras del mismo Favell, (1976, citado por Campanario, J., Cuerva, J. Moya, A., y Otero, s.f):

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy implicado en metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) si me doy cuenta de que tengo más problemas al aprender A que al aprender B, si me ocurre que debo comprobar C antes de aceptarlo como un hecho... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos. (p. 232)

Esta “monitorización activa y regulación y orquestación consecuentes” del proceso cognitivo se orientan de acuerdo con metas u objetivos cognitivos (Flavell, 1976). Bara (2001) señala que muchos sentimientos y pensamientos experimentados por un estudiante mientras intenta hacerse cargo de su aprendizaje pueden ser considerados como metacognitivos, darse cuenta de que no comprende, aumentar su concentración para bloquear las distracciones ambientales, o usar conscientemente sus recuerdos para progresar en su aprendizaje (Bara, 2001). Si el estudiante descubre que puede regular la forma cómo comprende un texto, tomará las medidas que crea pertinentes para lograr sus objetivos de aprendizaje que pueden ir orientados a elevar sus niveles de comprensión.

Huertas y Vesga (2014) consideran que “la metacognición hace referencia a los procesos reflexivos de las personas sobre su propio conocimiento y al conocimiento que tienen acerca de la propia actividad cognitiva” (p.58). Este conocimiento les permite, cuando realizan alguna tarea, ejercer una supervisión o monitoreo mientras avanzan en su actividad, y dirigir el curso de sus cogniciones, es decir, ejercer control. Esa regulación es considerada por estas autoras como esa posibilidad que tiene quien aprende de ejercer el control acerca de su cognición. En este estudio, la regulación metacognitiva se refiere a cómo los y las estudiantes toman consciencia de los procesos que ocurren en sus mentes cuando intentan comprender un texto, así como de aquellas estrategias que deben emprender para facilitarse aquellas actividades que les generan dificultades.

2.3.1 Componentes de la Metacognición

Al hablar de metacognición, se hace referencia a Flavell quien acuñó este término para definir al conocimiento sobre cómo conocemos (conocer el propio conocimiento), y que distinguió en el conocimiento metacognitivo las variables persona, tarea y estrategias (Flavell, 1979).

En las concepciones sobre metacognición se destacan dos componentes iniciales: el conocimiento que posee el individuo sobre su propia cognición y la regulación o control de los procesos cognitivos.

El conocimiento metacognitivo consiste principalmente en el conocimiento acerca de los

factores o variables que afectan el curso o el resultado de la empresa cognitiva. Existen tres grandes categorías de esas variables o factores (personales, tarea, estrategias), este conocimiento permite que la persona identifique los factores positivos o negativos que pueden incidir directamente en el logro de una meta u objetivo. (Flavell, 1987, p. 21-22).

Para el autor, la persona se refiere al sujeto, su conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación. Incluye todo conocimiento que el sujeto pueda tener en relación a los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo, a sus propios procesos cognitivos y a los procesos cognitivos que comparte con los que interactúa. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje.

La tarea comprende cualquier conocimiento acerca de la actividad a desarrollar, las demandas que ella posee y cómo influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado, estrategias que se necesitan, atención y esfuerzo.

Las estrategias son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse de que una meta cognitiva propuesta anteriormente sea alcanzada. Incluye el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos. La estrategia cognitiva es “la forma de organizar

las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema” (Rios, 1999).

Posteriormente, Brown (1987), afirma que además del conocimiento de los propios procesos cognitivos, también la regulación y el control sobre esos procesos hace parte de la metacognición; control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos.

Desde esta perspectiva se considera que los individuos más efectivos en su adaptación al medio son aquellos que logran alcanzar un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, es decir, son aquellos que tienen un nivel mayor de metacognición

2.3.2 Los procesos de regulación metacognitiva

Muchos de los autores que investigan sobre metacognición como Bake, Brown, Antonijevic y Chadwick asignan tres funciones o etapas al proceso de metacognición.

La planificación que se manifiesta antes de la realización de una tarea y consiste en anticiparse a las actividades, de tal manera que se prevean las posibles dificultades para su realización y de igual manera se piense en las estrategias a utilizar antes de llevarla a cabo; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, lo que conduce a la realización de un plan de acción.

Ésta permite al aprendiz conocer sobre la naturaleza de la tarea, saber lo que se domina y lo que no, para poder relacionar la información nueva con aquella que le parece relevante y por último, establecer objetivos a corto plazo que pueda realizar durante el aprendizaje, además de decidir sobre las estrategias que utilizará.

El control y monitoreo, realizado durante la ejecución de una tarea y 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), afirma 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.

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 .

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. Esto implica que el aprendiz ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró.

A manera de síntesis, Schraw & Moshman (1995) indican que “el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición no son independientes uno de otro” (p. 336). A su vez Martí (1995) plantea que existe una inter-relación entre el conocimiento que una persona tiene sobre sus procesos cognitivos y la regulación. Los conocimientos que tiene una persona sobre los mecanismos de control o regulación, influyen en el conocimiento metacognitivo; se puede inferir que cada que un estudiante se involucra en diferentes tareas en las que se ponen en juego el conocimiento y la regulación, estos componentes se fortalecen cada vez más.

2.2.3 La Metacognición y la Comprensión Lectora

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que juntos, determinan la comprensión” (MEN, 1998).

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos. Así las deficiencias que se encuentran en algunos lectores acarrearán grandes obstáculos para esta adquisición. Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la sociedad actual. Es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes pues la mayoría de las actividades escolares, se basan en la lectura, es difícil imaginar algo que tenga una influencia tan fuerte como la lectura. Según Puente (1991) el niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado.

La lectura comprensiva es entendida como un proceso intencionado, en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permiten organizar e interpretar la información textual basándose en los saberes o conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz.

Argurín y Luna, (2001) afirma que, Una de las habilidades del pensamiento crítico, es comprender la lectura con profundidad, esta comprensión es un proceso cognitivo completo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado.(p.27)

En la lectura, los procesos de nivel superior son aquellos que se relacionan con la comprensión de la lectura y se consideran metacognitivos. Pinzás (2003) sostiene que,

saber pensar implica ser consciente de los errores y dificultades del propio pensamiento y de sus expresiones; saber captar y corregir dichas falencias en el pensamiento para hacerlo más fluido, coherente y eficiente es una manera de aprender a razonar sobre el razonamiento.

La metacognición es la depositaria de un conjunto de habilidades cognitivas que facultan y, cuanto más desarrollados, facilitan al individuo la adquisición, el empleo y el control del conocimiento; es decir, la conciencia metacognitiva de cada cual es lo que le da a su poseedor la "sensación de saber" y al mismo tiempo poder aplicar de manera hábil, ese conocimiento en un contexto de realidad concreta y/o conceptual. (Aleiza y Henao; 2000).

Puente (1994) afirma que el proceso de control y regulación de las estrategias cognitivas nos conduce a un proceso metacognitivo y esto es el conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognoscitivos. Baker y Brown citados por Pinzás (2003), determinan dos maneras de entender o definir la metacognición:

- a) Como aquel conocimiento que toma como objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva y
- b) Como el conocimiento que regula cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva.

Poglioli (1998) afirma que la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

París (1978), citado por Pinzás (2003,p. 265), define la metacognición como la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera como uno sabe, es decir, el conocimiento de los propios procesos de conocimiento, saber de qué manera se aprende para poder utilizar los recursos o medios apropiados para esa manera de aprender.

De otra parte, el autor afirma que la metacognición incluye tres aspectos. El primero es saber de qué manera aprendemos mejor, ver nuestras eficientes maneras de aprender y cuáles son nuestras debilidades, teniendo en cuenta las diferencias interindividuales, diferencias intraindividuales y universales. El segundo es el conocimiento sobre las demandas cognitivas que nos presentan las tareas. Y el tercero es saber qué estrategias más adecuadas y eficientes debemos utilizar para realizar las diferentes tareas. (Pinzás, 2002, p. 272).

Para Manzano y Hernández (2009), la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados dados por el texto, para ello utiliza sus recursos cognitivos pertinentes tales como esquemas, habilidades y estrategias. (p. 129)

Según Mayor, Suengas y Gonzales (1995), citados por Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga (2009),

el fin último de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante sea la metacompreensión. Ésta puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante el proceso mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada. (p. 285)

La metacompreensión lectora se define como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito.

Se compone de tres fases:

- a) Habilidades de planificación.- preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decidir que técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán.
- b) Habilidades de supervisión.- aplicación afectiva de las técnicas mientras lee. Darse cuenta de si se produce comprensión o no.
- c) Habilidades de evaluación.- detectar, una vez terminada la lectura, todo aquello que ha sido útil para comprenderla. (Valles, 1998).

Desde el ámbito de la metacognición nada más importante que el conocimiento y la conciencia acerca de nuestros usos lingüísticos. Aprender en profundidad cierto concepto en más que saberlo enunciar. Se requiere, entonces, reconocer la potencia del lenguaje en la adquisición de los conceptos y, de igual manera, identificar aquellos obstáculos y potencialidades que hacen del lenguaje uno de los mediadores por excelencia del aprendizaje.

2.4 Las Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia (Martínez, 2004, p. 26). En el proceso de lectura, por situar la problemática en cuestión, es evidente que el lector competente debe emplear estrategias metacognitivas antes de iniciar el proceso, durante el proceso y al finalizar el proceso.

Rodríguez (2008) señala que el estudiante que autorregula su proceso de aprendizaje, está desarrollando sus habilidades metacognitivas y será consciente de cuándo ha adquirido un conocimiento o una habilidad y cuando no. Este reconocimiento implica que el estudiante reconozca qué es lo que le resulta más complejo del proceso de comprensión de determinado texto, qué tipo de textos le resultan más complejo y qué modificaciones debe introducir para superar las dificultades que surjan durante el proceso.

“Las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirve al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas” (Bara, 2001, p. 68). El estudiante que logra niveles elevados de consciencia acerca de su propia cognición reconoce que en el aprendizaje influyen factores diversos que se interrelacionan y que hay tareas que le representaran una mayor dificultad que otras. En el plano de la comprensión lectora, la autorregulación implica reconocer que cada tipología textual plantea unas claves de lectura y que hay tipos de textos que generan mayor dificultad o exigen un mayor esfuerzo de parte del lector.

De acuerdo con Bara (2001), se puede pensar sobre lo que uno conoce (conocimiento metacognitivo), lo que uno hace conscientemente (habilidad metacognitiva), o sobre cuál es el estado cognitivo o afectivo de uno (experiencia metacognitiva). El que las personas puedan monitorizar y regular su pensamiento, cómo y cuándo pueden hacerlo, y si hay mayores probabilidades de éxito gracias a la monitorización y regulación dependen de la tarea, de las demandas exigidas por la tarea, el conocimiento que se tenga sobre esa labor, y los tipos de estrategias cognitivas que pueden aportar para elaborar dicha tarea (Bara, 2001). El estudiante debe comprender qué implica comprender un texto, cómo se da el proceso y qué estrategias deben emprender para desarrollarlo de manera efectiva.

Dentro de las estrategias metacognitivas que se consideran fundamentales en el desarrollo de la comprensión lectora y que autores reconocidos también las destacan como estrategias prácticas de enseñanza en la búsqueda del cambio conceptual, se encuentran: exploración de ideas previas, elaboración de mapas conceptuales y la bitácora o diario de aprendizaje.

2.4.1 Exploración de Ideas Previas

Viennot (1979); Driver (1973); Pfundt y Duit (1991), citados por Tamayo et al, (2011, p. 109) definen idea previa “como aquellos conceptos que traen los estudiantes antes de adquirir un conocimiento formal”. Dichas ideas se adquieren en diferentes contextos ya sea cultural, familiar, escolar o social, entre otros. Estas no deben considerarse como erróneas; por lo tanto es importante que el maestro entienda las ideas que tiene el estudiante, porque éstas ideas son

diferentes de las establecidas por el conocimiento científico y hay que indagar su origen y planear nuevas estrategias para modificarlas.

Al respecto Tamayo et al. (2011) dicen que:

En el proceso de exploración de las ideas previas, el docente adquiere la habilidad de agrupar las diversas ideas de los estudiantes de acuerdo con atributos similares y, en determinados casos, con modelos científicos. Estas agrupaciones o taxonomías se convierten en insumos u objetos de análisis que enriquecen la enseñanza, porque permiten hacer comparaciones con los modelos científicos. La comparación permite, según el caso, sustituir la idea previa por el conocimiento científico, actividad que da lugar a la adquisición de un conocimiento especializado. (p.110)

Las ideas previas, entonces son consideradas como una actividad importante para el docente en el proceso de planificación de la unidad didáctica ya que, le permite obtener información de los aspectos del conocimiento científico y del conocimiento común, relevante para los estudiantes. Cuando el docente hace un buen proceso de exploración de las ideas previas puede elegir las estrategias de enseñanza más adecuadas que le permitan al estudiante apropiarse exitosamente del conocimiento científico.

Otra ventaja señalada por este autor está relacionada con el conocimiento del lenguaje empleado por los estudiantes cuando describe un fenómeno científico. Cuando el docente adquiere este conocimiento puede equiparar dicho lenguaje con los términos propios de la ciencia, dicho análisis posibilita la negociación del lenguaje común con los términos que describen el fenómeno desde una perspectiva científica.

Con la exploración de ideas previas se evitan los modelos de educación en los cuales se hace una transmisión de conocimientos y el docente figura como el único que domina el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el estudiante se le da la oportunidad de proponer su perspectiva de comprensión del fenómeno científico y a partir de ella el docente construye su estrategia de enseñanza.

Otra razón importante de resaltar en el reconocimiento de las ideas previas como actividad importante para el docente tiene que ver con el suministro de los contenidos que forman parte de las ideas iniciales de los estudiantes. Cuando el docente compara esas ideas previas con las recientemente adquiridas puede medir el grado de evolución conceptual obtenido en el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, es importante reconocer las ideas previas de los estudiantes como una herramienta primordial en el proceso de aprendizaje. El entorno, las experiencias, y el propio entorno natural en el que se desenvuelve el niño le aporta una serie de preconceptos que al ser contrastados con el conocimiento científico puede originar un conocimiento en profundidad.

2.4.2 Elaboración de Mapas Conceptuales

La definición de mapa conceptual se nutre de la reflexión pedagógica cognitivista (constructivista) centrada en la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo, de esta manera el aprendizaje supone la acomodación o reconstrucción de las ideas, nociones y conceptos que el

individuo posee en su estructura cognitiva. Florez (1994, p. 235) citado por Palencia (2005), afirma que “El verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración” (p.4)

Comprender el valor para identificar la estructura conceptual (organización), requiere establecer cuáles son los conceptos y como se interrelacionan; así comprender consiste en darle sentido a la información, con la cual se está interactuando, conectando así las ideas, temas y conceptos entre sí.

Según Ausubel la asimilación está relacionada con la capacidad del individuo para colocar sus conocimientos previos con los nuevos. En otros términos, el proceso de asimilación tiene lugar cuando una nueva información, potencialmente significativa, es relacionada con los conocimientos previos. Es decir, la nueva información es vinculada por el aprendiz con una idea más general que ya existe en su estructura cognitiva y como resultado de esta asimilación, tanto la información nueva como la antigua, resultan modificadas por su interacción.

Desde este punto de vista, una estrategia para resumir la comprensión y asimilación la constituyen los mapas conceptuales, ya que por su forma esquemática tienen como objetivo formalizar las relaciones significativas que se dan entre los conceptos, permitiendo representar de manera gráfica las relaciones significativas del texto. En términos de Novak y Gowin (1988) los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Se puede decir que los mapas conceptuales son un tipo de organización conceptual que relacionan los conceptos con el fin de ayudar a la comprensión de los conceptos y a captar el significado de lo que se va a aprender.

El mapa conceptual como herramienta metacognitiva permite al estudiante apropiarse de forma autónoma y creativa de los conceptos, el ejercicio constante de estructurar y jerarquizar las ideas de una temática le llevan a la comprensión y análisis de dichos conceptos.

Novak (1991) los considera una técnica que representa una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones.

Los elementos fundamentales que contienen los mapas conceptuales según Novak y Ontoria (2004), son:

1. **Proposiciones:** Consta de dos o más conceptos unidos o ligados por palabras para formar una unidad semántica, la cual posee valor de verdad.
2. **Concepto:** es un evento o un objeto que con regularidad se denomina con un nombre o etiqueta, puede ser considerado como aquella palabra que se emplea para designar cierta imagen de un objeto o de un acontecimiento que se produce en la mente de un individuo.
3. **Palabras de enlace:** son las preposiciones artículos, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relaciones estos y así armar una proposición.

4. Líneas y flechas de enlace: en los mapas conceptuales no se utilizan flechas porque la relación entre conceptos está especificada por las palabras de enlace, se utilizan las líneas para unir los conceptos

5. Los conceptos se colocan dentro de óvalos o rectángulos y las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

Ontoria et al. (2004), plantean que se deben tener en cuenta una serie de condiciones para la correcta aplicación de los mapas conceptuales:

1. Jerarquización: los conceptos están dispuestos por orden de importancia o inclusividad. Los conceptos más generales o inclusivos deben representarse en la parte superior del mapa y los más específicos o menos inclusivos en la inferior. Un concepto debe aparecer solo una vez dentro de un mapa conceptual.

2. Selección: los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante de un mensaje, tema o texto; por tanto, lo primero que se debe hacer es elegir los términos que hagan referencia a los conceptos en los que convenga centrar la atención.

3. Impacto visual: los mapas conceptuales deben ser concisos y mostrar las relaciones de forma simple y vistosa, mientras más visual se haga el mapa, la cantidad de materia que se logra memorizar aumenta y se acrecienta la duración de esa memorización, ya que, se desarrolla la percepción.

2.4.3 Bitácoras o diarios de aprendizaje

Muchas de las evidencias del proceso de aprendizaje en el aula y del nivel de reflexión de los estudiantes se dan a través del uso de diarios de aprendizaje. Es por ello que pueden ser considerados como instrumento de autoevaluación.

Los diarios de aprendizaje pueden ser considerados y clasificados como instrumentos pedagógicos, ya que permiten el registro, control y supervisión de los procesos de aprendizaje. El usuario puede realizar introspecciones y reflexiones que le llevan a la identificación de situaciones o hechos que generalmente no visualizarían sin una reflexión.

Bailey (1990) citado por Díaz (1997, p.272) define los diarios de aprendizaje como “un relato en primera persona de una experiencia de aprendizaje o enseñanza, registrada en un cuaderno o libreta personal, la cual es posteriormente analizada a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes”.

Los diarios de aprendizaje según Miller (2006), citado por Infante y Quiroz (2012, p. 29), hacen referencia a:

Las anotaciones de un diario que son en su mayoría textos no estructurados en los que las ideas del alumno fluyen libremente y las anotaciones en las bitácoras o diarios de aprendizaje son más estructuradas, en donde un profesor puede proponer una pregunta específica para que el estudiante la responda.

Por lo tanto, la bitácora o diario de aprendizaje, como estrategia metacognitiva, representa una herramienta fundamental para el estudiante, ya que le permitirá adquirir conciencia de cómo aprende, de cuáles son sus obstáculos en el momento de adelantar una tarea y cuáles son las acciones que debe adelantar para lograr los objetivos que se propone.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio

Esta investigación es cualitativa de tipo descriptiva, ya que corresponde a un estudio ubicado dentro de la etnografía-educativa, teniendo en cuenta que está inserta en el aula de clase, y se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a partir de una intervención que se hace en los procesos de comprensión lectora, para luego interpretarlos y poder comprender los avances en los estudiantes.

