

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO Y CUARTO DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUERTO COLOMBIA Y SAN JOSÉ DE JARAQUIEL

HERNÁN DARÍO OSORIO NEGRETE
EVELIA MARGARITA FUNEZ GIL
MARINA YULIETH BERROCAL MENDOZA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES
2017

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO Y CUARTO DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUERTO COLOMBIA Y SAN JOSÉ DE JARAQUIEL

HERNÁN DARÍO OSORIO NEGRETE
EVELIA MARGARITA FUNEZ GIL
MARINA YULIETH BERROCAL MENDOZA

Tesis de Maestría para optar por el título de Magister en Enseñanza de las Ciencias

Tutora Mg. MARÍA ISABEL RAMÍREZ ROJAS

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

2017

CONTENIDO

Introducción	7
CAPÍTULO 1	9
Descripción del área problemática y formulación del problema	9
1.1 Descripción del problema	9
1.2 Pregunta de investigación	11
CAPÍTULO 2.....	12
Justificación.....	12
CAPÍTULO 3.....	14
Objetivos	14
3.1 General.....	14
3.2 Específicos.....	14
CAPÍTULO 4.....	15
Marco Teórico.....	15
4.1 Antecedentes	15
4.2 Referente teórico.....	20
4.2.1 La lectura	20
4.2.2 La comprensión lectora.....	21
4.2.3 Momentos de la lectura.....	24
4.2.3.1 Antes de la Lectura	25
4.2.3.2 Durante la Lectura.....	28
4.2.3.3 Después de la Lectura	32
4.3 Niveles de lectura.....	36

4.3.1 Nivel literal	36
4.3.2 Nivel inferencial.....	37
4.3.3 Nivel evaluativo	39
4.3.4 Nivel creativo.....	40
4.4 La metacognición.....	42
4.4.1 Dimensiones y procesos de la metacognición	43
4.4.2 Estrategias metacognitivas.....	46
4.4.2.1 Uso de conocimientos previos (UCP).....	47
4.4.2.2 Predicción y verificación (PV).....	49
4.4.2.3 Resumen. (R)	51
4.4.3 Unidad didáctica	53
4.4.3.1 Componentes de la unidad didáctica.....	54
4.4.3.1.1 Ideas previas.....	55
4.4.3.1.2 Historia y epistemología de las ciencias	56
4.4.3.1.3 Reflexión metacognitiva	58
4.4.3.1.4 Evolución conceptual.....	61
4.4.3.1.5 Afectivo-emotivo.	63
 CAPITULO 5.....	 67
Metodología	67
5.1 Tipo de Investigación.....	67
5.2 Contexto de la Investigación.....	68
5.3 Unidad de trabajo.....	68
5.4 Unidad de análisis.....	69
5.5 Técnicas e instrumentos	69
5.5.1 Los Talleres.....	69
5.2 Cuestionarios.....	70
5.3 La Unidad didáctica	71
5.4 Diseño de la Investigación	71
5.4.1 Fases del proceso	72
5.5 Metodología para el análisis de la información	73

5.6 Categorías de Análisis.....	73
CAPÍTULO 6.....	76
Análisis y Discusión	76
6.1 Estrategias Metacognitivas	76
6.1.1 Estrategia Ideas previas.....	77
6.1.2 Predicciones sobre los textos	87
6.1.3 Estrategia resumen	95
6.2 Comprensión lectora	102
6.2.1 Lectura literal	103
6.2.2 Lectura inferencial.	108
6.2.3 Lectura Creativa.....	113
6.3 Dimensiones y procesos de la Metacognición.	114
6.3.1 La planeación en el proceso de comprensión lectora.....	115
6.3.1.1 Antes de la lectura.....	115
6.3.2 Monitoreo en el proceso de comprensión lectora.	119
6.3.2.1 Durante de la lectura.	119
6.3.3 La evaluación.	126
6.3.3.1 Después de la tarea.....	127
6.3.3.2 Después de la lectura.	130
6.3.3.3 Autoevaluación después de la lectura.....	134
6.4 La conciencia.	137
6.4.1 Después de la tarea.....	137
6.4.2 Después de la lectura.	143
Conclusiones y Recomendaciones	146
Bibliografía... ..	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de Análisis	Pág. 73
Tabla 2. Ideas previas	Pág. 78
Tabla 3. Análisis de las predicciones	Pág. 87
Tabla 4. Análisis del resumen	Pág. 96
Tabla5. Análisis de la lectura literal	Pág. 104