Está enmarcada en el enfoque cualitativo porque como afirman Taylor y Bogdan (1986, p. 20) este tipo de investigación produce datos descriptivos tales como las propias palabras habladas o escritas de las personas, y la conducta observable. Para Le Compte (1995, p. 29), la investigación cualitativa se entiende como aquella que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio o video, registros escritos de todo tipo. Para esta autora la mayor parte de los estudios de este tipo se preocupan por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales o tomados tal y como se encuentran.

Es descriptiva, como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.119), porque “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que

se analiza”, en este caso trata de describir las características y rasgos de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de primaria.

3.2 Contexto de la Investigación

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones educativas: Institución Educativa Santa Cruz, sede Caño viejo, el Instituto Técnico Agrícola ITA de Lorica y Sede San Pedro del Centro Educativo Las Camorras. Se aplicó la unidad didáctica a los estudiantes de los grados quintos. Se realizaron 8 sesiones de trabajo, en los 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.

Estas tres instituciones se encuentran ubicadas en el municipio Santa Cruz de Lorica. Son instituciones de carácter oficial, a las que asisten estudiantes de muy bajos recursos económicos, sus familias viven del trabajo independiente, vendedores ambulantes, oficios domésticos, y los padres de la sede Caño Viejo y Centro Educativo Las Camorras, que son de zona rural, en su mayoría son pescadores, jornaleros y pequeños agricultores.

El tipo de datos recolectados fueron predominantemente cualitativos, realizando el análisis manual, a través de matrices de Análisis de datos. A partir de este tratamiento, se fueron obteniendo los elementos que fueron constituyendo las categorías de análisis.

3.3 Unidad de Trabajo

Está conformada por 25 estudiantes de grado quinto de las siguientes instituciones educativas: Institución Educativa Santa Cruz, Instituto Técnico Agrícola ITA sede Caño Viejo y Centro Educativo Las Camorras Sede San Pedro del municipio de Lorica.

Los estudiantes de grado quinto tienen entre los diez y catorce años de edad. La estructura familiar a la que pertenecen, en su gran mayoría es monoparental, es decir, viven con uno solo de sus padres o en su defecto con los abuelos o tíos; muchos de ellos analfabetas y sin tiempo para brindar apoyo y acompañamiento a los niños en sus actividades escolares. Otras con pocas alternativas de empleo y de seguridad social y económica se alejan de su familia en busca de mejores oportunidades y dejan a los niños al cuidado de algún familiar cercano.

En el contexto familiar se producen las dificultades sociales tales como la lucha por la supervivencia y el mantenimiento de sus propias vidas, abandonando el acompañamiento de sus hijos por el trabajo que les toca realizar. Los niños no encuentran en la familia el apoyo necesario, no sólo económico y emocional sino principalmente cultural y educativo. Por otra parte, los pocos hábitos de lectura y por los estudios incide notablemente en su desempeño académico, pues al llegar a casa y al encontrarse solos, no se dedican a hacer sus tareas sino que se distraen en algunas actividades relacionadas con oficios caseros o de entretenimiento.

3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis son las estrategias metacognitivas que se utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico.

3.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

Para el presente estudio, se consideró que las técnicas que complementarían la recolección de la información y que ayudarían a alcanzar el objetivo central de ésta investigación, fueron los talleres y los cuestionarios.

3.5.1 Los Talleres

El taller como una forma de trabajo grupal, permite comprender un concepto de forma teórica, se lleva a la práctica.

Según Ghiso (1999), el taller en el proceso de investigación “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 que permiten que el objeto del quehacer de investigación se haga visible, transparente, relacionable...” (p. 142)

El mismo autor 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 varias 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 (p 143).

Por lo tanto, los talleres que aparecen en cada una de las 4 secuencias didácticas se convierten en un pretexto para que los estudiantes interactúen con los textos y desarrollen las habilidades necesarias para la realización de las diferentes actividades propuestas en la unidad didáctica.

3.5.2 Cuestionarios

El cuestionario es definido como un conjunto de preguntas organizadas previamente, y que hacen relación a aspectos que interesan saber; además son utilizados para dar cuenta del nivel de comprensión alcanzado por un lector al abordar un texto.

Behar (2008) afirma que el contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que mida. Igualmente sostiene que en un cuestionario existen dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

Al referirse al tipo de preguntas abiertas dice que “a diferencia de las preguntas cerradas, 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” (Behar, 2008, p. 64).

Los cuestionarios utilizados en la presente investigación, permitieron que los estudiantes expresaran sus ideas de forma clara, precisa y de manera autoreflexiva, lo que posibilitó el acceso a información relevante para la investigación.

3.5.3 La Unidad Didáctica

La unidad didáctica proponía actividades enmarcadas dentro de los objetivos de conocimiento, de procedimiento, de práctica y de comunicación y se pretendía que los estudiantes logaran superar obstáculos, controlar y regular sus procesos de conocimiento y alcanzar desempeños de exploración, comprensión e interpretación que conllevaban al desarrollo de las habilidades de pensamiento correspondientes a su nivel educativo.

La Unidad didáctica incluyó talleres conformados por actividades, cuestionarios y la bitácora que incorporaban las estrategias metacognitivas.

La Unidad didáctica, estaba conformada por cuatro secuencias didácticas, la primera concerniente a la fábula, la segunda relacionada con la leyenda, la tercera con el mito y la cuarta con el cuento. Cada secuencia se constituyó de: Una actividad de exploración de ideas previas o

de predicción; luego una actividad que planteaba la lectura de un texto a partir del cual se debía responder un cuestionario; posteriormente se pedía la elaboración de un diagrama, mapa conceptual o mapa mental que resumía los contenidos explicados en clase; por último, se solicitó que a partir de la lectura de un texto, se realizara un contraste. Finalmente, se llevó a los estudiantes a realizar la autoevaluación y reflexión del aprendizaje, a partir del desarrollo de la Bitácora o Diario de aprendizaje, en la que se solicitaba a los estudiantes dar cuenta de los avances o dificultades presentados en la realización de las actividades propuestas.

3.6 Diseño de la Investigación

Los momentos o fases desarrolladas en el presente estudio fueron los siguientes:

3.6.1 Fases del proceso

- **Fase uno:** Apoyados en la teoría y teniendo en cuenta el objeto de investigación, se hizo una búsqueda de autores que abordaran el tema y los temas y subtemas que debían integrar la unidad didáctica.
- **Fase dos:** Se diseñó y aplicó la Unidad Didáctica. Esta unidad contaba con cuatro secuencias que a su vez contenían los talleres, que fueron aplicados durante ocho sesiones.
- **Fase tres:** Después de aplicar la Unidad Didáctica se realizó el análisis de la información, con el fin de determinar si hubo variaciones en cuanto a los procesos de comprensión lectora.

3.7 Metodología para el análisis de la información

El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante la contrastación de la información procedente de las actividades realizadas en la unidad didáctica, lo que permitió dar cuenta del proceso alcanzado en la investigación.

3.8 Categorías de Análisis

Las categorías de análisis tenidas en cuenta fueron las siguientes:

Tabla 1. Categorías de Análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Metacognición	Estrategias Metacognitivas:
La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. ... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos (Flavell, 1976, p. 232).	Las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia (Martínez, 2004).
	Exploración de ideas Previas
	Son aquellos conceptos que traen los estudiantes antes de adquirir un conocimiento formal. Dichas ideas se adquieren en diferentes contextos ya sea cultural, familiar, escolar o social, entre otros. Estas no deben considerarse como erróneas; por lo tanto es importante que el maestro entienda las ideas que tiene el estudiante, porque éstas ideas son diferentes de las establecidas por el conocimiento científico y hay que indagar su origen y planear nuevas estrategias para modificarlas. [Viennot (1979); Driver (1973); Pfundt y Duit (1991), citados por Tamayo et al, (2011)]
	Elaboración de mapas conceptuales
	El mapa conceptual puede ser entendido como una “estrategia”, para ayudar a los alumnos a aprender y a

los profesores a organizar el material de enseñanza; como un “método”, para ayudar a los alumnos y docentes a captar el significado de los materiales de aprendizaje, y como un “recurso”, para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales. (Ontoria, 1994)

El mapa conceptual como herramienta metacognitiva permite al estudiante apropiarse de forma autónoma y creativa de los conceptos, el ejercicio constante de estructurar y jerarquizar las ideas de una temática le llevan a la comprensión y análisis de dichos conceptos.

Bitácora de aprendizaje

La bitácora o diario de aprendizaje como estrategia metacognitiva representa una herramienta fundamental para el estudiante, ya que le permitirá adquirir conciencia de cómo aprende, de cuáles son sus obstáculos en el momento de adelantar una tarea y cuáles son las acciones que debe adelantar para lograr los objetivos que se propone; para ello se hace necesario que el docente elabore y estructure bien las preguntas que permitirán la reflexión metacognitiva.

Comprensión Lectora

Comprender implica conocer y saber utilizar de forma independiente un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de maneras diversas, a partir del propósito planteado por el lector. (Solé, 2012)

Niveles de lectura:

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, se deben tener en cuenta tres niveles de comprensión. [Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989)]

-Nivel 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. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

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. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

-
1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
 2. De secuencias: identifica el orden de las acciones;
 3. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
 4. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

-Nivel Inferencial

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. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

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. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios

pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
 2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
 3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; 4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.
-

CAPÍTULO 4

Resultados y Discusión

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes. Se aplicó, a 25 niños de grado quinto (5°) de Educación Básica Primaria con dificultades en comprensión lectora, cuatro secuencias didácticas en las cuales se abordaron los siguientes tipos de narración: fábula, mito, leyenda y cuento.

En cada secuencia se propusieron lecturas de textos narrativos y actividades metacognitivas que facilitarían la comprensión lectora de los estudiantes. Dichas estrategias se aplicaron antes de iniciar el proceso (preguntas de predicción), durante el proceso (elaboración de mapas conceptuales) y después del proceso (bitácora de aprendizaje).

Una vez aplicadas las estrategias se realizó la sistematización de la información, teniendo en cuenta las respuestas que dieron los estudiantes durante cada momento de la lectura y las estrategias metacognitivas empleadas.

El análisis permitió conocer y determinar los procesos de regulación metacognitiva y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes del estudio.

4.1. Estrategias Metacognitivas

4.1.1 Actividades de predicción

Al inicio de cada una de las secuencias se plantearon preguntas de predicción sobre el texto que se les proponía leer. A partir de la actividad planteada desde el conocimiento metacognitivo, se pretendía además de indagar por el conocimiento previo que tenían los estudiantes acerca del tema de las lecturas propuestas, anticipar el contenido del texto y comprender el propósito de la lectura. El asociar las predicciones e ideas previas con el contenido del texto o el conocimiento científico, posibilita la adquisición y la apropiación de los saberes de manera natural.

El acercamiento previo al texto y al contexto, por parte del estudiante le permite establecer conexiones entre sus conocimientos previos y lo que se propone el texto, al tiempo que le facilita la reconstrucción del texto antes de iniciar la lectura.

En la siguiente tabla se muestran las respuestas dadas por los estudiantes al preguntarles sobre el tema que se iba a trabajar en cada uno de los textos.

Tabla 2. Respuestas dadas al ejercicio de predicción e ideas previas sobre el texto

Texto	Pregunta	Respuestas De Estudiantes
Texto 1.	1. Qué situación se presenta en cada una de	E1: Iniciaron la competencia- después va ganando la liebre-

La Tortuga y la liebre	estas imágenes?	alcanzándose la tortuga a la liebre por haberse dormido- por último va ganando la tortuga la carrera.
		E2: Yo veo que primero empieza la competencia la liebre como que va ganando pero la tortuga se la alcanza por haberse dormido- ganó la tortuga la carrera.
		E3: La carrera empezó-la liebre va ganando- se ve que la tortuga va pasándose a la liebre por haberse dormido- gana la tortuga la carrera.
		E4: Inicia la competencia entre la tortuga y la liebre – va ganando la liebre- alcanzándose al morroco a la liebre por haberse dormido- gana el morroco la carrera.
		E9: Están jugando a las carreras- Ganando la liebre a la tortuga-La liebre se confía por creerse más veloz- La tortuga aprovecha, se la alcanza y gana.
2. Qué título colocarías a este texto?		E1: La competencia entre la tortuga y la liebre.
		E2: La tortuga ganadora
		E5: El morroco que ganó a una liebre
		E10: La tortuga astuta
		E17: La liebre y la tortuga
Texto 2	1.De qué tratará el texto “La Patasola”?	E1: De una mujer que le cortaron la pierna.
La patasola		E4: De una mujer que nació con una sola pierna
		E5: De una mujer fantástica que tenía una sola pierna y caminaba normal en las calles
		E7: De una mujer que se sentía

		<p>muy sola porque nació con una sola pierna y nadie quería casarse con ella.</p> <p>E10: De una muchacha que le pusieron ese apodo porque nació con una sola pierna.</p>
	<p>2. Qué características tendrá el personaje principal del texto?</p>	<p>E1: Una mujer hermosa, alta pero que no salía casi porque tenía una sola pierna.</p> <p>E8: Una mujer muy fea, sin diente y con una sola pierna.</p> <p>E10: Una mujer pobre, muy humilde que pedía plata para colocarse una pierna</p> <p>E12: Una mujer bonita, pero muy penosa y tímida porque nació sin una pierna.</p> <p>E15: Una mujer esbelta, con un cuerpo de sirena pero sin una pierna.</p>
<p>Texto 3</p> <p>El nacimiento de la luna y el sol</p>	<p>1. De qué tratará este mito?</p>	<p>E1: De cómo nació la luna y el sol y por qué siempre permanecen en ese lugar</p> <p>E9: De cómo fue que nació la luna y el sol y por qué razón existen</p> <p>E20: Del sol y la luna, de su nacimiento y por qué siempre tienen que permanecer en el lugar donde están</p> <p>E15: Tratará de explicar cómo nacieron la luna y el sol y para qué sirven al ser humano</p> <p>E13: Tratará de cómo y quien creó la luna y el sol, mencionarán a Dios que fue quien los creó.</p>
	<p>2. Cómo describirá el autor a los personajes de</p>	<p>E1: Me imagino que describirá a la luna azul y pequeña y el sol</p>

	la historia?	<p>amarillo y grande.</p> <p>E7: Ambos los describirá grandes y maravillosos y con una muy buena amistad.</p> <p>E9: Ambos los ubicará en el cielo y dirá que uno sale de día y otro de noche.</p> <p>E12: El sol brillante y muy caliente y la luna alumbrando en la noche pero con mucho frío.</p> <p>E14: El sol amarillo, fuerte, potente y a la luna suave, clara pero a veces un poco débil.</p>
<p>Texto 4:</p> <p>La princesa y el guisante</p>	<p>1. La princesa y el guisante es un cuento que narra la historia de...</p>	<p>E3: Una princesa que quería casarse con un príncipe pero le era difícil encontrarlo porque todos los muchachos de su pueblo eran feos y no tenían cara de príncipe ella no sabía qué hacer para poder encontrarlo...</p> <p>E5: Narra la historia de un príncipe que estaba buscando a la princesa con la que se casaría y en la comarca hizo una fiesta para elegir a una de las más preciosas y que merecía estar en el reino...</p> <p>E8: Una princesa que le gustaba el guisante y quería conseguir un príncipe que también le gustaba para ella el príncipe y la princesa debían tener los mismos gustos para no pelear y vivir siempre felices pero...</p>

En el primer texto, al realizarse la pregunta ¿Qué situación se presenta en cada una de estas imágenes?, los estudiantes logran extrapolar las ideas, centran su atención en las

situaciones que aparecen en las imágenes y tratan de relacionarlas con los hechos que se infieren de estas. Las predicciones hechas por los estudiantes concuerdan con lo que dice el texto.

De otra parte, se solicitó a los estudiantes asignar un título al texto al que hacen referencia las imágenes. Los títulos dados por los estudiantes se centran en los personajes que aparecen en las imágenes o a la competencia dada entre los dos personajes. Como se puede observar, los estudiantes muestran que lo expresado en las imágenes tiene relación con lo expresado por el autor en el texto.

En el segundo texto, al preguntarles sobre ¿De qué tratará el texto “La Patasola”?, las respuestas dadas por los estudiantes hacen referencia a “una mujer a la que le han cortado una pierna” y “una mujer que ha nacido con una sola pierna”. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes relacionan el título del texto dado, con hechos de la vida real o situaciones de la cotidianidad.

También se solicitó a los estudiantes responder la siguiente pregunta: ¿Qué características tendrá el personaje principal del texto?. Los estudiantes respondieron: “una mujer que le cortaron la pierna”, “una mujer que nació con una sola pierna” y “una mujer que se sentía muy sola porque nació con una sola pierna y nadie quería casarse con ella”. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes centran su atención en las características físicas del personaje y lo relacionan con situaciones que posiblemente pueden ocurrir en la vida real.

En el tercer texto “El nacimiento del sol y la luna”, al preguntarle ¿De qué tratará este mito?, se dieron las siguientes respuestas: “De cómo nació la luna y el sol y porqué siempre permanecen en ese lugar”, “De cómo fue que nació la luna y el sol y por qué razón existen”, “Del sol y la luna, de su nacimiento y porqué siempre tienen que permanecer en el lugar donde están”, “Tratará de explicar cómo nacieron la luna y el sol y para qué sirven al ser humano” y “Tratará de cómo y quien creó la luna y el sol, mencionarán a Dios que fue quien los creó”. Los estudiantes sin conocer el contenido del texto y a partir del título, hacen referencia de forma global a información que hace parte del texto y tratan de relacionarlo con hechos de la vida real. Las predicciones hechas por los estudiantes concuerdan con aspectos que son expresados por el autor del texto y se relacionan con la concepción que tienen los estudiantes sobre el tema del mito.

Igualmente, se planteó la pregunta ¿Cómo describiría el autor a los personajes de la historia?, las respuestas dadas por los estudiantes a este interrogante, dan cuenta de las concepciones que estos tienen sobre el sol y la luna, en las que incluyen características y situaciones comunes, producto de su interacción con el concepto, entre otras cosas por haber sido estudiado en otras áreas de conocimiento; de lo anterior se puede deducir que, la mayoría de los estudiantes, sin conocer el contenido del texto, hacen referencia a características físicas propias de los planetas y que son tenidas en cuenta en la narración.

En el cuarto texto, se pedía continuar el siguiente enunciado: “La princesa y el guisante es un cuento que narra la historia de ...”, es decir predijeran sobre lo que trataría el texto. En las respuestas los estudiantes expresan sus ideas haciendo alusión a los hechos que consideran hacen parte del relato. En su mayoría, plantean una historia que se aproxima a la expresada en el

cuento trabajado. Como se puede observar las predicciones de los estudiantes en este ejercicio, se relacionana en gran parte con los sucesos que se presentan en la lectura. Descubren algunos elementos claves, que están incluidos en la narración dada, relacionan la historia de la princesa con la de una princesa y un príncipe que buscaban con quien casarse, lo cual hace parte de la narración.

A partir de lo anterior, se puede retomar lo expresado por Jiménez (2004), quien afirma que “leer es un proceso activo y constructivo, en el que el lector aporta sus conocimientos previos, que permiten condicionar y orientar la interpretación del texto”. (p. 37)

Por lo tanto, las estrategias de predicción sirven para activar y usar el conocimiento previo, que está relacionado con el tema del texto o el conocimiento que se quiere adquirir.

Además de las actividades anteriores, en las cuatro secuencias se incluyeron preguntas de exploración de ideas previas sobre los conceptos que se iban a desarrollar en cada una de ellas: fábula, leyenda, mito y cuento. En la siguiente tabla, se encuentran las respuestas dadas a las actividades planteadas.

Tabla 3. Ejercicio de ideas previas sobre el tema de cada secuencia

Tema	Pregunta	Respuestas De Estudiantes
Secuencia 1: La Fábula	1. Escribe lo que piensas sobre el concepto fábula	E8: no sé, no entiendo mucho. E11: no sabría cómo decirlo, no comprendo la idea. E15: lo que a veces uno lee, E18: debe ser esas lecturas que se encuentran en los libros.

		E21: no entiendo
		E23 son las ideas de las personas
Secuencia 2: La leyenda	1. Qué piensas sobre el concepto de leyenda	<p>E4: Son historias antiguas pero divertidas</p> <p>E6: Son historias sorprendentes con personajes irreales</p> <p>E9: Son historias interesantes muy divertidas y fantásticas</p> <p>E11: Son cuentos que narran la vida de personajes fantásticos.</p> <p>E22: Son historias que narran la vida de personajes que dan miedo.</p>
Secuencia 3: El mito	1. Qué concepto tienes de mito?	<p>E2: son narraciones fantásticas donde los personajes son dioses.</p> <p>E11: son historias que hablan sobre las cosas del mundo antiguo.</p> <p>E17: son narraciones que se refieren a las cosas de la naturaleza.</p> <p>E18: tiene cierto parecido con la leyenda, pero sus personajes son fantásticos como los dioses</p> <p>E19: se parece a la leyenda, hablan de antepasados y cosas irreales.</p> <p>E22: es una historia fantástica que habla sobre las cosas del antepasado.</p>
Secuencia 4 El Cuento	1. Construye el concepto de cuento basado en tus ideas previas	<p>E2: Es una historia que tiene inicio, nudo y desenlace</p> <p>E3: Cuentan historias cortas y divertidas con personajes, tiempo y espacio.</p> <p>E7: Pienso que en el cuento se narran historias donde los personajes actúan para divertirnos y su final es feliz.</p> <p>E12: Es una narración como la que</p>

leímos ahorita tiene un inicio, nudo y desenlace,

E13: Es una historia como la que acabamos de leer, es corta y es narrado por un autor

E18: Es una historia narrada, imaginaria y escrita en párrafos.

Las respuestas presentadas por los estudiantes en la primera secuencia, se observa que al indagarles por las ideas previas sobre el concepto fábula, la mayoría de los estudiantes manifiestan no comprender, no saber cómo decirlo o se refieren a la lectura en general.

En la segunda secuencia, las respuestas dadas por los estudiantes hacen referencia a la esencia del concepto, logran identificar algunas características de este tipo de textos y lo expresan de forma clara y coherente.

En las respuestas de la pregunta planteada en la tercera secuencia, se encuentra que los estudiantes logran expresar las ideas con claridad, presentan la esencia del concepto, explicitan lo que este tipo de texto significa para ellos y presentan relaciones entre estos textos y otros textos.

En la cuarta secuencia, se observa que los estudiantes se refieren al concepto cuento, destacando todas sus características, incluyen sus elementos y sus partes.

Como se puede observar, en las dos últimas secuencias, se evidencia un mayor desenvolvimiento de los estudiantes al escribir. Presentan más claridad y coherencia en los preconceptos elaborados y comparan y confrontan el concepto dado con el concepto presentado

por el docente. Se evidencia entonces, que el reconocimiento de las ideas previas de los estudiantes, es de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en el análisis anterior, se puede inferir que, la exploración de las ideas previas posibilita la enseñanza, ya que como afirman Tamayo et al (2011), el docente adquiere la habilidad de agrupar las diversas ideas de los estudiantes de acuerdo con atributos similares lo que le permite hacer comparaciones y así sustituir la idea previa por el conocimiento a adquirir.

4.1.2 Mapas conceptuales.

El mapa conceptual como estrategia metacognitiva, está estructurada con el fin de explorar conocimientos previos, organizar y relacionar información, hacer permanente el conocimiento y evaluar o verificar aprendizajes, por esta razón, permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Díaz (2002) afirma que, las posibilidades y oportunidades de relacionar conceptos, formar proposiciones, son muy dinámicas, no sólo por el cúmulo importante de conceptos que el individuo posee y su capacidad de relacionarlos con los nuevos por adquirir, sino que a nivel mental operan procesos complejos que generan todo un abanico de posibilidades de relaciones conceptuales, no solo por la impresionante capacidad de almacenamiento y procesamiento de información del cerebro humano, en especial la creación y/o construcción del conocimiento. (p.199)

Los mapas conceptuales, en este sentido, son un tipo de organizador conceptual que relacionan los conceptos con el fin de ayudar a la comprensión de dichos conceptos y a captar el significado de lo que se va a aprender.

En la aplicación de esta segunda estrategia metacognitiva se tiene en cuenta el segundo momento de la lectura, propuesto por Díaz y Hernández (2010); Gutiérrez y Salmerón (2012) y Solé (2009) que guía la comprensión de la lectura.

En este momento, se pretende hacer seguimiento, monitoreo y supervisión del proceso, posibilita identificar palabras que necesiten ser aclaradas. Igualmente, permite releer, parafrasear o resumir entidades textuales, realizar inferencias, detectar información relevante, realizar explicaciones propias sobre el texto y representar dichas ideas visualmente.

Para el presente análisis se considera como fuente importante la estructura de los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes. La unidad didáctica presentaba los esquemas de los mapas conceptuales para que los estudiantes a partir del concepto trabajado o la lectura realizada los completaran.

El análisis de los elementos estructurales de los Mapas Conceptuales sobre la fábula, la leyenda, el mito y el cuento, se presenta a continuación.

4.1.2.1 Uso de palabras enlace

Al analizar los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes, se encontró ausencia de las palabras de enlace entre los conceptos, como lo plantean Novak y Gowin (1988, p.33), “los mapas conceptuales tienen como objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones”, lo cual se logra al incluir las conexiones o palabras enlace. Esta dificultad, pudo haber ocurrido como consecuencia de la inexperiencia en trabajar con los mapas conceptuales y de la dificultad que generalmente tienen los estudiantes en demostrar relaciones de inclusión entre los conceptos.

4.1.2.2 Relación entre conceptos y uso adecuado de palabras claves

En la secuencia didáctica de la fábula, se pidió a los estudiantes que elaboraran un mapa conceptual que sintetizara el concepto, elementos y características de este tipo de género narrativo.

Como se puede observar en los siguientes diagramas, los estudiantes mostraron poca destreza en la elaboración de los mapas conceptuales, porque recargaron los cuadros con frases y enunciados muy extensos.

E1

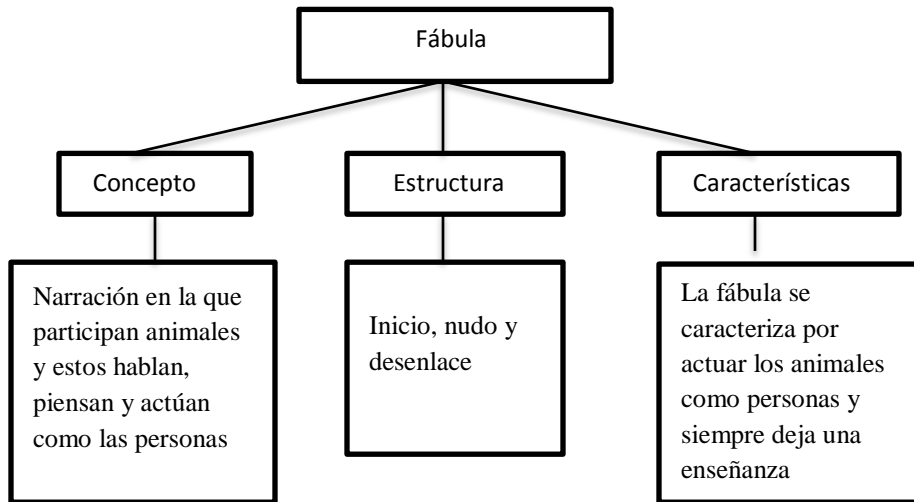


Gráfico No. 1 Mapa Conceptual del Concepto Fábula - E1

E5

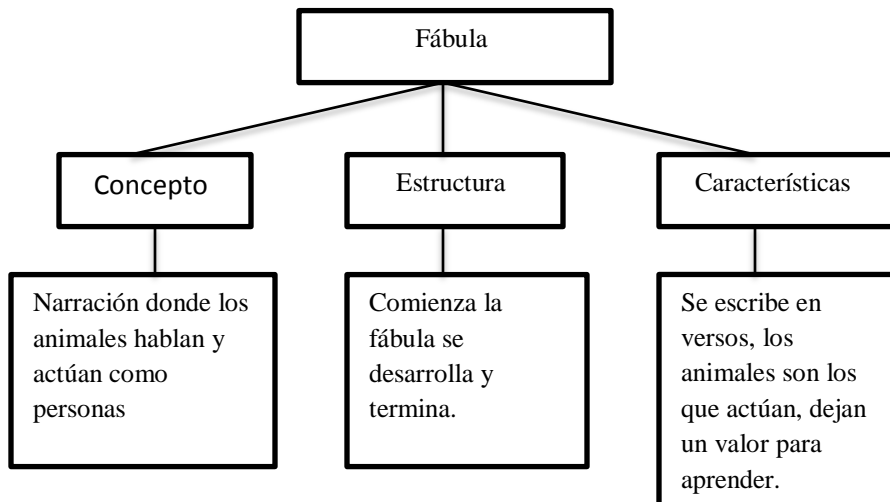


Gráfico No. 2 Mapa Conceptual del Concepto Fábula - E5

E3

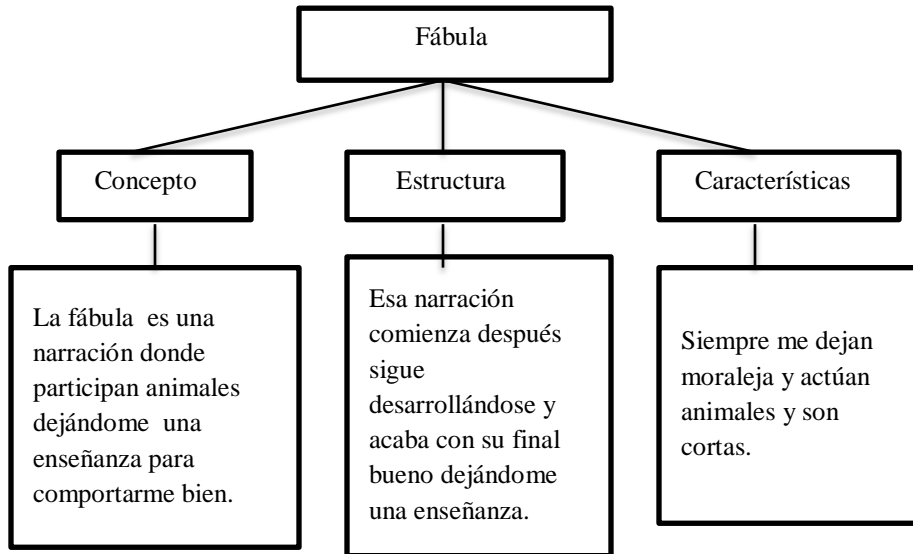


Gráfico No. 3 Mapa Conceptual del Concepto Fábula - E3

A pesar de que los estudiantes en sus diagramas, no logran elaborar el esquema como una red entrelazada con líneas que se unen en un punto representando las relaciones entre los conceptos, logran establecer una agrupación de conceptos, palabras y proposiciones, que hacen referencia a objetos, hechos, seres y cualidades propias del tipo de texto trabajado. En este sentido, Novak y Gowin (1988, p. 22), al hablar de los conceptos del mapa conceptual, afirman que estos se refieren a “la regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designan mediante algún término”.

De lo anterior, se puede inferir que en esta secuencia los estudiantes lograron comprender el texto, ya que en los diagramas elaborados se presentan las palabras claves y las proposiciones correspondientes, como se evidencia en las siguientes respuestas: La fábula es una “narración en la que participan animales y estos hablan, piensan y actúan como las personas“, “Narración

donde los animales hablan y actúan como personas” y “narración donde participan animales dejándome una enseñanza para comportarme bien”, como se puede observar, los estudiantes expresan de manera acertada sus ideas sobre el concepto principal.

Además, en esta primera secuencia, algunos estudiantes manifestaron que era la primera vez que hacían uso de esta estrategia y que se les dificultaba enlazar las ideas dentro de él. A partir de esta situación, se determinó para las tres secuencias restantes, incluir en los esquemas de los diagramas los conectores.

En los mapas conceptuales elaborados en las tres últimas secuencias, se observó un avance en la elaboración de los mismos, ya que los estudiantes lograron extraer de los textos trabajados las palabras claves de forma sintética e incluyeron dentro de los recuadros las palabras enlace.

En la secuencia dos, se trabajó el concepto Leyenda, a partir del cual se solicitó a los estudiantes elaborar el mapa conceptual correspondiente. Algunos ejemplos de estos diagramas son los siguientes:

E5

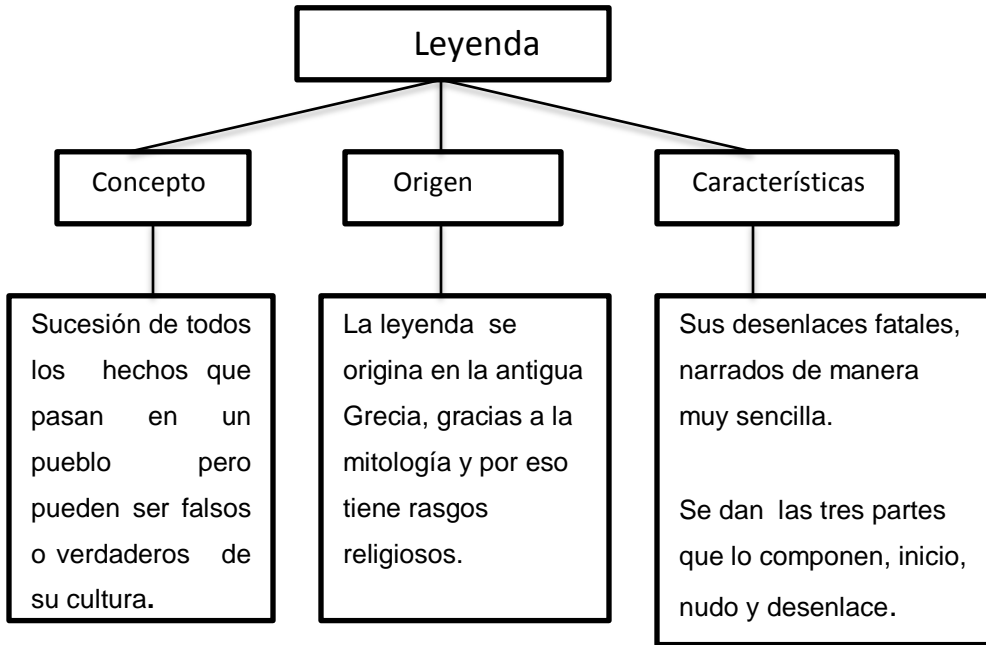


Gráfico No. 4 Mapa Conceptual del Concepto Leyenda – E5

E3

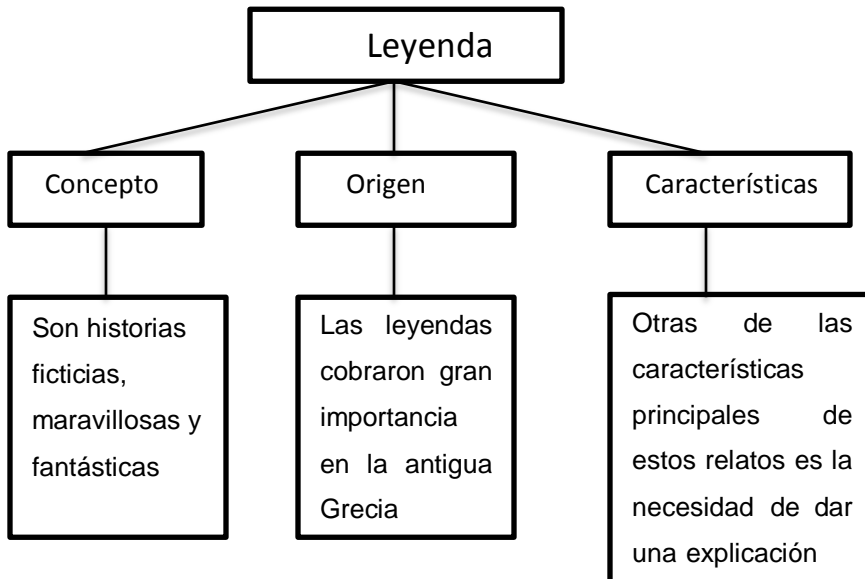


Gráfico No. 5 Mapa Conceptual del Concepto Leyenda – E3

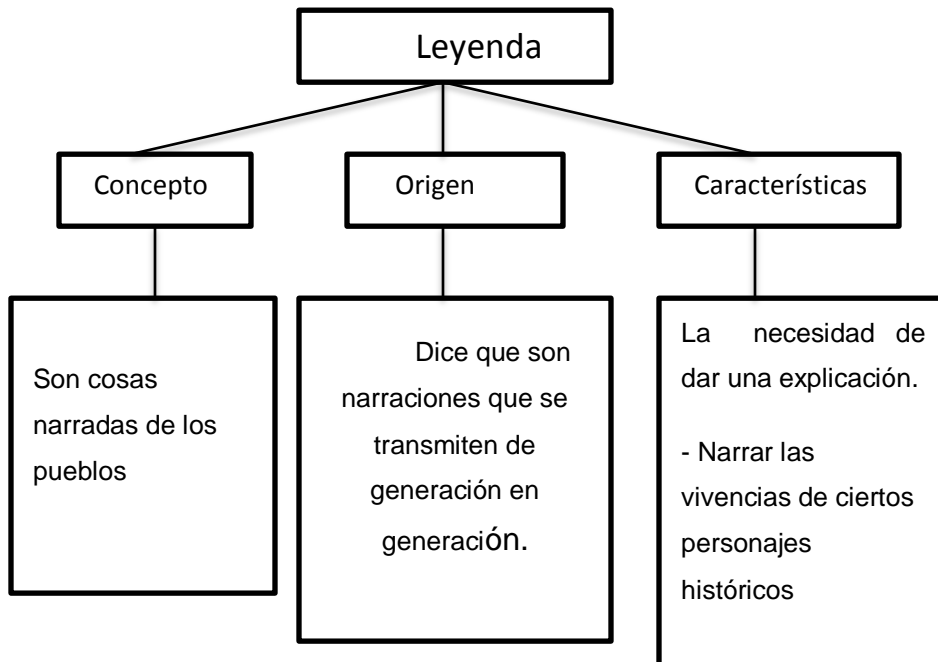


Gráfico No. 6 Mapa Conceptual del Concepto Leyenda – E6

En estos mapas conceptuales se logra evidenciar una mayor apropiación de los conceptos claves, las palabras enlace y las proposiciones, ya que alcanzan un nivel de síntesis que les permite expresar las ideas de manera concisa y puntual. De otra parte, las palabras enlace que son utilizadas unen de forma coherente y precisa los conceptos y determinan el tipo de relación que se presenta entre estos.

Al observar la información dada en cada uno de los recuadros del mapa conceptual, se infiere que se ha hecho una selección de los contenidos, que según Ontoria (1992, p.37), es una de las características propias de los mapas conceptuales. Esta se presenta cuando se determinan los conceptos esenciales de un mapa conceptual, es decir, se elige la información más importante

del texto o mensaje, o sea, se lleva a cabo la esencialización.

En la tercera secuencia, al trabajar el concepto Mito, se entregó a los estudiantes el diagrama con los conectores correspondientes y ellos debían incluir en los recuadros los conceptos claves, para con ello establecer las proposiciones. Como se puede observar en los siguientes diagramas, los estudiantes extrajeron los conceptos claves del texto trabajado.