Introducción

Mateos(2001) afirma que, la comprensión lectora, dadas unas habilidades de decodificación fluidas, depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo en general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea (p. 1)

En este sentido el objetivo general de esta investigación es promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

Teniendo como base los postulados sobre la lectura propuestos por Solé (1987) que define la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento. En los estudios sobre metacognición (Flavell, 1976; Brown, 1997; Campanario, Cuerva y otros, 1997), se evidencia que las estrategias metacognitivas ofrecen al sujeto herramientas que le ayudan a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y que es la persona misma quien lo supervisa y controla. (p. 44)

Este es un estudio cualitativo de carácter descriptivo que se espera dar cuenta del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero y cuarto de las

Instituciones Educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

La investigación se realiza mediante la aplicación de una unidad didáctica, que incluirá algunas estrategias metacognitivas que posibilite potenciar la comprensión lectora en dichos alumnos de básica primaria. Esta unidad didáctica como lo afirma Tamayo (2006), se considera como un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada. (pag. 36)

CAPÍTULO 1

Descripción del área problemática y formulación del problema

1.1 Descripción del problema

La comprensión lectora es una habilidad cognitiva a desarrollar en todos los campos del saber, dado que es indispensable para la adquisición de conocimientos en profundidad, por lo tanto, la formación de hábitos que favorezcan la comprensión lectora, es un gran reto que deben afrontar los docentes de las diferentes instituciones educativas del país, debido a que existe una gran preocupación por parte de los entes gubernamentales, directivos docentes y maestros en general, por las grandes dificultades presentadas en los estudiantes al realizar las actividades que tiene que ver con esta habilidad.

Así mismo, los resultados de los estudiantes colombianos en las diferentes pruebas nacionales e internacionales, han sido tema de cuestionamientos y análisis en los últimos años, debido a que los puntajes obtenidos están en el rango inferior.

Además de lo anterior, es preocupante la situación que se presenta en las aulas de clase, en las que al realizar actividades de comprensión de lectura, los alumnos realizan una lectura literal correcta, pero ignoran el verdadero propósito de esta; se lee sin poner el texto en contexto. Ante esta situación los docentes durante los últimos años, se han visto en la necesidad de buscar

estrategias que posibiliten la comprensión de los textos, pero hasta el momento han sido infructuosos.

En el caso de las Instituciones Educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel, se evidencia en las Pruebas Saber de años anteriores, que la mayoría de estudiantes obtuvieron muy bajos desempeños en el área de lenguaje. Se evidencia que a medida que la exigencia del texto es mayor, la comprensión de los estudiantes disminuye, debido a la falta de habilidades de comprensión inferencial y análisis crítico de la información.

Esta situación hace pensar que la lectura no hace parte de su rutina diaria, y ha sido relegada por las herramientas informáticas que han invadido su mundo (sin darles el uso adecuado), y de las cuales han empezado a depender, lo que en ocasiones les hace perder el sentido y captan completamente su atención. Esto ha hecho que estén embebidos por las herramientas tecnológicas dejando de lado los procesos escolares, y al momento de enfrentarse a un texto para comprender la realidad en la que se desenvuelve, no son capaces de analizar las situaciones inmersas en ellos, no pueden hacer juicios de valor para afianzar los conocimientos, ni adquirir las competencias necesarias para su desarrollo integral. Lo que impide en cierta forma el mejoramiento de las habilidades y destrezas para avanzar en la comprensión textual, el interés por las buenas prácticas de lectura y fortalecer las habilidades argumentativas propias de la lectura crítica.

En este sentido, Sardá y Sanmartí (2000) plantean que a veces el texto ofrece evidencias y razones que los chicos y chicas deben encontrar, pero al desconocer las características de una

buena argumentación, solo buscan una única razón y no son capaces de aprovechar toda la información del texto.

Con base en lo expuesto anteriormente se plantea el siguiente problema de investigación:

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo la aplicación de estrategias metacognitivas promueven el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero y cuarto de las Instituciones Educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel?

CAPÍTULO 2

Justificación

Uno de los problemas que se encuentra con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las prácticas de aula, es la dificultad que tienen los estudiantes para desarrollar las habilidades de comprensión lectora.

Según Camba (2006) la comprensión lectora, es la base para la adquisición de los aprendizajes, permite el acceso al conocimiento, a la cultura, y a las ciencias. El lector comprende un texto cuando puede darle significado, cuando puede relacionarlo con sus conocimientos previos y con el significado y el sentido en un contexto determinado.

En otras palabras, Solé (1992) afirma que comprender, es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer lo qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos (...) que permita abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (p. 37)

Por otro lado, la Ley General de Educación (1994) establece entre los objetivos específicos de la educación básica, los siguientes:

Fomentar el deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico y el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para

leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana (...) así como el fomento de la afición por la lectura (Art 21, inciso b y c)

A pesar de la insistencia en mejorar en esos aspectos, se nota que uno de los problemas más frecuentes en el aula de clases es que los alumnos carecen de una buena comprensión lectora, lo cual, es motivado por diversos factores, tales como el desinterés por la lectura, el uso de textos inadecuados acordes con su edad, la pobreza de vocabulario, y en algunos casos por el uso de metodologías tradicionales utilizadas por los docentes, en las que no logran captar la atención de los educandos.

En este mismo sentido, Cassany (2006) plantea que, en las clases de ciencias se debe buscar acercar a los estudiantes a la comprensión crítica de textos científicos, que ayuden a formar ciudadanos capaces de cuestionar la información que se le presente y así transformar la realidad en la que está inmerso.

Por ello resulta fundamental promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

CAPÍTULO 3

Objetivos

3.1 General

Promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero y cuarto de las Instituciones Educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

3.2 Específicos

- Identificar los niveles de lectura que poseen los estudiantes de educación básica primaria de las instituciones educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel del departamento de Córdoba.
- Diseñar y aplicar una unidad didáctica que incorpore estrategias metacognitivas para posibilitar el desarrollo de la comprensión lectora.
- Evaluar los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes de educación básica primaria de las instituciones educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel del departamento de Córdoba.

CAPÍTULO 4

Marco Teórico

4.1 Antecedentes

Al hacer una revisión de las investigaciones que se han desarrollado en el mismo campo de interés de la presente investigación se han encontrado varios trabajos entre los que se destacan estudios sobre la comprensión lectora, su medición y la aplicación de estrategias para mejorarla. A nivel internacional existen experiencias en metacognición. A nivel nacional se encontraron experiencias en Metacognición y comprensión lectora y la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas; y a nivel local en comprensión lectora.

Entre los estudios internacionales, se puede citar el trabajo realizado por Jiménez (2004) en el que se pretendía evaluar la metacognición y comprensión lectora mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola). Esta investigación fue el resultado de la elaboración de una escala para evaluar la conciencia lectora de sujetos españoles de 10 años en adelante, en el que se midieron tanto los procesos como las variables metacognitivas que estaban comprometidas en la comprensión lectora, en los momentos de lectura: antes, durante y después de la lectura.

Otra investigación a mencionar, es la realizada por Santibáñez, Veliz y Guevara (2012) cuyo propósito era promover estrategias metacognitivas que influyeran favorable y significativamente en la comprensión lectora de textos en el área de comunicación. Este es un estudio de diseño no probabilístico; porque buscaba descubrir y explicar nuevos conocimientos: categorías, leyes,

teorías o principios; y de esta manera desarrollar y enriquecer el conocimiento científico y llevarlo a la práctica misma de los hechos y fenómenos educativos. En este estudio, se determinó que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente en el rendimiento académico en el área de Comunicación. En un nivel de significancia del 5%.

También se destaca el trabajo realizado por Alcalá (2012) que tenía por objetivo conocer la influencia que tenía el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado. En esa investigación se desarrolló una metodología mixta, que abarcaba 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.