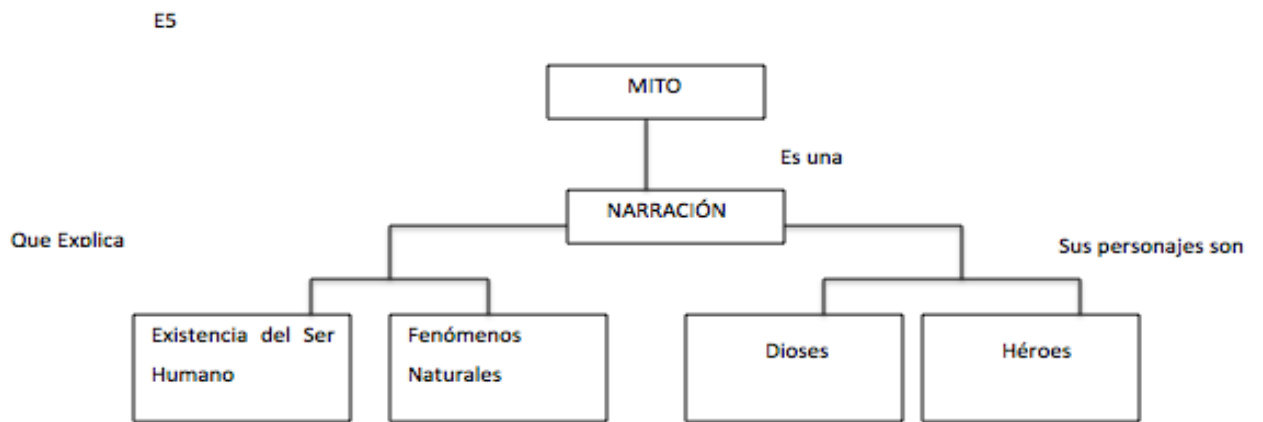


Gráfico No. 7 Mapa Conceptual del Concepto Mito – E5

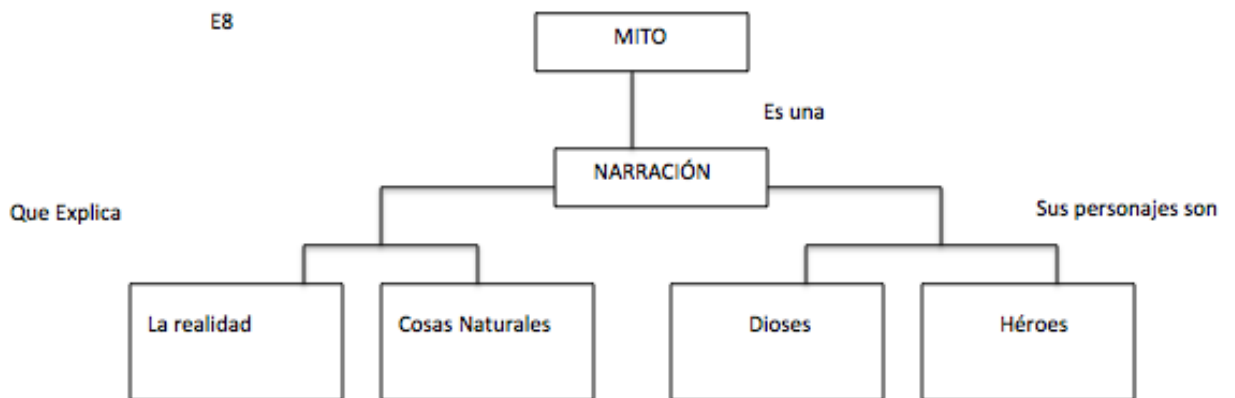


Gráfico No. 8 Mapa Conceptual del Concepto Mito – E8

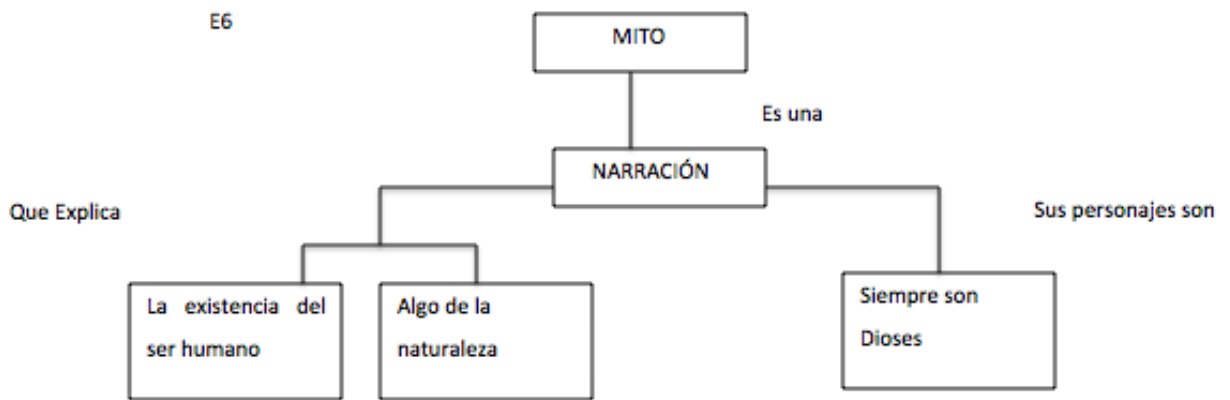


Gráfico No. 9 Mapa Conceptual del Concepto Mito – E6

Como se puede observar en los mapas conceptuales realizados, se establece una relación entre los conceptos claves y las palabras enlace formando una unidad semántica, lo cual constituye una proposición.

Cuando se logra establecer un mayor número de proposiciones entre un concepto con otros, se alcanza la adquisición de un mayor grado de significatividad de dicho concepto. En el caso de los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes, se observa que establecen proposiciones, en las que los conceptos que las constituyen adquieren un sentido completo y son ubicados en los respectivos recuadros dando coherencia y sentido al diagrama. Lo anterior, permite corroborar lo expresado por Novak y Gowin (1988, p. 33), quienes conciben el mapa conceptual como un "recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones".

De otra parte, es importante resaltar, que al darles las palabras enlace permitió que los estudiantes las tuvieran en cuenta para encontrar el sentido de las proposiciones que constituirían

el mapa conceptual.

Además, a partir de los mapas conceptuales elaborados, se puede inferir que los estudiantes lograron comprender el texto y captaron el significado del mismo, ya que identificaron los conceptos importantes que conformaban el texto trabajado.

Es de resaltar que, en los diagramas realizados, se logra identificar el nivel de concreción alcanzado por los estudiantes, ya que en comparación con los mapas conceptuales anteriores, en estos, los estudiantes son más precisos en la identificación de los conceptos clave, tienen en cuenta los conceptos más específicos del tema trabajado y determinan su inclusión en el concepto más general.

En la secuencia cuatro, se solicitó a los estudiantes que a partir de la lectura del cuento “La princesa y el Guisante”, elaboraran el mapa conceptual, teniendo como punto de referencia las partes del cuento leído.

Como se puede observar en los siguientes mapas conceptuales, los estudiantes ubican los diferentes conceptos claves en el orden jerárquico correspondiente y logran extraer las ideas claves que constituyen las proposiciones correspondientes. El ejercicio planteado es de mayor complejidad que los anteriores, ya que los estudiantes debían extraer la esencia de un texto literario, que implica una estructura de mayor dificultad.

E5

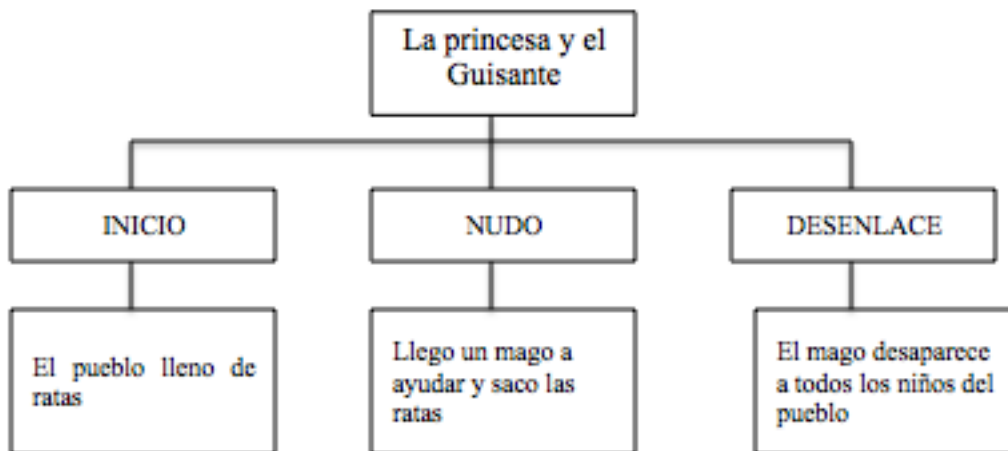


Gráfico No. 10 Mapa Conceptual del Cuento La Princesa y el Guisante – E5

E3

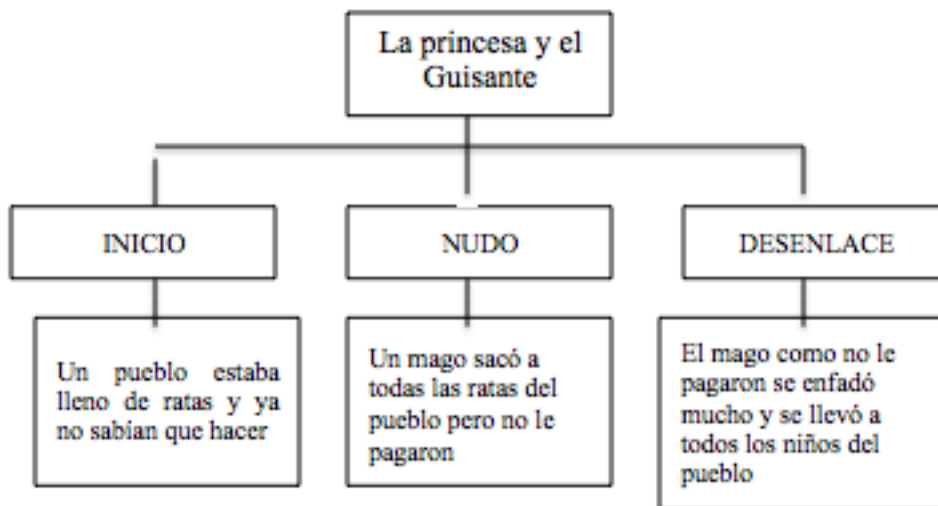


Gráfico No. 11 Mapa Conceptual del Cuento La Princesa y el Guisante – E3

E8

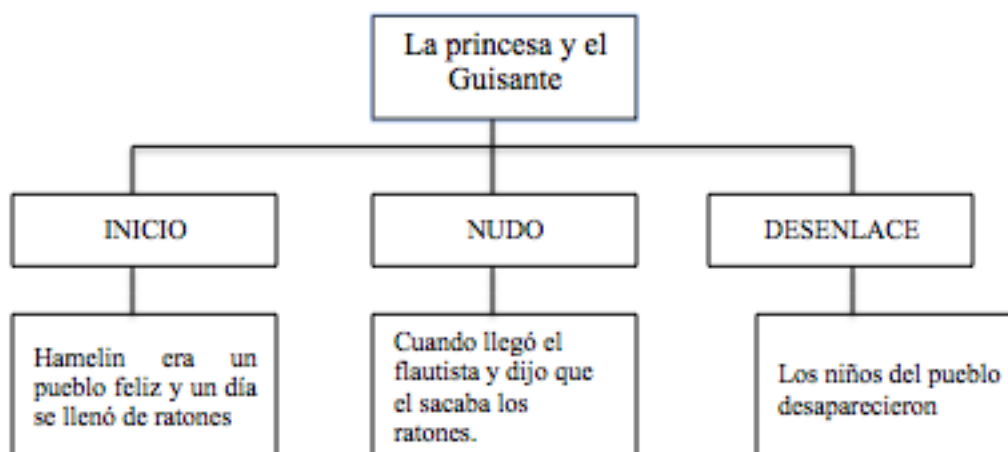


Gráfico No. 12 Mapa Conceptual del Cuento La Princesa y el Guisante – E8

En los mapas conceptuales realizados, a pesar de mostrar un ejercicio de síntesis, se presenta diversidad en la elaboración de los mismos, ya que cada estudiante realiza la asociación y evocación de los conceptos claves y la organización de éstos, teniendo en cuenta los conceptos familiares que están en su estructura cognitiva.

Estos mapas conceptuales son una representación concisa de la estructura presentada en el texto leído y la comprensión que el estudiante tiene del mismo. Al realizar el ejercicio de inclusión de conceptos, los estudiantes organizan las ideas partiendo de los niveles de generalidad, referidos a las partes del cuento y los niveles más específicos o menos inclusivos, las acciones centrales del texto.

Teniendo en cuenta la variedad presentada en la estructura del mapa conceptual, Del Castillo-Olivares (2006), plantea que los mapas conceptuales no deben ser solamente el principio

y el fin de un contenido, -no deben constituirse en estructura acabadas-, deben estar siempre sujeto cambios debido a la incorporación por parte de los estudiantes, de nuevos conceptos o comprensiones, en un proceso permanente de aprendizaje dinámico.

4.1.2.3 La estructura y jerarquización de las ideas a través de un mapa conceptual.

Moreira (1987), hace el énfasis en la organización jerárquica y en el carácter bidimensional del mapa conceptual. Así los concibe como diagramas bidimensionales que muestran relaciones jerárquicas entre conceptos de un campo de conocimiento, y que derivan su existencia de la propia estructura de este. La bidimensionalidad, según el autor, se refiere al doble sentido de lectura que deben de tener los mapas conceptuales: la lectura jerárquica vertical, entre conceptos con distinto grado de inclusividad, y la lectura horizontal entre conceptos de aproximadamente igual nivel de inclusividad. La dimensión horizontal le da al mapa conceptual un carácter más integrador, ya que en esta se relacionan los conceptos no solo por la inclusividad jerárquica, sino por los vínculos que se establecen entre conceptos de distintas ramas conceptuales.

Al observar los mapas conceptuales de los estudiantes, se encontró que en los mapas conceptuales correspondientes a la Fábula, los estudiantes presentan el concepto general e incluso Fábula, en el nivel intermedio de la jerarquía horizontal, presentan los conceptos: Concepto, Estructura y Características, que son relevantes. En el nivel inferior, incluyen en él, expresiones como: narración, los animales hablan, sienten y piensan como si fueran personas, se

caracteriza por actuar los animales como personas y siempre deja una enseñanza, se escribe en versos, siempre me dejan moraleja y actúan animales y son cortas.

La dimensión horizontal le da al mapa conceptual un carácter más integrador, ya que en esta se relacionan los conceptos no solo por la inclusividad jerárquica, sino por los vínculos que se establecen entre conceptos de distintas ramas conceptuales.

Al observar los mapas conceptuales que realizaron los estudiantes del concepto Leyenda, trabajado en la segunda secuencia, se encontró que en los diagramas se presenta el concepto general e inclusor Leyenda, en el primer nivel subordinado, se encuentran los términos concepto, origen y características y en el segundo nivel subordinado, se presentan las expresiones: historias ficticias, maravillosas y fantásticas, sucesión de hechos que pasan en un pueblo pero pueden ser falsos o verdaderos de su cultura, secuencia de hechos de la vida de un pueblo, la leyenda es fantástica es un cuento irreal, son historias ficticias, maravillosas y fantásticas, en Grecia, en el latín y en la Antigua Grecia, se origina en la antigua Grecia, gracias a la mitología y por eso tiene rasgos religiosos, las leyendas cobraron gran importancia en la antigua Grecia, estos relatos dan una explicación, estos relatos son fantásticos y estos relatos dan una explicación, sus desenlaces fatales, narrados de manera muy sencilla, se dan las tres partes que lo componen, inicio, nudo y desenlace.

Los conceptos incluidos en los diferentes niveles, dan cuenta de la comprensión que alcanzaron los estudiantes del tema trabajado, ya que al revisar detalladamente los mapas conceptuales realizados, muestran en su estructura las ideas en un orden de encima – abajo,

constituyendo una jerarquía, que representa una estructura de pirámide conceptual, en la que el concepto más importante es ubicado en la parte superior y los secundarios, en los niveles inferiores. Como afirman Novak y Gowin (1988), esta estructura implica una relación de subordinación entre los conceptos clave y los conceptos que se enlazan con estos.

En cuanto al concepto Mito, trabajado en la tercera secuencia, los mapas conceptuales realizados por los estudiantes muestran una mayor claridad en su construcción, los estudiantes, logran incluir los conceptos claves en las relaciones de subordinación.

Es así como el concepto Mito, se ubica en la parte superior del diagrama, seguido en un segundo nivel de subordinación por el concepto narración y en el tercer nivel de subordinación relacionan los conceptos: existencia del ser humano, fenómenos naturales, la realidad, cosas naturales, dioses y héroes. Lo anterior permite inferir que los estudiantes seleccionaron los conceptos y los ubicaron en un orden jerárquico vertical, de mayor a menor nivel de inclusividad.

Por otra parte, se puede inferir que los estudiantes comprendieron el texto, ya que en la diagramación del mapa, se observa un ejercicio de síntesis y concreción, en la que se comparten unas mismas estructuras conceptuales respecto a las ideas trabajadas en el texto.

En la secuencia cuatro, se realizó el mapa conceptual a partir del cuento “La princesa y el Guisante”, en el que se ubica el título del cuento en el primer nivel, siguiendo en el segundo nivel los conceptos inicio, nudo y desenlace y en el tercer nivel, incluyen algunas afirmaciones

correspondientes a cada una de las partes del cuento. Estas afirmaciones son: El pueblo lleno de ratas, llego un mago a ayudar y saco las ratas, el mago desaparece a todos los niños del pueblo, un pueblo estaba lleno de ratas y ya no sabían que hacer, un mago sacó a todas las ratas del pueblo pero no le pagaron, el mago como no le pagaron se enfadó mucho y se llevó a todos los niños del pueblo. Es de resaltar, que la elaboración de este mapa conceptual implica un mayor nivel de síntesis de los conceptos trabajados, ya que al ser una obra literaria es un poco más complejo el ejercicio de selección de las palabras clave. Al observar las respuestas de los estudiantes, se infiere que estos logran comprender el texto leído, ya que las afirmaciones presentadas dan cuenta de la esencia del cuento trabajado y la elaboración del esquema permitió representar mejor los acontecimientos de la historia.

A partir del análisis anterior, se puede inferir que la realización de los mapas conceptuales como estrategia metacognitiva, permite en los estudiantes el reconocimiento de los conceptos claves y del bloque de conceptos asociados independientemente del tipo de texto trabajado, a pesar de que no representen toda la gama de posibles relaciones entre conceptos de que se dispone, como lo afirma Ontoria (1992), de hecho, cuando se solicita la elaboración de un mapa conceptual sobre un determinado tema, normalmente, no se tiene en cuenta la calidad de experto o novato sobre el mismo. También se entiende que va incluido tanto la cantidad de conceptos asociados como la organización que de ellos se hace (p. 49).

De otra parte, las relaciones establecidas entre los conceptos elaborados dan cuenta de las comprensiones alcanzadas en torno a los textos leídos, por tanto, dicha comprensión demuestra

el nivel de apropiación de conceptos alcanzado por los estudiantes y la significatividad que representa para ellos. En este sentido, Novak y Gowin (1988), aportan lo siguiente:

Queremos adelantar la idea, de que el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender significativamente, es ayudarlos de una manera explícita a que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y las relaciones entre conceptos, tal como existen en sus mentes y como existen "fuera", en la realidad o en la instrucción oral o escrita. Esta es una idea sencilla pero profunda; los estudiantes pueden tardar meses o años en advertir que lo que ven, oyen, tocan o huelen depende en parte de los conceptos que existen en sus mentes. Este objetivo es básico en un programa destinado a ayudar a que los estudiantes "aprendan a aprender (p. 43).