Los resultados de dicha investigación determinaron que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los alumnos de 4to grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo contribuyó al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

A nivel Nacional se destaca el estudio realizado por Sánchez y Maldonado (2008) cuyo objetivo era mejorar en los estudiantes la comprensión de lectura, a través de la aplicación de un

programa basado en la teoría de la metacognición, con el fin de reflexionar sobre las estrategias y operaciones metacognitivas, interiorizarlas y aplicarlas en las diferentes tareas académicas de lectura, al tiempo que trascendiera los contextos sociales y culturales

La investigación es de tipo descriptivo exploratorio, ya que se hizo una descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza de un fenómeno en particular, en este caso, los cambios que se originaron en la comprensión de lectura ante la aplicación de un programa de entrenamiento metacognitivo, basado en la instrucción explícita y conjunta de las estrategias metacognitivas de lectura, en los estudiantes de primero de bachillerato que asistían al servicio de fonoaudiología de su institución educativa, por presentar dificultades en lectura comprensiva.

Así mismo, se encontró que los desempeños en metacognición en lectura y comprensión lectora de los individuos, estaban íntimamente relacionados, ya que al presentarse un mejor desempeño en metacognición en lectura se mostró un desempeño similar en comprensión lectora, demostrándose un aumento gradual en la medida en que los sujetos estaban expuestos a tareas de lectura. Se observó una relación directamente proporcional entre el nivel de conciencia lectora y la comprensión de lectura.

También se resalta el trabajo de González y Oñate (2012) que tenía como finalidad identificar las estrategias metacognitivas y determinar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes de décimo grado de la I.E.D. Magdalena, para luego establecer la relación existente entre los dos procesos.

Este estudio empírico-analítico, esperaba revelar las características fundamentales y las relaciones esenciales del objeto de estudio –metacognición y lectura–, a través de procedimientos prácticos con el mismo y diversos medios de investigación. Permitieron aproximarse al conocimiento de las características y relaciones de esas dos actividades mentales en estudiantes de secundaria, indicando que la actividad metacognitiva en la muestra fue nula, el nivel de comprensión lectora era baja y no existía relación estadísticamente significativa entre los dos procesos.

Del mismo modo, Orjuela, Peña y Mendoza (2014) en su estudio analizaron y caracterizaron las habilidades y estrategias metacognitivas que utilizaban los docentes del Colegio Filadelfia Central, en un texto de baja y alta complejidad.

Los resultados evidenciaron que los docentes no utilizaban 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.

Por otra parte, Velasco (2014) desarrolló las habilidades metacognitivas en el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle del municipio de Zipaquirá. El proyecto buscaba innovar el aprendizaje de la comprensión en lectura a través de las estrategias metacognitivas, mediante una estrategia de implementación en el aula, relacionando las habilidades metacognitivas con los procesos de comprensión de lectura desde Mateo y Díaz Barriga. El objetivo era identificar la incidencia que tenían las habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura. Los hallazgos

permitieron concluir que a mayor utilización de estrategias metacognitivas mejoraría el desempeño en la comprensión de lectura. Este estudio era de tipo descriptivo exploratorio.

Igualmente se presenta el estudio de Aragón, L y Caicedo, A. (2009), un estado de la cuestión sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. En esta investigación se presentó una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Se analizaron reportes de investigación y ensayos teóricos publicados entre 1996 y 2008. Sus resultados fueron reseñados y organizados en una matriz que permitió categorizar las variables abordadas en los estudios. Los reportes de investigación revisados mostraron una mejora significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, luego de la participación en los programas de instrucción ofrecidos. El balance planteó algunas directrices generales y específicas que podrían ser tenidas en cuenta por profesionales interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, en contextos educativos formales.

Por último, la investigación realizada por Flórez, R. Torrado, M. Arévalo, I. C Mesa, C. Mondragón, S. Pérez, C (2010), cuyo propósito fue explorar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y su relación con las competencias en lectura y escritura. Para evaluar las habilidades metalingüísticas se construyó un instrumento basado en la propuesta de Van Kleeck (1995), relacionada con la arbitrariedad del lenguaje y el lenguaje como sistema. Para evaluar las operaciones metacognitivas se diseñaron dos pruebas, una para metacognición en lectura y otra para escritura. Para evaluar las competencias en lectura y escritura se aplicaron

los instrumentos del proyecto de Evaluación Censal de Competencias Básicas en Lenguaje diseñados por la Secretaría de Educación del Distrito y por la Universidad Nacional (2010).

4.2 Referente teórico

4.2.1 La lectura

Según Solé (1992) “la lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (p. 18). Es decir, que se debe estar atento a las estrategias planteadas en cada momento de la lectura, el camino no es fácil, pero las orientaciones deben ser pertinentes en cada uno de ellos para que el proceso lector sea considerado como fructífero y se pueda sacar el máximo provecho.

En ese sentido, Marbá, Márquez y Sanmartí (2007) expresan que, la lectura ha sido, y continúa siendo, uno de los recursos más utilizados en la clase de ciencias. A través de la lectura, realizada dentro o fuera del aula, el alumnado puede apropiarse de nuevos conocimientos, se le facilita la tarea de aprender las formas de hablar de la ciencia y logra comparar sus puntos de vista con los de otros. Además, la lectura posibilita acceder a nuevas formas de explicar hechos a lo largo de toda la vida (...), hechos sobre los que ha de poder tener una opinión para actuar de forma responsable como consumidor, usuario o simplemente como ciudadano (p.102)

De esta forma, cabría decir que el acto de leer conlleva a que el individuo pueda interactuar consigo mismo y con los demás de forma coherente y responsable, posibilitándole el acceso al mundo tecnológico y laboral a lo largo de su vida.

De otra parte, Casany (2006) afirma que, la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvura personales, etc, se relacionan directamente con las capacidades de la lectura (p. 1)

No obstante, para poder comprender la lectura el sujeto necesitade habilidades mentales, las que le servirán de manera práctica para mejorar sus conocimientos académicos e ir preparándose para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten en la vida.

4.2.2 La comprensión lectora

Díaz y Hernández (2002) consideran que “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” (p. 275). O sea, que es un proceso de retroalimentación entre distintos sujetos que visionan una idea a partir de lo que el otro expresa. Es decir, se convierte en una actividad interactiva.

Los mismos autores afirman que, es también una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria (...), y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella no puede ocurrir (Díaz y Hernández, 2002, p. 276)

Por tanto, se considera esencial recurrir a la reflexión, planeación y supervisión de los mecanismos o estrategias utilizadas para que puedan conseguir la finalidad perseguida que es lograr la comprensión.

Además, Díaz y Hernández (2002) plantean que, las dificultades para la comprensión lectora de los estudiantes se deben a que muchos alumnos entienden la comprensión de textos de una forma ingenua, ya sea porque se centran en los procesos de decodificación o porque piensan que pueden contribuir muy poco a interpretarlos, esperando recibir del texto todas las claves necesarias para poder asimilar el significado que portan. La falta de motivación que parecen mostrar muchos alumnos para ejecutar, o a veces para iniciar, el proceso de comprensión lectora satisfactoriamente. Quizás porque los temas les

parecen aburridos, o las explicaciones las consideran difíciles de comprender, o también porque no han generado el hábito de leer (p. 283)

Díaz y Hernández (2002) concluyen diciendo que, los alumnos lectores no podrán llegar a hacer una interpretación valiosa, a construir una representación lingüística y situacional, o llevar a cabo una lectura reflexiva, consiente y crítica si no utilizan de manera inteligente todos sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y sociocultural adquiridos (p. 285)

En consecuencia, es necesario que los jóvenes hagan uso de la reflexión sobre los procesos desarrollados durante la lectura, realicen una adecuada planificación y usen adecuadamente algunas estrategias consideradas como pertinentes para alcanzar resultados satisfactorios.

Por otro lado Solé (1992) expresa que, Comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata (p.37)

Por consiguiente, comprender se trata de un proceso activo en el que el lector mismo construye los sentidos que se expresen en el texto leído.

Se podría decir entonces en palabras de Solé (1992) que,

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector (p.39)

En ese mismo orden de ideas, se abren diversas posibilidades de interacción entre ambos actores, donde los jóvenes están en plena capacidad de contrastar sus opiniones con la de otros y generar nuevas ideas.