4.1.3 Bitácoras o diario de aprendizaje:

Para Barrios, Ruiz y González (2012),
La bitácora es una forma de comunicación con el estudiante en la que se involucra como parte activa de su propio proceso de formación; su gestión es sencilla, complementa las actividades presenciales, favorece la interacción docente-estudiante y proporciona soporte a las actividades de evaluación y retroalimentación. (p. 405)

Además, según los mismos autores los diferentes tipos de bitácoras se pueden combinar y reorganizar según las necesidades de cada situación específica. Bajo esta premisa en el presente estudio, se quería indagar sobre lo que sucede en la realidad de los estudiantes y reflejar lo que aprendían a través de las prácticas y actividades que se realizaron.

La aplicación de esta estrategia se realizó al finalizar cada una de las secuencias, como un ejercicio de reflexión, ya que los estudiantes debían completar la bitácora identificando los logros alcanzados, las dificultades presentadas y proponer algunas estrategias para superar dichas dificultades.

Esta reflexión se considera un punto de partida para la identificación del nivel de apropiación de los saberes y por ende de los aprendizajes, en este caso, los conceptos Fábula, Leyenda, Mito y Cuento, abordados en la unidad didáctica.

Para explorar el conocimiento metacognitivo, se tomaron las subcategorías que según Flavell, componen el conocimiento metacognitivo (conocimiento de si mismo, de la tarea y la estrategia), en correspondencia con cada una de las preguntas de la bitácora.

4.1.3.1 Logros obtenidos

En la siguiente tabla, se encuentran algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al indagárseles sobre los logros obtenidos en el desarrollo de las cuatro secuencias.

Tabla 4. Logros obtenidos en el desarrollo de las cuatro secuencias

Estudiante	Secuencia 1. Fábula	Secuencias 2. Leyenda	Secuencias 3. Mito	Secuencias 4. Cuento
No. 1	Aprendí el concepto de fábula	Conocí varias leyendas	Aprendí qué es un mito	Leí varios cuentos
No. 2	Descubrí que también hay fábulas en verso, yo pensé que solo las poesías se escribían en verso	Pude llenar el esquema	Descubrí que yo sabía algunos mitos y no sabía que se llamaban así	Hice el concepto de cuento
No. 3	Logré conocer dos fábulas nuevas	Aprendí qué es una leyenda	Conocí dos mitos nuevos	Hice varias lecturas

No. 4	Aprendí más o menos a realizar un mapa conceptual	Leí varias leyendas	Aprendí a realizar un mapa conceptuales y relacionar las palabras que van en él	Aprendí cosas sobre el cuento
No. 10	Aprendí a realizar un mapa conceptual	Leí varias historias que dan miedo pero son interesantes	Aprendí a realizar un mapa conceptual	Busqué qué es el cuento y ya sé qué es
No. 11	Ahora conozco el concepto de fábula más amplio y un poco mapa conceptual.	Son lecturas muy buenas y me agradaron mucho	Son lecturas muy buenas y me agradaron mucho por sus personajes que son de la naturaleza	He leído mucho más
No. 12	Conocí y aprendí el concepto de fábula y sus mensajes más claramente.	Aprendí cosas nuevas sobre la leyenda	Aprendí cosas nuevas sobre el mito y me gusto.	Aprendí muchas cosa sobre los cuentos
No.13	Aprendí que la fábula no solo se escribe en prosa sino también en verso, sus moralejas y como se hacen los mapas conceptuales.	Conocí nuevas leyendas	Conocí mitos, muy bonitas historias	Conocí más sobre lo que es el cuento
No. 14	Conozco mejor el concepto de lo que es fabula y me animó a leer más fabula por sus buenos mensajes	Aprendí más sobre lo que son las leyendas y su origen	Aprendí lo que son los mitos y conocí unos muy lindos.	Leí más cuentos
No. 15	Me gustaron la fábula no solo se escribe en prosa sino que también en versos y son divertidas	Leeré nuevas leyenda son historias que me gustan	Me llamaron mucho la atención por sus historias fantásticas pero con cosas reales	Investigue en la web
No. 17	Aprendí más amplio el concepto de lo que es fabula y sus elementos	Me gustan las leyendas por sus historias fantásticas y misteriosas	Me gustaría leerlos más por que explican el origen de algo natural	Busque en internet
No. 20	Aprendí un concepto mejor sobre la fábula	Logré encontrar diferencias entre una leyenda y un mito	Mejore un poquito en hacer un mapa conceptual	Me gustó mucho trabajar con el esquema

A partir de la actividad planteada, desde la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, se esperaba que el estudiante supervisara y controlara su proceso, lo cual favorecería el conocimiento metacognitivo del sujeto.

Según Flavell (citado en Elosúa y García, 1993) este conocimiento metacognitivo está formado por tres variables: variables personales o conocimientos de las capacidades y

limitaciones cognitivas propias, variables de la tarea o conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea determinada y variables de estrategia o conocimiento de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos en la realización de las tareas (p. 5).

Para Palincsar y Brown, citados por Maturano, Solivers & Macías (2002), el conocimiento metacognitivo permite al individuo 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 (p.416).

En la bitácora, las respuestas dadas por los estudiantes al interrogante acerca de los logros obtenidos en las diferentes secuencias, hacen referencia a la comprensión de los textos trabajados y centran sus respuestas en primer lugar en la tarea, ya que dan cuenta de la comprensión de los nuevos conceptos como se puede observar en los siguientes afirmaciones: “Aprendí el concepto de fábula”, “Descubrí que también hay fábulas en verso, yo pensé que solo las poesías se escribían en verso”, “Aprendí más sobre lo que son las leyendas y su origen”, “Logré encontrar diferencias entre una leyenda y un mito”, “Aprendí más amplio el concepto de lo que es fabula y sus elementos”, “Aprendí qué es una leyenda”, “Aprendí lo que son los mitos y conocí unos muy lindos”, “Aprendí cosas sobre el cuento”, “Aprendí muchas cosa sobre los cuentos”, “Conocí más sobre lo que es el cuento”, “Logré encontrar diferencias entre una leyenda y un mito”, “Me gustan las leyendas por sus historias fantásticas y misteriosas” y “Aprendí cosas nuevas sobre la leyenda”.

Como se puede observar en las respuestas dadas, algunos de los estudiantes hacen alusión

a la comprensión del concepto y otros, manifiestan haber profundizado en dicho concepto. Es decir, los estudiantes se refieren al conocimiento sobre las demandas y exigencias implicadas en la tarea, es decir, identifican el nivel de dificultad y lo novedosa que esta pudo ser para ellos.

En segundo lugar, sus respuestas hacen referencia con la tarea, pero relacionada con el uso de la estrategia metacognitiva, los mapas conceptuales, como se puede apreciar en las siguientes respuestas: “Aprendí a realizar un mapa conceptual”, “Ahora conozco el concepto de fábula más amplio y un poco mapa conceptual”, “Aprendí a realizar un mapa conceptuales y relacionar las palabras que van en él” y “Me gustó mucho trabajar con el esquema”. Las respuestas dadas, se centrado en la tarea relacionándola con la estrategia, en las que se puede inferir que hubo comprensión del uso de los mapas conceptuales y por ende, comprensión de los conceptos trabajados.

Lo expresado anteriormente, lleva a pensar que la estrategia contribuyó a la comprensión de los conceptos desarrollados en la unidad didáctica, al tiempo que se constituye en otro objeto de aprendizaje. Con relación a las estrategias metacognitivas, Valle, González, Cuevas y Fernández (1998), afirman que “las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión” (p.59).

Según Monereo y Clariana (1993), citado por Valle et al. (1998), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante

metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje (p.59).

De otra parte, Flavell citado por Angulo (2002, p. 112), dice que:
[...] la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos.

En la bitácora, uno de los estudiantes demuestra un conocimiento sobre sus propios procesos, como se puede evidenciar en la siguiente respuesta: “Descubrí que yo sabía algunos mitos y no sabía que se llamaban así”. Lo dicho anteriormente, lleva a pensar que el estudiante sabe o cree saber sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas, las cuales surgen de la experiencia acumulada.

4.1.3.2 Obstáculos presentados

Al hablar del conocimiento metacognitivo, Pozo y Monereo (1999), citados por Angulo (2002), señalan que,
puede referirse al conocimiento que tiene la persona sobre lo que sabe así como la conciencia de sus propias capacidades y de las capacidades de las personas con las que se relacionará mientras aprende, al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo y el conocimiento de las variables del contexto.
(p.113)

En la siguiente tabla, se encuentran algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al indagárseles sobre los obstáculos encontrados en el desarrollo de las cuatro secuencias.

Tabla 5. Identificación de los obstáculos al momento de realizar una tarea

Estudiante	Secuencia 1. Fábula	Secuencias Leyenda	2. Secuencias 3. Mito	Secuencias 4. Cuento
No. 1	Al principio tuve dificultad para realizar el mapa conceptual	Ninguna	Al principio tuve pequeñas dificultades para realizar el mapa conceptual	Ninguna
No. 2	Tuve dificultad para decir la situación social que se presentaba en la fábula porque yo no conozco esa palabra	Al principio no sabía cómo llenar el esquema	Tuve dificultad para encontrar diferencias y semejanzas entre los dos mitos	Al principio no sabía cómo realizar el concepto de cuento
No. 3	Me costó un poco describir lo que sucedía en cada imagen que presentó la seño	No tuve dificultades	No tuve dificultad	No tuve dificultad
No. 4	Tuve dificultad para realizar el mapa conceptual	Me demoré para responder algunas preguntas	Tuve dificultad para realizar el mapa conceptual	Me gustaron los cuentos
No. 5	Me daba pena salir a explicar el mapa conceptual	No tuve dificultad me gustaron las leyendas	Me daba pena salir a explicar el mapa conceptual	Me falta leer más
No. 10	Ninguna	No tuve ninguna dificultad	Todavía me demoró realizando los mapas conceptuales	No tuve dificultad todo me pareció bien
No. 11	Se me hizo difícil al inicio realizar el mapa conceptual	Al principio con el esquema	Al principio para escribir el concepto	Para organizar las ideas
No. 12	No sabía al principio hacer un mapa conceptual	Un poco para identificar las características	No encontré ninguna	Como iniciar el escrito
No.13	Un poco para socializar el mapa conceptual ante mis compañeros	Al principio para escribir concepto y encontrar diferencias entre las lecturas	Un poco para organizar las ideas	No tuve ninguna dificultad
No. 14	Al principio se me hizo difícil describir cada una de las escenas de la fábula	Ninguna	En el mapa conceptual	Leer y practicar resumen
No. 15	No sabía al principio que era una situación social.	No tuve, todo está claro	Un poco para escribir todas las características	No tuve
No. 17	Un poco al escribir lo	No encontré	Todo muy bien	No sabía por dónde

	que describían cada escena	cada diferencias		iniciar escrito
No. 20	Necesité aclaraciones sobre cómo empezar el mapa conceptual. El resumen me quedó muy largo.	más sobre	Escoger la idea principal y anotarla en un esquema.	Resumir el concepto. Hubo palabras que no conocía.

En el desarrollo de la bitácora, al indagarle a los estudiantes acerca de las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades de las cuatro secuencias, se presentan variadas respuestas, que pueden estar relacionadas con sus obstáculos cognitivos como metacognitivos, es decir, con la falta de comprensión de los textos, limitaciones para el desarrollo de las actividades, vacíos conceptuales en torno a los géneros literarios trabajados.

Las respuestas dadas hacen referencia a la comprensión de los textos y centran sus respuestas en primer lugar en la tarea, ya que dan cuenta de las dificultades de comprensión de los nuevos conceptos, lo que puede convertirse en predisposición del estudiante, desinterés o apatía, por no saber realizar la tarea, y en segundo lugar en el conocimiento de si mismo, como se puede observar en los siguientes respuestas:

“Tuve dificultad para decir la situación social que se presentaba en la fábula porque yo no conozco esa palabra”, “Me costó un poco describir lo que sucedía en cada imagen que presentó la seño”, “Al principio se me hizo difícil describir cada una de las escenas de la fábula”, “Me demoré para responder algunas preguntas”, “Al principio para escribir concepto y encontrar diferencias entre las lecturas”, “Tuve dificultad para encontrar diferencias y semejanzas entre los dos mitos”, “Un poco para escribir todas las características”, “No sabía por dónde iniciar el escrito” y “Hubo palabras que no conocía.”

Con respecto a las dificultades centradas en la tarea, se puede afirmar que las limitaciones que presentan los estudiantes para el desarrollo de la actividad, están relacionadas con la comprensión del texto, el desconocimiento de la terminología empleada en los textos, la comprensión de las ideas expresadas a través de las imágenes y la identificación de las características del tipo de texto trabajado, lo que confirma lo expresado por Graesser, León y Otero (2003), citados por De Mier, Amado, Benítez (2015), plantean que, las dificultades más comunes en función de las operaciones cognitivas que inciden en la comprensión de textos se relacionan con: 1) Reconocimiento del significado de las palabras; 2) Recuperación de información de la MLP referida a una o más palabras del texto y a relaciones entre ellas; 3) Inferencias (p.6).

De otra parte, también se evidencia el conocimiento de sí mismo, pues cuando refieren “Me demoré para responder algunas preguntas”, “No sabía por dónde iniciar el escrito”, “Al principio tuve dificultad para realizar el mapa conceptual”, “Me daba pena salir a explicar el mapa conceptual”, “Se me hizo difícil al inicio realizar el mapa conceptual”, “Al principio no sabía cómo realizar el concepto de cuento” están reconociendo las limitaciones cognitivas que presentan en estos temas, y que afectan el desarrollo de la tarea.

Goldman (1997), citado por Badia, Cano, Fernández, Feliu, Fuentes, Gómez, Liesa, Llinares, Pozo, Sánchez, Sospedra, y Trepal (2012, p. 143), al hablar de las dificultades en la comprensión lectora afirma que, “los factores más influyentes tienen que ver con el tipo de demandas explícitas de comprensión, las características del texto y algunos factores relacionados con el aprendiz.

Agrega Goldman (1997) que, con relación a los factores vinculados al alumno aparece como relevante el conocimiento previo del que dispone en relación con el contenido del texto que debe procesar y con respecto a posibles procedimientos y estrategias que debe implementar y finalmente, las representaciones que los alumnos elaboran de la tarea en cuestión (p.143).

4.1.3.3 Planteamiento de estrategias para superar dificultades

Para Roger, Cisero y Carlo (1993), citados por Maturano, Soliveres y Macías (2002), algunos ejemplos de estrategias metacognitivas pueden: ser conscientes de lo que uno sabe o no sabe, utilizar estrategias de aprendizaje que varían con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje, poder predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, entre otras (p. 416).

Las estrategias en el conocimiento metacognitivo, hacen referencia al proceso en el cual el estudiante decide utilizar aquellas que sean acordes con sus propósitos y necesidades. Según Osses y Jaramillo (2008), “el aprendiz debe saber cual es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas” (p. 191) .

La mayoría de los autores (Weinstein y Mayer 1986; Nisbet y Schucksmith 1986; Pozo 1990; Monereo et al. 1994) se refieren a las estrategias cognitivas de aprendizaje como “procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008, p. 193).

En este sentido, los estudiantes plantean algunas estrategias alternativas para alcanzar el objeto de su aprendizaje. En la siguiente tabla, se encuentran algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al indagárseles sobre el planteamiento de estrategias para superar las dificultades.

Tabla 6. Estrategias para superar dificultades

Estudiante	Secuencia 1. Fábula	Secuencias 2. Leyenda	Secuencias 3. Mito	Secuencias 4. Cuento
No. 1	Pido la orientación a la profesora	No tuve	Pidiendo la orientación a la profesora	No tuve
No. 2	Leyendo otras fábulas	Leer más	Leyendo otros mitos	Leer más
No. 3	Hago actividades que tengan imágenes	Me pareció todo bien	No tuve dificultad pero tengo que hacer más lectura en casa	Hay que seguir leyendo
No. 4	Pido explicación a la profesora y realizando otros ejercicios	Tengo que escribir más rápido	Pidiendo explicación a la profesora y realizando otros ejercicios	Voy a seguir leyendo otros cuentos como estos
No. 10	No tuve dificultades	Leer más	Consultando en internet otros mapas	Todo estuvo bien hay que leer
No. 11	Pidiendo más explicación de cómo resumir oraciones.	Practicar más y leer	Leer y organizar bien las ideas en un mapa	Leer más para practicar y practicar la escritura de lo que leo
No. 12	Realizando otros mapas como ejercicio para aprender más.	Leer más para entender mejor las lecturas.	Nada porque no tuve	Ensayar escribiendo lo que leo
No.13	Explicando con mis palabras sencillas.	Ensayar escribiendo las ideas importantes	Ensayar para escribir ideas de un texto	Leer más cuentos

No. 14	Escribiendo con mis palabras toda la fabula	No tuve	Pidiendo explicación	Seguir practicando y leer más cuentos, son buenos
No. 15	Aclarar con mi profesora	Nada, todo claro	Leer más sobre eso	No tuve
No. 17	Escribiendo desde el inicio hasta el final la fabula	Volver a leer y entenderlas más.	Todo bien	Practicar y escribir lo que leo
No. 20	Consultando y pidiendo más información sobre los mapas conceptuales.	Leyendo más los textos.	Reconociendo e identificando las palabras más importantes en un texto.	Preguntando o buscándolas en el diccionario

En el desarrollo de la bitácora, al indagarle a los estudiantes acerca de las estrategias que utilizarían para superar las dificultades presentadas en las actividades de las cuatro secuencias, se presentan respuestas relacionadas con estrategias cognitivas y metacognitivas. De tipo cognitivo al hacer procesos de lectura y escritura para alcanzar el objetivo de la actividad, como se puede evidenciar en las siguientes respuestas: “Explicando con mis palabras sencillas”, “Escribiendo con mis palabras toda la fabula”, “Escribiendo desde el inicio hasta el final la fabula”, “Ensayar escribiendo las ideas importantes”, “Leer y organizar bien las ideas en un mapa”, “Ensayar escribiendo lo que leo” y “Seguir practicando y leer más cuentos, son buenos”.

De tipo metacognitivo, se plantean estrategias relacionadas con el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo. En cuanto al conocimiento metacognitivo, los estudiantes hacen referencia a las estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo la tarea y las condiciones en las que le resultarán más efectivas. Algunas de las respuestas dadas son las siguientes: “Hago actividades que tengan imágenes”, “Realizando otros mapas como ejercicio

para aprender más”, “Leer más para entender mejor las lecturas”. “Volver a leer y entenderlas más”, “Reconociendo e identificando las palabras más importantes en un texto” y “Voy a seguir leyendo otros cuentos como estos”.

En las respuestas de los estudiantes se evidencia el uso de estrategias que han sido seleccionadas consciente e intencionalmente de acuerdo con sus necesidades. Como afirma Monereo (2007), el alumno debe a menudo dilucidar entre las estrategias aprendidas que posee, aquellas que le son útiles para la ocasión.

En cuanto al control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, el estudiante establece una asociación entre el conjunto de estrategias y empieza a ensayar determinadas estrategias que han sido aprendidas de los propios modelos adultos, para con ello lograr sus objetivos. Estas estrategias pueden adoptar formas diversas, como se puede observar en las siguientes respuestas: “Pido la orientación a la profesora”, “Pido explicación a la profesora y realizando otros ejercicios”, “Pidiendo más explicación de cómo resumo oraciones”, “Consultando y pidiendo más información sobre los mapas conceptuales”, “Pidiendo explicación” y “Preguntando o buscándolas en el diccionario”

Al respecto Argüelles y Nagles (2007) citados por Osses y Jaramillo (2008), afirman que, la idea básica es que el aprendiz competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo. El aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el sujeto que aprende (P.192).