La misma autora afirma que,

En este proceso no solo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (...), y la tarea unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido (Solé, 1992, p.39)

4.2.3 Momentos de la lectura

Solé (1992) y Díaz y Hernández (2002), consideran oportuno implementar una serie de estrategias que servirán de apoyo en el proceso de la lectura y que merecen ser abordados, antes, durante y después para una mayor comprensión.

4.2.3.1 Antes de la Lectura

Solé (1992) habla de varios aspectos importantes a tener en cuenta en este primer momento; ellos son la motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones y generar preguntas sobre él.

Según la autor, para motivar la lectura es necesario que, el niño sepa que debe hacer-que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación-, que sienta que es capaz de hacerlo- que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la necesidad de pedir y recibir la ayuda precisa- y que encuentre interesante lo que se le propone que haga (Solé, 1994; pp.78-79)

En ese sentido, que exista un buen ambiente para que el joven logre predisponerse para efectuar un buen proceso de lectura.

La misma autora afirma que “resultaría interesante leer si a los jóvenes se les colocan unos retos que sean capaces de afrontar, también que se utilicen textos no conocidos pero que sus contenidos resulten familiares para que logren captar el sentido y darle significado” (Solé, 1994, p. 79)

Igualmente Solé (1992), expresa que, para que un niño se sienta implicado en una tarea de lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. (p. 79)

De allí que la motivación hacia aquello que se enfrentará debe adquirir un matiz adecuado, significativo, real y que brinde la atención necesaria para que lo vea con mayor sentido y pueda sacarle el mejor provecho. Es así, que debe resultar motivante para el estudiante y no para el docente que sea quien afirme que debe ser el mejor camino.

Siguiendo las ideas expuestas, Solé (1992), habla de los objetivos de lectura, los cuales deben considerar algunos de los siguientes aspectos:

- Leer para obtener una información precisa: ahí se deben buscar datos de manera rápida, para lo que se necesita la adquisición de algunas habilidades para conseguirlo. Es decir, solo se remite a buscar cierto tipo de información de manera selectiva.
- Leer para seguir las instrucciones: en ese sentido se debe conocer claramente la finalidad que se persigue para lograr el fin propuesto. También el joven es capaz de fomentar su comprensión y regularla, debido a que le resulta necesario realizar el proceso lector.
- Leer para aprender: destaca la idea de ampliar los conocimientos que se tienen. En ella el joven profundiza, se interroga, realiza relaciones, elabora esquemas y resúmenes, anota las dudas que van surgiendo.
- Leer por placer: es una experiencia emocional que desencadena una buena lectura.
- Leer para dar cuenta que se ha comprendido: es la forma de dar cuenta de la comprensión alcanzada, ya sea respondiendo de una manera adecuada o utilizando otro mecanismo.(pp. 80-87)

Los anteriores objetivos muestran la importancia de tenerlos en cuenta porque existen diversidad de lectores que en el mayor de los casos se apropian de ellos y utilizan estos mecanismos para enfrentarse a las lecturas.

Con respecto a lo antes planteado, Solé (1992), preconiza los mecanismos para activar el conocimiento previo, donde anota que, es necesario dar alguna información general sobre lo que se va a leer; sin explicar el contenido, más bien darles indicaciones; así mismo ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, mediante ilustraciones y otros aspectos, por último, se debe animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen del tema (pp. 90-93)

Al referirse a las predicciones, la autora afirma que, es fundamental realizarlas sobre cualquier texto, la autora propone que lo mejor es desarrollarlas sobre titulares de las noticias y no sobre textos narrativos, porque los jóvenes en unas situaciones más que en otras podrían sacarle más provecho debido a que las generalizaciones resultan más apropiadas en los primeros, y las expectativas de ellos se cumplen en mayor grado. (Solé, 1992, p. 94-95)

Por otra parte, Solé (1992), afirma que, el promover las preguntas de los alumnos acerca del texto resulta apropiado porque no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema (p. 96)

Es decir, que pueden ir un poco más allá de su comprensión y fomentar la participación activa sobre aspectos llamativos relacionados con lo trabajado.

Para terminar, la autora plantea que, todo lo que pueda hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo.
- Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe porque (porqué) lee y que asume su responsabilidad ante la lectura (...) Aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes (Solé, 1992; p.99)

Por consiguiente, en este instante resulta favorable motivarle enormemente para que encare con interés y confianza la lectura que va a iniciar y pueda comprender lo que está abordando.

4.2.3.2 Durante la Lectura

Solé (1992) expresa que “el grueso de la actividad comprensiva se encuentra en este momento, donde se debe utilizar estrategias que permitan alcanzar y resolver los problemas suscitados en los instantes previos, donde se activan algunos conocimientos y deben seguirse trabajando.

Así mismo, la autora afirma que,

el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender como procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se plantean, cómo llega a la conclusión, de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido, y lo que le queda por aprender (Solé, 1992, p.102)

Por ello, resulta indispensable brindarle la ayuda apropiada, motivarlos para que continúen adquiriendo habilidades, ofrecerles distintas estrategias para que puedan acentuar sus conocimientos y realicen las conclusiones eficaces para lograr una buena comprensión.

Solé (1992), expresa que:

en este momento se debería tener en cuenta la lectura compartida, considerada como el medio más poderoso con que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos (p. 103)

Cabe anotar entonces, que esta estrategia es grupal, donde se ven involucrados los estudiantes de manera activa, aquí el docente está en la capacidad de observar las ideas que poseen los educandos y fortalecerlas, encaminándolos hacia el mejor camino.

En ese sentido, Palincsar y Brown (citados en Solé, 1992), afirman que las actividades a tener en cuenta para fomentar la lectura compartida son: “Formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto.”

Según los autores, las tareas de lectura compartida mencionadas ayudan a que el estudiante se convierta en un lector activo y esté atento en todo momento a lo que está realizando para asumir la responsabilidad de organizar esas tareas. Las que son desarrolladas por ambos actores de manera alternada.

De otra parte Solé (1992) afirma que el docente debe tener en cuenta las siguientes estrategias básicas para continuar con el proceso:

- Se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede pedir después aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Se formulan unas preguntas cuyas respuestas hacen necesaria la lectura.
- Después se establecen sus predicciones sobre lo que pueda leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, pedir), esta vez a cargo de otro responsable o moderador (p. 104)

Las anteriores son situaciones que se deben controlar y ofrecer pautas necesarias para llevarlas a cabo, teniendo en cuenta que los actores sean participes activos y puedan

complementar sus conocimientos, así mismo, lograr una evolución conceptual sobre el tema estudiado.

El segundo tipo de estrategia, la lectura independiente, es empleada cuando los alumnos leen solos en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para realizar una tarea para lo cual es necesario leer (Solé. 1992, p.106)

Por tanto, vale la pena decir que se debe tener consciencia sobre la manera en que se están abordando los textos de manera individual, se debe aplicar aquello enseñado en la escuela, las técnicas sugeridas para alcanzar buenos resultados.

Solé (1992), afirma que “si lo que se pretende es que el alumno realice predicciones sobre lo que se está leyendo, se pueden insertar a lo largo del texto preguntas que le hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación” (p.107)

Esta estrategia motiva al lector a seguir una secuencia en el texto, que le va indicando las pautas para estar expectante sobre aquello que presentará el documento, siempre y cuando no se abuse con lo realizado y los jóvenes no le encuentren un buen sentido a lo que desarrollarán.

La autora plantea también, que si lo que se pretende es lograr un buen control de la comprensión, lo ideal sería darles a los muchachos un texto que tenga errores o esté mal escrito para que ellos los encuentren, o no decirles que están presentes para ver si son capaces de localizarlos. (Solé, 1992, p. 108)

Solé (1992), afirma que“la comprensión y el control pueden lograrse también mediante textos con lagunas, es decir, textos a los que les faltan algunas palabras, que deben ser inferidas por el lector” (p. 108)

Lo anterior conlleva a que los estudiantes puedan predecir lo que va a pasar y jueguen con su imaginación exponiendo sus ideas sobre aquello que ocurrirá, luego más adelante podrán corroborar si lo que dijeron estaba alejado o cercano a lo presentado.