En el planteamiento de las estrategias para superar las dificultades presentadas en el proceso de comprensión lectora, los estudiantes reflexionan sobre la naturaleza de sus propios procesos, los factores que afectan dicha comprensión y plantean las estrategias que se relacionan con la práctica como elemento fundamental para la eficacia en la comprensión de lectura, el conocimiento profundo del texto y el apoyo del docente o la búsqueda de otras fuentes que les permitan llevar a buen término la comprensión de los textos.

Con respecto a las estrategias Castellò, Monereo, y Pozo (2001), afirman que, La presentación o explicitación de una estrategia se propondría favorecer la toma de conciencia por parte del alumno de que determinadas tareas conllevan una planificación previa, una regulación y una valoración del proceso; que realmente "vea" cómo algunos procedimientos sirven para realizar con éxito estas tareas cognitivas (p.13).

4.2 Niveles de Lectura

Para el análisis de la comprensión lectora, se tuvieron en cuenta los cuestionarios utilizados en los momentos durante y después de la lectura, en los cuales el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Palincsar y Brown (1984), citados por Gutiérrez - Braojos y Salmerón (2012), consideran que contestar preguntas que son respondidas por el texto, identificar palabras que necesitan ser aclaradas y realizar inferencias son estrategias que tienen una función similar a la de las estrategias previas a la lectura.

Para alcanzar la comprensión lectora, se debe tener en cuenta el proceso de reconocimiento y comprensión de las palabras contenidas en el texto, es decir, reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Al respecto, varios autores (Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005), en Díaz y Hernández (1999), afirman que los estudios sobre comprensión lectora señalan que la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo.

El conocer el léxico empleado, permite que el lector comprenda la importancia que tiene cada término en el sentido global del texto; y que en la medida en que se va enfrentando a textos diversos con términos desconocidos, va también ampliando su competencia léxica.

En las actividades planteadas se pidió a los estudiantes que identificaran términos que son desconocidos, al tiempo que como lectores, se les pidió responder las preguntas que demandaban de información explícita en el texto además de la no expresada en el mismo.

4.2.1 Nivel de Lectura Literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto, es solicitar respuestas simples que están explícitas en el texto escrito, pero requiere que se conozca el significado de las palabras.

Strang (1965); Jenkinson (1976); Smith (1989) sostienen que 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. Corresponde a una

reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

En la siguiente tabla se presentan algunas respuestas dadas por los estudiantes a las diferentes preguntas de lectura literal planteadas.

Tabla 7. Respuestas a preguntas de nivel de lectura literal

Nivel Literal	Preguntas	Respuestas
	¿Qué personajes participaron en el texto?	<p>E2:La Culebra, el águila y el campesino</p> <p>E6:El águila, la culebra y el campesino</p> <p>E8:La serpiente, el águila y el campesino</p> <p>E12:El Aguila, el campesino y la Serpiente</p>
	¿Qué explica el texto?	<p>E2:Explica la historia de dos niños uno era el sol y la otra era luna</p> <p>E5:Explica lo que pasó cuando nacieron la luna y el sol</p> <p>E8:Explica el nacimiento de la luna y el sol</p> <p>E15:Que el sol y la luna nacen de unos niños por su brillo</p>
	¿Qué personajes participaron en el cuento?	<p>E4:Princesa, príncipe, la mamá del príncipe</p> <p>E6:La princesa era hermosa y el príncipe un caballero</p> <p>E8:La princesa y el príncipe y eran felices</p> <p>E12:El príncipe era bonito, la princesa era delicada y la mamá del príncipe era buena</p>

Al observar el desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas en las diferentes secuencias, se evidenció que al indagarles sobre aspectos puntuales del texto como los personajes, hechos, acciones lugares o frases específicas, los estudiantes responden ciñéndose a la información brindada por el texto, extraen dicha información tal y como aparece en la lectura. Lo anterior corrobora lo expresado por Strang et al., (1965), quienes afirman que la lectura literal permite captar lo que el texto suministra de forma explícita y directa.

De otra parte, al avanzar en la implementación de las actividades propuestas en las diferentes secuencias, los estudiantes mostraron una mayor comprensión, ya que sus respuestas fueron cada vez más concisas y precisas, identificaron los personajes, especificaron las acciones, determinaron los lugares, extrajeron frases precisas que eran requeridas e identificaron las palabras claves.

Además de lo anterior, al solicitarles que reconstruyeran el texto, fueron capaces de hacerlo, describiendo las acciones que sucedían dentro de él, identificaron detalles y respondieron claramente a preguntas que correspondían a interrogantes como: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes logran en gran parte la comprensión a nivel literal, ya que identifican la información explícita del texto y dan cuenta de los datos requeridos en las preguntas realizadas.

En este sentido Davis, citada por Roe, Stoodt y Burns (1987), plantea 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” (pp. 4-5).

4.2.2. Nivel de Lectura Inferencial

Teniendo en cuenta que la lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora, las preguntas realizadas forman parte de las que más cuestan a los estudiantes, ya que tienen que relacionar la información que acaban de leer con lo que ya saben, es decir, al inferir se activan los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar las intencionalidades del autor. Las preguntas de este nivel ya no tienen su respuesta en el texto e invitan al lector a la reflexión, a usar sus conocimientos para entenderlo.

Según Cooper (1998) citado por Silva (2012), en este nivel se incluyen operaciones cognitivas tales como, inferir detalles, discriminar la información, inferir el propósito del autor, interpretar el sentido, formular conclusiones e inferir causas y consecuencias.

En cada secuencia se incluyeron textos que debían ser abordados por los estudiantes, y posteriormente responder una serie de preguntas. Algunas de las preguntas realizadas fueron: ¿Qué título colocarías a esta fábula? ¿Qué situación se presenta en cada una de estas imágenes?

Descríbelas, ¿Por qué se le da el nombre de fábula a este tipo de narración? ¿Por qué te atreves a afirmar que esa narración es un cuento? ¿Con cuál de los personajes te identificas? ¿Por qué? ¿A partir de los hechos narrados por qué consideras que este texto es un mito? ¿Qué características hacen de cada texto una leyenda? con el objetivo de observarlos.

A continuación, se presentan las preguntas con las correspondientes respuestas dadas por los estudiantes.

Tabla 8. Respuestas a preguntas de nivel de lectura inferencial

Nivel Inferencial	Pregunta	Respuesta A La Pregunta
	Qué enseñanza o moraleja te dejó la fábula?	<p>E2: Debemos ser agradecidos</p> <p>E7: Hay que ayudar a las demás personas que nos ayudan</p> <p>E11: Debemos evitar que otro le haga mal a un amigo nuestro</p> <p>E15: Hay que ayudar a las demás personas que nos ayudan</p> <p>E18: Que debemos agradecer al que nos hace el bien</p>
	Qué ideas nuevas te aporta el texto que acabas de leer?	<p>E3: Que el sol y la luna son hijos de una india</p> <p>E9: La luna y el sol se fueron huyendo al cielo por eso siempre están allá</p> <p>E12: Que el sol y la luna son importantes para nosotros</p> <p>E15: El sol y la luna son importantes en la naturaleza</p> <p>E18: Que sus personajes pueden ser de verdad.</p>
	Qué características hacen de cada texto una leyenda?	E4: Los personajes Son historias divertidas

E7:Que son divertidas, que son de pueblo y que dan miedo

E9:Son cortas, miedosas y final malo

E15:Son escritas cortas y fantasiosas

E17:Sus personajes de fantasía o pueden ser real en un pueblo.

Como se puede observar en las respuestas dadas por los estudiantes, que cada estudiante hace referencia a la enseñanza desde su punto de vista, considerándose esta como una respuesta coherente con lo indagado, ya que hacen referencia a una inferencia basada en hechos de la realidad.

A pesar de lo anterior, en algunos ejercicios planteados los estudiantes presentaron un poco de dificultad a la hora de realizarlos, ya que siempre trataban de buscar las respuestas a las preguntas de manera literal dentro del mismo texto, pero en términos generales, se observa que algunos estudiantes hacen deducciones sencillas como: moralejas, características de los personajes, las ideas nuevas que le aporta el texto, entre otras.

En las preguntas en las que se indagaba sobre las posibles ideas aportadas por el texto, los estudiantes infieren causas o consecuencias que no están explícitas en el texto, identifican el sentido del mismo o identifican el propósito del autor. Es decir, buscan relaciones más allá de lo leído, generan nueva información, formulan nuevas ideas y relacionan la información dada con los saberes adquiridos anteriormente. Este nivel de comprensión requiere de un considerable

grado de abstracción e inclusive exige la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos.

En este sentido, Jouini (2005), plantea que,

La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o inducir, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada (p. 103).

4.2.3. Análisis del Nivel Crítico

Un lector crítico es aquél que es capaz de integrar la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear uno nuevo, “una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí, y que tenga en cuenta las intenciones del autor y lo que había previamente en la mente del lector” (Sanmartí, 2009, p. 5).

En este nivel, el lector debe haber comprendido el significado y el sentido de lo que dice el texto y ha construido una interpretación de las ideas principales a partir de haber extraído la información implícita, recreado las significaciones que no está explícitas, identificado el propósito del autor. A partir de esto y al contrastar la información dada con los saberes previos y los conocimientos de otros autores, podrá establecer una valoración o juicio de lo leído.

Adquirir el nivel de lectura crítica implica también, tener cierto conocimiento del contexto en el que se enmarca el texto, indagar sobre el autor y sus propósitos al escribir el texto. Al respecto Cassany (2009), plantea que “comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes”.

Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007), afirman que la lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p. 59)

Para la elaboración de las preguntas trabajadas en este nivel, se tuvo en cuenta que estas indagaran sobre aquellos aspectos que implicaran valoraciones o juicios de valor, apreciaciones personales y opiniones sobre el contenido del texto leído.

En la siguiente tabla, se presentan las respuestas dadas por los estudiantes.

Tabla 9. Respuestas a preguntas de nivel crítico

Nivel Crítico	Pregunta	Respuestas De Estudiantes
	¿Qué opinas sobre este tipo de narraciones?	<p>E2: Mi opinión es que la mujer debía ser fiel con su esposo.</p> <p>E4: Estos cuentos me gustan, son divertidos aunque a veces dan miedo.</p> <p>E7: Estos cuentos no son verdad pero las hacen para</p>

	<p>asustar a la gente.</p> <p>E12: Que nos enseñan cosas buenas aunque tienen fantasías.</p> <p>E25: Casi no me gustan porque dan miedo prefiero otra clase de lecturas que sean más divertidas.</p>
<p>Qué opinas acerca de las imágenes presentadas?</p>	<p>E2: Esas imágenes aunque dan miedo son interesantes.</p> <p>E13: Las imágenes se relacionan con el título.</p> <p>E17: Estas imágenes no son de verdad. Son de la imaginación</p> <p>E19: Son exageradas porque las personas sin cabeza están muertas.</p> <p>E25: Son imágenes irreales y exageradas.</p>
<p>Porqué es importante leer mitos?</p>	<p>E6: Porque leemos cada vez mejor</p> <p>E10: Porque nos divertimos y aprendemos.</p> <p>E12: Porque aprendemos más sobre la naturaleza.</p> <p>E17: Conocemos sobre la creación de las cosas naturales aunque de manera fantásica.</p> <p>E19: Aprendo sobre las características de los mitos.</p> <p>E23: Aprendemos más de las culturas de nuestros antepasados.</p>

Cómo evalúas la actitud del alcalde al negarse a pagar al flautista la deuda? E6: Hay que pagar lo que se debe, mira lo que le pasó a los pobres niños por el alcalde no pagar.

E8: Si el mago hizo bien su trabajo el alcalde tenía que pagarle entonces es irresponsable.

E11: Actuó mal no cumplió con lo que prometió.

E13: Estuvo muy mal lo que hizo, tenía que pagar al señor mago

E18: No tiene palabra

Al observar las respuestas de los estudiantes, se infiere que en su mayoría emiten juicios sencillos sobre el contenido del texto, aunque de manera sencilla y con poca fluidez, pero las respuestas se consideran coherentes y corresponden a lo que se les pregunta. Por esta razón, los estudiantes alcanzaron el nivel crítico, acorde con sus edades, ya que a pesar de ser un primer ejercicio en este nivel de lectura, lograron apropiarse de los contenidos de las lecturas de manera crítica.

De igual forma se identificó que en el tipo de pregunta en el que se le pide emitir juicios o hacer apreciaciones personales, el estudiante se demora organizando sus ideas y redactando el texto, solicita en muchas ocasiones de la ayuda y aprobación del maestro con respecto a lo que él opina o piensa.

En la última pregunta donde se le pedía evaluar la actitud de los personajes, se evidencia la comprensión del texto, ya que todos cuestionaron negativamente la actitud del personaje pero no ampliaron, ni justificaron de manera detallada su evaluación.

Cassany (2009), al respecto de la lectura crítica plantea que es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas que se encuentran entre líneas y a los fundamentos y razonamientos, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado y poner en duda todo aquello que parezca razonable.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En relación con las actividades de predicción y de exploración de las ideas previas y de su contribución al afianzamiento de los procesos de aprendizaje, se demostró que éstas posibilitan la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes y el desarrollo de habilidades tanto de comprensión lectora como de escritura.

En cuanto al uso de los mapas conceptuales como organizadores conceptuales, los estudiantes evidenciaron adquirir mayor apropiación de los contenidos de los textos leídos, ya que logran relacionar los conceptos y usar adecuadamente las palabras claves, la estructura jerárquica y bidimensional para captar el significado de lo que se va a aprender.

Con respecto al uso de las bitácoras o diarios de aprendizaje, como estrategia metacognitiva, permitió que los estudiantes identificaran sus propios logros y dificultades en el proceso lector, y a partir de procesos de autoreflexión plantear estrategias para superar dichas dificultades.

En cuanto al conocimiento de las estrategias metacognitivas los estudiantes las relacionaron con el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo, ya que les permite seleccionar conscientemente estrategias alternativas de acuerdo con las necesidades.

La implementación de las secuencias de la unidad didáctica, despertó interés y motivación en los estudiantes, quienes mostraron un buen desempeño durante el desarrollo de ellas. Esta motivación contribuyó favorablemente en el control y regulación del proceso, al tiempo que permitió la confrontación de aciertos y desaciertos y el análisis de los resultados obtenidos en las actividades de cada secuencia.

A medida que se desarrollaban las actividades de tipo metacognitivo, los estudiantes fueron alcanzando un nivel de autonomía, ya que lograron independizarse del docente en el desarrollo de las actividades.

La implementación de las estrategias metacognitivas permitió el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, ya que se presentó mayor participación activa durante el proceso lector y les permitió ser conscientes del proceso e identificar las estrategias más útiles para lograr este cometido.

Finalmente, se puede concluir que de la investigación realizada se podrían derivar otros estudios orientados a explorar la problemática en otros grados de las instituciones educativas que participaron en el presente estudio, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

RECOMENDACIONES

La institución educativa objeto de estudio debe extender a todos los grados de básica primaria la propuesta realizada, con el fin de potenciar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la institución y con ello utilizar las estrategias adecuadas para aprovecharlas de mejor manera.

La investigación realizada debería ser considerada como ejemplo, para que otras instituciones educativas de la región implementen la elaboración de unidades didácticas que incorporen las estrategias metacognitivas para con ello, promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en las diferentes áreas de conocimiento.

CAPÍTULO 6

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, F. (2002). Aprender a Enseñar Ciencias: Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria, basada en la metacognición Segunda Parte. Aprender a enseñar ciencias con un nuevo modelo didáctico, implica formar un profesor metacognitivo.

Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4693/fad2de5.pdf;jsessionid=131D146BF77DA18E4D27FE530B28DF30?sequence=2>

Ausubel, D., Novak, J. Y Hanesian, H. (1986). Psicología Educativa. México: Editorial Trillas.

Badia, A., Cano, M., Fernández, C., Feliu, M., Fuentes, C., Gómez, M., Liesa, E., Llinares, S., Pozo, J.I., Sánchez, D., Sospedra, R. y Trepal, C. (2012). Dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Recuperado de

[https://books.google.com.co/books?id=vxYCG055CaMC&pg=PA163&lpg=PA163&dq=Graesser,+Le%C3%B3n+y+Otero+\(2002\):&source=bl&ots=k3HO9BYfoZ&sig=zKPFkG9JBxxP5-cUf14qX6xKkck&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiJjsfDx4jUAhWEVYKKhc0GATQQ6AEIOTAE#v=onepage&q=Graesser%20Le%C3%B3n%20y%20Otero%20\(2002\)%3A&f=false](https://books.google.com.co/books?id=vxYCG055CaMC&pg=PA163&lpg=PA163&dq=Graesser,+Le%C3%B3n+y+Otero+(2002):&source=bl&ots=k3HO9BYfoZ&sig=zKPFkG9JBxxP5-cUf14qX6xKkck&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiJjsfDx4jUAhWEVYKKhc0GATQQ6AEIOTAE#v=onepage&q=Graesser%20Le%C3%B3n%20y%20Otero%20(2002)%3A&f=false)

Bailey, K. (1990) The use of diary studies in teacher education programs. En Díaz, J. (1997). El Diario como instrumento de investigación de los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf

Baker, L y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En: Pinzas, J. (2003).

Metacognición y lectura. Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?id=prH8DC9oohMC&pg=PA67&dq=concepto+de+metacognicion&hl=es&sa=X&ei=FtKIVYj3HYipgwT4v4PoAw&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=concepto%20de%20metacognicion&f=false>

- Bara, P. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Barrios, P., Ruíz, L., González, K. (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación - Formación de residentes en el programa de Oftalmología. Revista Investigaciones Andina, vol. 14, núm. 24, abril-septiembre, 2012, pp. 402-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239024334004.pdf>
- Behar, D. (2008). Metodología de la Investigación. Recuperado de <http://www.rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20in%20vestigacion%20este.pdf>
- Burón, J. (1997). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Ediciones mensajero. En: Velandia, J. (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballero, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>
- Castellò, M., Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar/links/0a85e5332ba550896f000000/La-ensenanza-de-estrategias-de-aprendizaje-en-el-contexto-escolar.pdf.

- De Mier, M., Amado, B., Benítez, M.E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Revista Psykhe*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96742675009.pdf>
- Díaz, J. (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: una propuesta didáctica en construcción. *Revista Educere Trásvase*, Año 6, No. 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601811.pdf>
- Elosúa, M.R., García, E., (1993). Estrategias Para Enseñar Y Aprender A Pensar. Ediciones Narcea, Cap. 1 A 4. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Flavell J. (1993) El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan. Recuperado de https://www.academia.edu/15103447/Desarrollo_de_competencias_lectoras_y_obst%C3%A1culos_que_se_presentan
- Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, vol 6, n 2. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. En *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. V, No. 9, pp. 141-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Gutiérrez - Braojo, C y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del*

- Profesorado, vol. 16, N° 1, pp. 183 – 202. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Heit (Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. Revista de Psicología. Año 2012. Vol. 8, N° 15, pp. 79-96. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/collect/Revistas-old/archives/estrategias-meta.dir/doc.pdf>
- Hernández, A. (1995). Mapas Conceptuales y Condiciones Instruccionales. Tesis Doctoral. Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs58.pdf>
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. Praxis & Saber, Vol. 5. Núm. 10. pp. 55-74. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Infante, C. Y Quiroz, S. (2012). La Autoevaluación como estrategia metacognitiva de los aprendizajes del alumno de la UPN. Tesis de Pregrado. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28572.pdf>
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión lectora: Evaluación de componentes estratégicos. (Procesos y Variables) Mediante la Elaboración de una Escala de Conciencia Lectora. Tesis Doctoral. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). La Medición de Estrategias Metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, No. 18, 7(2), pp. 779 – 804. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/18/espanol/Art_18_308.pdf

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

Manzano, M. & Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. Revista Educación XXI, No. 12, pp. 123-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70611919007>

Martínez, R. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis Doctoral. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2632/Tesis_final.pdf;jsessionid=8BF209B5106DF62BE689A1F0CE401021.tdx1?sequence=1

Maturano, C., Soliveres, M. A., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Enseñanza de las Ciencias , 415-425. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21831/21665>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Novak, J. Y Gowin, B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C, Giraldo, L., Marín, I., Molina A., Rodríguez, A. y Vélez, U. (2004). Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender. Editorial Narcea. Madrid, España

Orjuela, D y Peña, C. (2014). Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Tesis de Maestría. Recuperada de

<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12365/1/OrjuelaChalaDianaRocio2014.pdf>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un Camino para Aprender A Aprender. Revista Estudios Pedagógicos XXXIV, No. 1: 187 – 197. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Palencia, Y.(2005). Mapas Conceptuales: Una experiencia pedagógica en la construcción de un conocimiento significativo en las Ciencias Sociales. Revista Omnia, Vol. 11, No. 001. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711104.pdf>

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. En Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado, vol. 16, N° 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Revista Semana. (1 de abril de 2014). Colombia, en el último lugar de las pruebas de educación. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-en-el-ultimo-lugar-de-las-pruebas-pisa/382250-3>

Rodríguez, A. (2008). Autorregulación en el aprendizaje. En: De la Fuente, J., Pichardo, C., Jusicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de Aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. Revista Psicothema. Vol. 20, No. 4, pp. 705 -711. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8719/8583>

Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010) Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. Revista Comunicar, 34, XVII, p.p.163-171. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-19>

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Sanmartí, Neus (2009). Leer para Aprender Ciencias. Recuperado de:
<http://leer.es/documents/235507/353837/monografico-investigar-2.pdf/b5584056-dbf1-440c-94cf-21dbafe9c8b7>

Santivañez, N. y Veliz, L. (2013). Estrategias Metacognitivas Para La Comprensión Lectora, y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos en el Area de Comunicación en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Secundario de Huancayo 2011. (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://noetito.files.wordpress.com/2012/11/resumen-de-tesis-noe-definitivo.docx>

Severiche, C., Jaimes, J., Acevedo, R. (2014). Mapas conceptuales como estrategia de enseñanza- aprendizaje en las Ciencias Ambientales. Revista Itinerario educativo, año XXVIII, No. 64, Julio - diciembre de 2014. Recuperado de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/viewFile/1424/1217>

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007), Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>

Silva, C. (2012). Nivel de comprensión Lectora de los alumnos del segundo grado de una Institución Educativa de Ventanilla Callao. Universidad San Ignacio de Oyola, Lima, Perú.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. No. 59, pp. 43 -61. Recuperado de <http://rieoei.org/rie59a02.pdf>

Tamayo Alzate, O.E., Vasco Uribe, C.E., Suarez de la Torre, M.M., Quiceno Valencia, C.H., García Castro, L.I. y Giraldo Osorio, A.M. (2011). La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/368/1/Clase%20multimodal%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20evoluci%C3%B3n.pdf>

Valle, A., González, R., Cuevas, L., Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar Revista de Psicodidáctica, núm. 6, 1998, pp. 53-68. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Valle2/publication/39220807_Las_estrategias_de_aprendizaje_caracteristicas_basicas_y_su_relevancia_en_el_contexto_escolar/link/s/54cfb7b00cf298d6566578ef.pdf

Velandia, J. (2010). Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

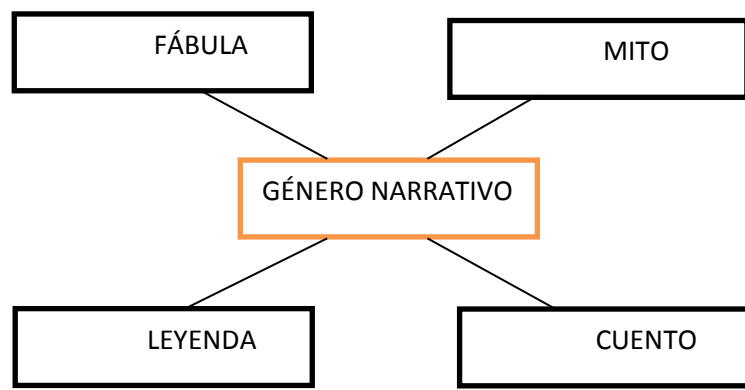
Yaber I., Ariza, D., Muñiz, J. Hurtado, S., Figueroa, R. (2009). Los Mapas Conceptuales como Estrategia Didáctica para el Aprendizaje de Conceptos de Biología Celular en Estudiantes Universitarios. Revista Salud Uninorte. 25, (2), pp. 220 – 231. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v25n2/v25n2a05.pdf>

Zarzosa, L., y Martínez, M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), 2(1), pp. 15-30. Recuperado de: [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2\(1\)_015_030.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2(1)_015_030.pdf)

ANEXOS

Anexo 1. Unidad Didáctica

En la siguiente unidad didáctica se desarrollarán una serie de actividades dirigidas a niños y niñas del grado quinto de educación básica primaria, sus edades oscilan entre los 10 y 12 años de edad. Los contenidos que se desarrollarán se describen de la siguiente manera:



UNIDAD DIDÁCTICA

SECUENCIA Nº 1

LA FÁBULA

ACTIVIDAD 1.

DURACIÓN: 1 HORA

Las siguientes secuencias de imágenes hacen parte de una fábula. Obsérvalas y luego responde los interrogantes que aparecen a continuación:



1. Qué personajes participan en esta fábula?
2. Qué situación se presentan en cada una de esta imágenes? Descríbelas
3. Qué título colocarías a esta fábula?

4. Recuerdas haber leído algún texto relacionado con estas imágenes? Cuál?
5. Por qué crees se le da el nombre de fábula a este tipo de narración?
6. Participa en el foro de ideas previas aportando un concepto de fábula, escríbela en una hoja de papel y luego socialízalo con tus compañeros.

ACTIVIDAD DOS

DURACIÓN UNA HORA



¿Qué son las fábulas?

La fábula es un relato breve escrito, donde los protagonistas generalmente son animales a los que se le atribuyen características humanas (personificación). Las fábulas tienen como propósito de dejar una enseñanza o **moraleja**, la cual va escrita al final del texto.

¡Te invito a leer!

Origen de la fábula

La fábula nació en las antiguas culturas de Oriente, concretamente en la India, y con un afán didáctico o de enseñanza, para educar a los hijos de los nobles e infundir en ellos valores y virtudes que les ayudaran a convertirse en gobernantes. Debido a su intención, brevedad y fácil comprensión, estos relatos se difundieron por Oriente y llegaron a Europa gracias a navegantes viajeros. En Grecia fue **Esopo** quien retoma el género y crea sus fábulas en medio del intenso ambiente cultural griego. En Roma, **Horacio y Fedro** se inspiraron en Esopo para escribir sus textos morales; y posteriormente en la Edad Media y Renacimiento, los cruzados difundieron las nuevas fábulas de Oriente aprendidas en los lugares donde combatían. Así es como la fábula fue evolucionando y enriqueciéndose hasta nuestros días, para continuar con el propósito principal con el que fueron creadas: **moralizar**.

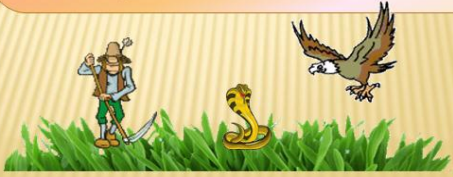
Características de la fábula

- Suelen ser historias breves.
- Los personajes son en su mayoría animales u objetos humanizados.
- Detrás de ella hay una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes humanas.
- Dejan una enseñanza llamada moraleja.
- Sus temas son vicios.
- Pueden ser escritas en verso o en prosa.

La serpiente y el águila

Una serpiente y un águila luchaban entre sí en un conflicto mortal. La serpiente llevaba ventaja y estuvo a punto de estrangular al ave.

Un campesino las vio y, corriendo, atacó a la feroz serpiente y dejó al águila salir libre, la serpiente irritada por la fuga de su presa, inyectó su veneno en el cuerno en el que el campesino llevaba su agua.



Ignorante de su peligro, estuvo a punto de beber, pero en eso el águila bajó, le golpeó la mano con su ala y agarrando el cuerno de bebida en sus garras, se lo llevó a lo alto y lo derramó, salvándole así su vida.



"Ser agradecido, además de un deber, es un acto de gran nobleza."

Aquí encontrarás más fábulas



A partir de lo observado en clase responde los siguientes interrogantes:

¿Qué elementos de la explicación y de la fábula que acabaste de leer reforzaron el concepto de fábula?

¿Qué personajes intervinieron en la fábula "La serpiente y el águila" presentada en la diapositiva?

¿Qué situaciones sociales se presentan en esta fábula?

¿Qué enseñanza o moraleja te dejó esta fábula?

¿Qué características tiene la narración "La liebre y la tortuga" que la identifiquen como fábula?

¿Qué obstáculos tuviste para la comprensión del concepto fábula?

¿Cómo podrías ampliar el concepto de fábula?

ACTIVIDAD TRES

DURACIÓN: 1 HORA

Haciendo uso de cartulina y marcadores elabora un mapa conceptual que sintetice el concepto, características y elementos de una fábula.

Luego socialízalo con tus compañeros.




ACTIVIDAD CUATRO

DURACIÓN: 1 HORA

Inventa una fábula teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

1. Título
2. Personajes
3. Características de los personajes
4. Qué problemas enfrentarán los personajes
5. Qué hechos importantes ocurrirán
6. Cómo resolverán el problema
- 7.Cuál será el desenlace de la narración
- 8.Cuál es la enseñanza o moraleja?

BITÁCORA O DIARIO DE APRENDIZAJE

 Qué logros obtuve?	 Cuáles fueron mis dificultades?	 Cómo superar mis dificultades?

UNIDAD DIDACTICA

SECUENCIA N° 2

LA LEYENDA

ACTIVIDAD 1

DURACIÓN: 1 HORA

Antes de leer el texto “La Patasola” responde:

1. De qué tratará el contenido del texto?

2. Quién será el protagonista del texto?

3. Qué características tendrá el protagonista del texto?

Ahora realiza la lectura de la siguiente leyenda y luego responde los interrogantes que se encuentran a continuación.

LA PATASOLA

Habita entre la maraña espesa de la selva virgen, en las cumbres de la llanura. Con la única pata que tiene avanza con rapidez asombrosa. Es el endriago más temido por colonos, mineros, cazadores, caminantes, agricultores y leñadores.

Algunos aventureros dicen que es una mujer bellísima que los llama y los atrae para enamorarlos, pero avanza hacia la oscuridad del bosque a donde los va conduciendo con sus miradas lascivas, hasta transformarse en una mujer horrible con ojos de fuego, boca desproporcionada de donde asoman unos dientes de felino y una cabellera corta y despeinada que cae sobre el rostro para ocultar su fealdad.

En otras ocasiones, oyen los lamentos de una mujer extraviada; la gritan para auxiliarla, pero los quejidos van tornándose más lastimeros a medida que avanza hacia la víctima y cuando ya está muy cerca, se convierte en una fiera que se lanza sobre la persona, le chupa la sangre y termina triturándola con sus agudos colmillos.

La defensa de cualquier persona que la vea, consiste en rodearse de animales domésticos, aunque advierten que le superan los perros, calificándolos a todos como animales "benditos".

Se dice que este personaje fue inventado por los hombres celosos para asustar a sus esposas infieles, infundirles terror y al mismo tiempo, reconocer las bondades de la selva. Cuentan que en cierta región del Tolima Grande, un arrendatario tenía como esposa una mujer muy linda y en ella tuvo tres hijos.

El dueño de la hacienda deseaba conseguirse una consorte y llamó a uno de los vaqueros de más confianza para decirle: "...vete a la quebrada y escoge entre las lavanderas la mejor; luego me dices quién es y cómo es...". El hombre se fue, las observó a todas detenidamente, al instante distinguió a la esposa de un vaquero compañero y amigo, que fuera de ser la más joven, era la más hermosa. El vaquero regresó a darle al patrón la filiación y demás datos sobre la mejor.

Cuando llegó el tiempo de las "vaquerías", el esposo de la bella relató al vaquero emisario sus tristezas, se quejó de su esposa, pues la notaba fría, menos cariñosa y ya no le arreglaba la ropa con la misma asiduidad de antes; vivía de mal genio, era déspota desde hacía algunos días hasta la fecha. Le confesó que le provocaba irse lejos, pero le daba pesar con sus hijitos.

El vaquero sabedor del secreto, compadecido de la situación de su amigo, le contó lo del patrón, advirtiéndole no tener él ninguna culpabilidad.

El entristecido y traicionado esposo le dio las gracias a su compañero por su franqueza y se fue a cavilar a solas sobre el asunto y se decía: "...si yo pudiera convencerme de que mi mujer me

engaña con el patrón, que me perdone Dios, porque no respondo de lo que suceda...". Luego planeó una prueba y se dirigió a su vivienda. Allí le contó a su esposa que se iba para el pueblo porque su patrón lo mandaba por la correspondencia; que no regresaba esa noche. Se despidió de beso y acarició a sus hijos. A galope tendido salió por diversos lugares para matar el tiempo. Llegó a la cantina y apuró unos tragos de aguardiente. A eso de las nueve de la noche se fue a pie por entre el monte y los deshechos a espiar a su mujer.

Serían ya como las diez de la noche, cuando la mujer, viendo que el marido no llegaba, se fue para la hacienda en busca de su patrón. El marido, cuando vio que la mujer se dirigía por el camino que va al hato, salió del escondite, llegó a la casa, encontró a los niños dormidos y se acostó. Como a la madrugada llegó la infiel muy tranquila y serena. El esposo le dijo: De dónde vienes? Ella con desenfado le contestó: de lavar unas ropitas. De noche? cortó el marido.

A los pocos días, el burlado esposo inventó un nuevo viaje. Montó en su caballo, dio varias vueltas por un potrero y luego lo guardó en una pesebrera vecina. Ya de noche, se vino a pie para esconderse en la platanera que quedaba frente a su rancho. Esa noche la mujer no salió pero llegó el patrón a visitarla. Cuando el rico hacendado llegó a la puerta, la mujer salió a recibirlo y se arrojó en sus brazos besándolo y acariciándolo.

El enfurecido esposo que estaba viendo todo, brincó con la peinilla en alto y sin dar tiempo al enamorado de librarse del lance, le cortó la cabeza de un solo machetazo. La mujer, entre sorprendida y horrorizada quiso salir huyendo, pero el energúmeno marido le dio tremendo machetazo a la cadera que le bajo la pierna como si fuera la rama de un árbol. Ambos murieron casi a la misma hora. Al vaquero le sentenciaron a cárcel, pero cuando salió al poco tiempo, volvió por los tres muchachitos y le prendió fuego a la casa.

Las personas aseguran haberla visto saltando en una sola pata, por sierras, cañadas y caminos, destilando sangre y lanzando gritos lastimeros. Es el alma en pena de la mujer infiel que vaga por montes, valles y llanuras, que deshonró a sus hijos y no supo respetar a su esposo.

1. ¿Cuál crees que es la idea principal en el anterior texto?
2. ¿Qué aprendiste con la lectura de este texto?
3. ¿Relacionas el título de esta narración con alguna otra que conozcas? Menciona.
4. ¿Cuál es tu opinión respecto a este tipo de narraciones?
5. ¿Qué situaciones del contenido de este texto te sorprendieron?
6. ¿Encontraste alguna dificultad para la comprensión del texto? ¿Cuál?

ACTIVIDAD 2

DURACIÓN: 1 HORA

Las siguientes imágenes corresponden a leyendas propias de nuestra región. Obsérvalas y luego responde las preguntas que se encuentran a continuación





¿Consideras reales los personajes observados en estas imágenes?	
¿Con qué tipos de relatos los relacionas? ¿Por qué?	
¿Cuál es tu opinión con respecto a estas imágenes?	
¿Qué título le pondrías a cada una de estas narraciones?	
¿Te gustan estas narraciones? ¿Por qué?	
¿Qué te sorprende de esas imágenes?	

ACTIVIDAD 3

DURACIÓN: 1 HORA

Con la información suministrada en el siguiente texto llena el esquema que se encuentra a continuación.

CONCEPTO

La palabra *leyenda* tiene sus orígenes en el latín. En el sentido más estricto de la palabra se la entiende como una **sucesión de hechos ficticios relacionados a cuestiones tradicionales y maravillosas**, con un toque de historia, arraigado a determinados pueblos o culturas. Por otro lado, La misma también hace referencia a “aquello que debe ser escuchado”.

ORIGEN

Se cree que las leyendas cobraron gran importancia en la antigua Grecia, gracias a la mitología. Ya a partir de estos relatos pueden ser identificados ciertos rasgos religiosos, y se caracterizaban por sus desenlaces fatales.

Dentro del mundo literario las leyendas son concebidas como narraciones ficticias, incluso muchas veces fantásticas, que inicialmente eran **transmitidas oralmente de generación en generación**. Las mismas son entendidas como el reflejo del **folclore** de determinados pueblos. Es por ello que muchas veces son manifestados ciertas aspiraciones o metas, miedos e incluso la propia ideología de dichas civilizaciones en relación al medio que habitan.

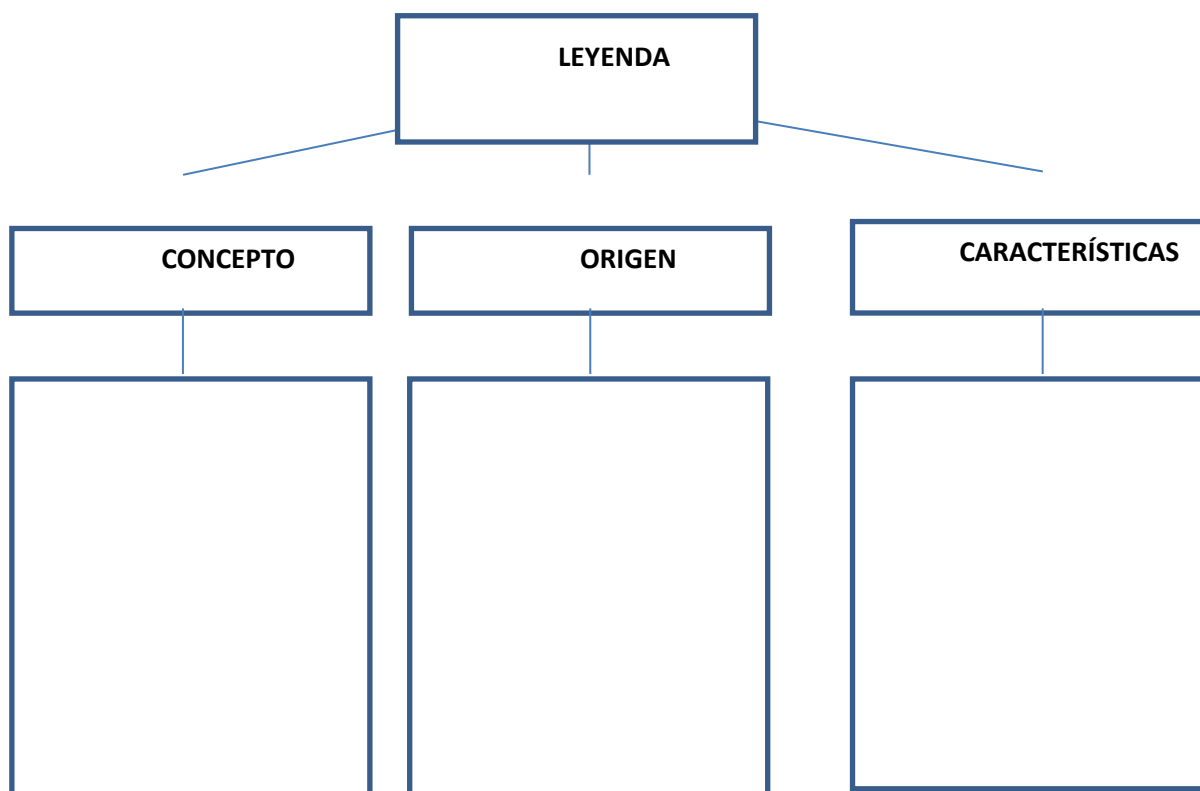
Dentro de estos relatos son incluidos ciertos datos históricos o lugares determinados. De hecho, se cree que muchos de los personajes mencionados dentro de las leyendas realmente existieron. Sin embargo se ha demostrado que por lo general estas reseñas no son fieles a la realidad. Esta característica se debe principalmente a la transmisión propia de estos relatos, como ya ha sido mencionada anteriormente, la oralidad.

Esta transmisión permite la transformación de la misma, donde los emisores pueden agregar o quitar pasajes o detalles. Estas transformaciones pueden ser realizadas por descuidos o adrede, ya sea por cuestiones estéticas o por intentar captar la atención del receptor. Cuando las leyendas comenzaron a ser escritas, perdieron esta capacidad de ser modificadas constantemente.

CARACTERÍSTICAS

Otra de las características principales de estos relatos es la necesidad de dar una explicación, ya sea al origen de determinados nombres o narrar las vivencias de ciertos personajes históricos, que hayan sido importantes para dichos pueblos. Se considera que muchas veces también tienen como finalidad transmitir una enseñanza.

Las leyendas suelen ser **textos narrados de manera muy sencilla**, por lo general en verso, aunque también pueden hallarse ciertos casos en prosa. Gracias a su simpleza, muchas veces en estos textos es fácil identificar las tres partes que lo componen: introducción, nudo y desenlace. Generalmente comienzan con las palabras “Según la leyenda”.



ACTIVIDAD 4

DURACIÓN: 1 HORA

Lee las leyendas que se presentan a continuación y luego descubre en qué se parecen y cuáles son sus diferencias

EL MOHAN

Esta es una de las más tradicionales narraciones de nuestro país, cuya ubicación no ha sido exactamente establecida ya que para muchos pertenece a la tradición de los andes huilenses, para otros al departamento del Tolima y hasta de la región Antioqueña razón por la que se le conoce con diversos nombres, tales como: El Mohán de yarumal, el Muhan, el tigre Mono, el Mohán del Tolima, entre otros.

Se le define como un ser de aspecto monstruoso, corpulento de muy larga cabellera con la que cubre la mayor parte de su cuerpo, cara tosca y de miedoso aspecto. Son muchas las versiones que sobre el actuar de este personaje existen, sin embargo, en general, los pescadores de la región andina lo definen como travieso, andariego, buscador de aventuras, maligno, enredador y busca pleitos con ellos, mientras que a las mujeres se les presenta como un sátiro, engañador enamorado y sucio.

EL HOMBRE CAIMAN

Cuenta la historia que en plato magdalena vivió un hombre al que le gustaba espiar a las mujeres cuando se bañaban desnudas. El deseo de tenerlas cerca sin que lo vieran lo llevó a pedirle a un brujo que le preparara una pócima que lo convirtiera en caimán, para poder navegar por el río sin ser visto.

El brujo le hizo dos bebidas, una roja para volverse caimán y otra para ser nuevamente hombre. Cuenta la leyenda que un amigo lo acompañó y cuando lo vio convertido en caimán, dejó caer la botella que contenía la poción para volver a ser hombre Sin embargo, unas gotas cayeron en su cabeza y por esa razón terminó siendo mitad hombre y mitad animal. Dicen, los pescadores que aún se aparece en el río asustando a las mujeres hermosas y a las lavanderas.

LA MUELONA

La muelona se presenta siempre como una mujer muy hermosa, aunque provista de una enorme dentadura. Se dice que persigue a los hombres incautos, enamoradizos, en los caminos solitarios, mostrándose incitadora como una mujer normal y bonita. De esa forma caen en sus redes y son arrastrados por ella, maliciosamente, hasta un lugar más apartado donde los devora triturándolos con su fuerte dentadura.




Por otro lado, persigue a los enamorados, a los borrachos, a los contrabandistas o a quienes andan en malos pasos y a los que acostumbran viajar solos por los montes.

Con su dentadura tritura todo lo que se le aparece y su poder destructor es tremendo.

Muchas veces en la espesura o en la oscuridad solitaria se escucha el macabro triturar de sus molares.

	EL MOHAN	EL HOMBRE CAIMAN	LA MUELONA
¿Quién es el personaje principal?			
¿En qué lugar ocurren los hechos narrados?			
¿Qué les ocurre a los personajes?			
¿Existe algún parecido entre los tres textos?			
¿Existe alguna diferencia entre los tres textos?			
¿Qué características hacen de cada texto una leyenda?			

BITÁCORA O DIARIO DE APRENDIZAJE

 Qué logros obtuve?	 Cuáles fueron mis dificultades?	 Cómo superar mis dificultades?

UNIDAD DIDACTICA

SECUENCIA N° 3

EL MITO

ACTIVIDAD 1

DURACIÓN: 1 HORA

Antes de realizar la lectura del mito “**EL NACIMIENTO DE LA LUNA Y EL SOL**”, responde:

1. ¿De qué tratará este mito?
2. ¿Qué personajes harán parte de este mito?
3. ¿Cómo crees que describirá el autor a esos personajes?
4. ¿Qué tema se desarrollará en esta narración?
5. ¿Has leído otros mitos? ¿Cuál?

ACTIVIDAD 2

Te invito a realizar la lectura del siguiente mito.

EL NACIMIENTO DE LA LUNA Y EL SOL

En medio de la oscuridad una hermosa india arhuaca tuvo dos niños que desprendían luz por todo el cuerpo. Ella, temerosa de que al verlos se los robaran, los escondió en una cueva, Sin embargo; el resplandor que producían era tanto que se filtraba por las hendiduras de la puerta y fácilmente fue visto por los demás indios que, curiosos, quisieron saber qué había dentro.

Con flautas, caracoles y tambores llegaron hasta las cercanías de la cueva y empezaron a tocar una música hermosísima. Las suaves notas llegaron a los oídos de los niños indios y Yuí, el varón, salió para escucharla mejor.

Al verlo los indios trataron de cogerlo, pero Yuí voló y subió hasta el cielo en donde se convirtió en sol; los indígenas que miraron para verlo, quedaron convertidos en piedra.

Empero, la luminosidad que había en la cueva continuaba y tenues rayos se asomaban por las hendiduras; los indígenas decidieron tocar más hermoso y Tima, la hermana de Yuí también salió para escucharla mejor; los indios, temerosos de que se les escapara, le arrojaron cenizas a los ojos para así cegarla, pero ella voló en la misma dirección de su hermano y se situó muy cerca.

Como la cara le había sido encenizada, no tuvo el mismo resplandor de Yuí, pero en las noches vigila los prados de los Iejas. Tima se convirtió en luna.

Con base a la lectura anterior responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué intenta explicar el texto anterior?
2. A partir de los hechos narrados ¿por qué consideras que este texto es un mito?
3. ¿Qué ideas nuevas te aporta el texto que acabas de leer?
4. ¿A qué cultura pertenece este mito?
5. ¿Por qué creen que las diferentes culturas tienen mito?
6. Con base a los elementos del texto anterior y tus ideas previas elabora un concepto de mito.

ACTIVIDAD 3

DURACIÓN: UNA HORA

Socialización del concepto mito y sus características a través del juego: **“CONCÉNTRESE”** (Al estudiante se le presentará en octavos de cartulina el concepto de mito, fábula, leyenda, cuento, refrán y poema sin identificación. Él deberá identificar el concepto de mito basándose en las características del texto: El Nacimiento del Sol y la Luna. Esta actividad permitirá al niño contrastar el contenido del mito leído con el concepto de este tipo de narración. El maestro interviene para ampliar el concepto y aclarar dudas).

EL MITO

El mito es una narración que explica la existencia del ser humano y la de los fenómenos naturales. Los personajes de los mitos son generalmente dioses o héroes con poderes especiales. Los mitos se transmiten de generación en generación, pues hacen parte de la tradición de una cultura.

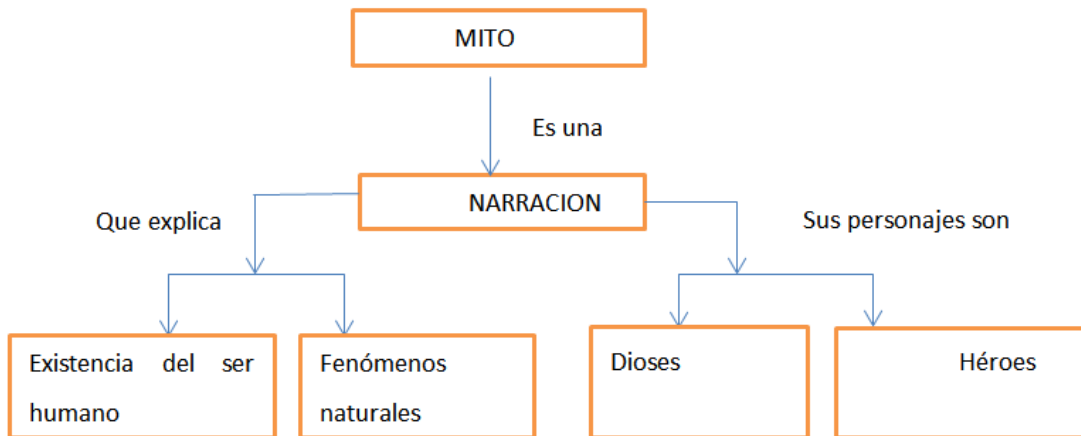
Cada cultura tiene sus propios mitos de acuerdo con sus creencias. Al conjunto de mitos de una cultura se le llama mitología.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MITOS

- Es una historia que trata de dar una explicación de la realidad.
- Son relatos fantásticos.
- Proviene de la imaginación del ser humano primitivo.
- Se transmiten de generación en generación.
- Suelen surgir para tratar de dar respuesta a los orígenes de la creación del ser humano, del propio universo y de los fenómenos naturales.
- Suelen tener un significado basado en el simbolismo.
- Cada pueblo trata de dar mayor autoridad a su nacimiento con la explicación de un mito que lo refuerza.
- Normalmente narra hechos muy antiguos.
- Están protagonizados por seres irreales, como Dioses, héroes o seres sagrados.
- Vienen a contar la divinidad de un Dios, secretos de su poder, etc.

A partir de lo expuesto anteriormente, responde:

1. ¿Qué elementos del texto “El nacimiento del sol y la luna” te llevaron a identificar el concepto de mito?
2. En caso de que fueras a explicar a tus padres qué es el mito ¿Qué les dirías?
3. Con base al tema socializado realiza el siguiente mapa conceptual



ACTIVIDAD 4

DURACIÓN: 1 HORA

Los estudiantes leerán a través de una presentación en diapositivas el mito “El origen del Arco Iris”

EL ORIGEN DEL ARCO IRIS

Siete mariposas vivían hace muchos siglos en el corazón de la selva correntina, cada una tenía un color distinto. Despertaban la admiración de los habitantes del monte y al volar ¡qué hermoso efecto producían sobre el verde follaje!. Cierta día, una de ellas se hirió con una larga espina, la herida era fatal y, al comprenderlo, las mariposas restantes ofrecieron cualquier sacrificio para evitar que la muerte separase a su compañera. Entonces oyeron una voz que les dijo: "¿Están ustedes dispuestas a dar la vida con tal de permanecer juntas?"

-Todas contestaron que sí-

De inmediato negros nubarrones oscurecieron el cielo y se desató una fuerte tormenta de viento y lluvia, un remolino envolvió a las siete mariposas amigas elevándolas hacia el infinito. Una vez restablecida la calma, el sol volvió a brillar con más fulgor que nunca, y al mismo tiempo aparecía en el firmamento un extraño arco luminoso, formado por los siete colores. Los mismos que tengan las mariposas del monte.

Eran sus almas que continuaban unidas para siempre en el cielo. Ese es el origen del Arco Iris, en cuya deslumbrante belleza debemos ver y admirar el símbolo de la más pura amistad.




A partir del texto anterior realiza la siguiente actividad

¿Qué características hacen de este texto un mito?	
¿Si fueras un escritor de mito, qué fenómenos natural escribirías?	
¿Por qué crees que es importante leer mitos?	

Después de haber leído los mitos “El nacimiento del sol y la luna” y “El origen del Arco Iris” desarrolla:

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

BITÁCORA O DIARIO DE APRENDIZAJE

 Qué logros obtuve?	 Cuáles fueron mis dificultades?	 Cómo superar mis dificultades?

UNIDAD DIDACTICA

SECUENCIA N° 4

EL CUENTO

ACTIVIDAD 1

DURACIÓN: 1 HORA

Desarrolla la siguiente guía de trabajo en la cual darás cuenta de tus preconcepciones en la temática “El Cuento”.

Piensa en un cuento que hayas compartido en casa o en el colegio, escribe su título.	
¿Qué fue lo que más te gustó de él?	
¿Cómo inició?	
¿Qué situaciones se presentan a lo largo del cuento?	
¿Qué final tuvo el cuento?	
¿Con cuál de los personajes del cuento te identificas? ¿Por qué?	
¿Qué características tiene esa narración que te hacen ubicarlo dentro de ese género?	

ACTIVIDAD 2

DURACION: 1 HORA

Entremos al aula de informática y consultemos en la web el concepto de cuento, compártelo y discútelo con un compañero para luego realizar una reconstrucción de dicho concepto

1. Reconstruye con tus propias palabras el concepto de cuento

OBSERVACION: Los estudiantes socializaran el concepto elaborado y el docente intervendrá haciendo aclaraciones, retroalimentando saberes y aportando en cuanto a concepto, evolución del concepto y estructura del cuento

Teniendo en cuenta tus conocimientos previos y el concepto compartido responde	
¿Qué aciertos y desaciertos tuviste en el concepto que elaboraste?	
¿Qué elementos del concepto encontrado en la web tuviste en cuenta para la construcción del nuevo?	
¿Qué hiciste primero?	
¿Qué obstáculo tuviste para la comprensión del concepto cuento?	
¿Cómo podrías aumentar la comprensión del concepto cuento?	
¿Qué pasos seguiste para identificar los aciertos y desaciertos entre el concepto elaborado por ti y el compartido por la profesora?	

Teniendo en cuenta tus conocimientos previos y el concepto compartido responde	
¿Qué preconceptos te ayudaron a elaborar el concepto de cuento?	
¿Qué tiempo te demoraste para reconstruir el concepto de cuento?	
¿Lograste el objetivo propuesto	

ACTIVIDAD 3

DURACIÓN: 1 HORA

Lee el cuento “La princesa y el Guisante” y luego responde las preguntas que se encuentran a continuación.

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

Érase una vez un príncipe que quería casarse con una princesa, pero que fuese una princesa de verdad. En su busca recorrió todo el mundo, mas siempre había algún pero. Princesas había muchas, mas nunca lograba asegurarse de que lo fueran de veras; cada vez encontraba algo que le parecía sospechoso. Así regresó a su casa muy triste, pues estaba empeñado en encontrar a una princesa auténtica.

Una tarde estalló una terrible tempestad; se sucedían sin interrupción los rayos y los truenos, y llovía a cántaros; era un tiempo espantoso. En éstas llamaron a la puerta de la ciudad, y el anciano Rey acudió a abrir.

Una princesa estaba en la puerta; pero ¡santo Dios, cómo la habían puesto la lluvia y el mal tiempo! El agua le chorreaba por el cabello y los vestidos, se le metía por las cañas de los zapatos y le salía por los tacones; pero ella afirmaba que era una princesa verdadera.

"Pronto lo sabremos", pensó la vieja Reina, y, sin decir palabra, se fue al dormitorio, levantó la cama y puso un guisante sobre la tela metálica; luego amontonó encima veinte colchones, y encima de éstos, otros tantos edredones.

En esta cama debía dormir la princesa.

Por la mañana le preguntaron qué tal había descansado.

-¡Oh, muy mal! -exclamó-. No he pegado un ojo en toda la noche. ¡Sabe Dios lo que habría en la cama! ¡Era algo tan duro, que tengo el cuerpo lleno de cardenales! ¡Horrible!.

Entonces vieron que era una princesa de verdad, puesto que, a pesar de los veinte colchones y los veinte edredones, había sentido el guisante. Nadie, sino una verdadera princesa, podían ser tan sensibles.

El príncipe la tomó por esposa, pues se había convencido de que se casaba con una princesa hecha y derecha; y el guisante pasó al museo, donde puede verse todavía, si nadie se lo ha llevado.

Esto sí que es una historia, ¿verdad?

FIN

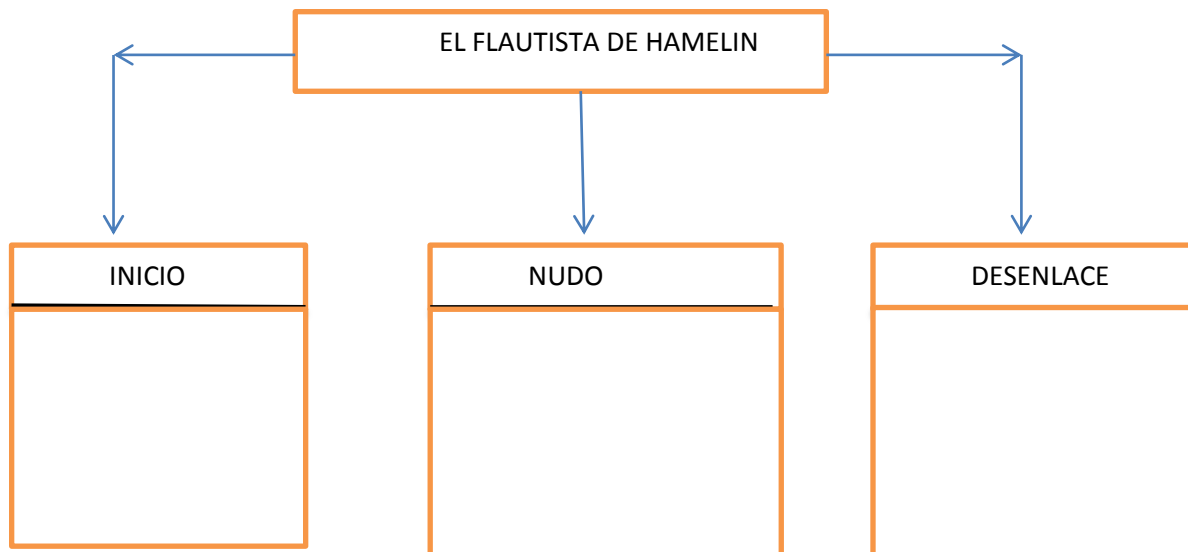
¿Cuál es el tema principal del texto?	
¿Qué personajes participaron en la narración y cómo los describes?	
¿Qué características de las socializadas en el concepto de cuento identificas en el texto que leíste?	
¿Cuál es el inicio nudo y desenlace del cuento?	
¿Qué hechos de los que se narran en el texto son reales y que hechos son ficticios?	

ACTIVIDAD N°4

DURACION: 1 HORA

Observa el video del cuento “El flautista de Hamelin” y llena el siguiente esquema de acuerdo a los hechos narrados




<http://www.elhuevodechocolate.com/index.html>



Justifica la actitud de los personajes en cada una de las siguientes situaciones

El flautista aleja los ratones de Hamelin	
El alcalde niega la recompensa al flautista	
El flautista desaparece a los niños de Hamelin	

BITÁCORA O DIARIO DE APRENDIZAJE

 Qué logros obtuve?	 Cuáles fueron mis dificultades?	 Cómo superar mis dificultades?