4.2.3.3 Después de la Lectura

Solé (1992), afirma que,
Los momentos de la lectura no tienen límites claros entre lo que va antes, durante y después. Proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector (p.117)

La autora destaca varias estrategias adecuadas para tenerlas en cuenta al momento de enseñar a que los estudiantes comprendan la lectura de una forma comprensiva. Entre estas se encuentran la idea principal, la enseñanza de la idea principal en el aula, el resumen, la enseñanza del resumen en el aula y formular y responder preguntas.

Aulls (citado enSolé, 1992), afirma que la idea principal es considerada como,

una manera que informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporcionan mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. O sea, que esta idea, es lo más relevante del texto o el centro de atención del mismo, es decir, lo más significativo que pretende comunicarse (p.119)

Para enseñar a captar la idea principal de un texto, la autora plantea que se podrían tener en cuenta las siguientes ideas:

- Explicar a los alumnos en qué consiste la idea principal de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje. Puede ejemplificar con un texto ya conocido cuál sería su tema y lo que podrían considerar como la idea principal que transmite el autor.
- Recordar porque va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.
- Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa, o si va a proporcionar una información parcial para ellos (...)
- A medida que leen, informar a los alumnos de lo que se retiene como importante y por qué (en relación con lo que se pretende mediante la lectura), así de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión (...). Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla a sus alumnos, y de trabajar con ellos la razón por la cual esa frase tiene la idea principal.
- Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de la elaboración personal- es decir si no se encuentra formulada tal cual en el texto- será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración (...). Puede incluso, una vez que se haya discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. (Solé, 1992, p.123)

Para sintetizar lo expresado, se podría decir que las orientaciones mencionadas son una manera de contribuir a mejorar los procesos de comprensión lectura; no siendo ellas las únicas, pero que ofrecen salidas a muchos de los problemas que se enfrentan los docentes y estudiantes.

Siguiendo con las ideas expuestas, Solé (1992) destaca otra estrategia que es la concerniente al resumen, la que define como “el mecanismo necesario para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (p. 126)

A ese respecto, Copper (citado en Solé, 1992), considera que para resumir párrafos es necesario tener en cuenta los planteamientos de Copper (1990), quien propone que se debe,

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarla.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien elaborarla. (pp. 129-130)

De esta forma, se nota que la participación activa de ambos actores es primordial, el docente debe estar conectado con lo que los estudiantes realicen para ayudarlos a adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a las lecturas.

Sin embargo, Pozo (citado en Solé,1992), plantea que ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes para aprender, que contribuyan a transformar el conocimiento, supone ayudarles a

implicarse profundamente en lo que hacen. No basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas; hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos, y a que lo hagan de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que se sabe y lo que aporta el texto (p. 131)

La idea es que los estudiantes puedan ir más allá de lo que les presenta el texto, que no se limiten a seguir lo que el maestro les dijo que hicieran, deben establecer conexiones y lazos entre lo que pensaban en un principio con lo dado a conocer por el autor y establecer juicios que ayuden a establecer unas posturas claras sobre lo abordado.

Por último, Solé (1992) da a conocer la estrategia de formular y responder preguntas, donde menciona que “el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz” (p. 137)

Se ve así que las preguntas y las respuestas son un eje significativo para mejorar el proceso desarrollado al momento de encarar un texto.

En ese sentido, Cooper (citado en Solé,1992), expresa que,
Una pregunta pertinente sería aquella que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto, los fenómenos que son considerados como causa o antecedente de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto. Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución (p. 137)

4.3 Niveles de lectura

Wilson y Chalmers, (citados en Márquez et al., 2006), proponen cuatro niveles de lectura (literal, inferencial, evaluativa y creativa), a través del uso de estrategias basadas en preguntas con la finalidad de desarrollar en los estudiantes, la comprensión de lectura de textos en todos los campos de conocimiento.

4.3.1 Nivel literal

Como afirman Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009), este tipo de lectura permite captar lo que el texto dice en su estructura. En otras palabras, se trata simplemente de reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. En este nivel, todavía no se pregunta por qué el texto dice lo que dice, ni cuáles son sus intenciones ideológicas y pragmáticas, sino que se indaga por la información dada en el texto.

Habría que decir también que, en este primer nivel de lectura literal, el procedimiento de aproximación a los textos comprende varias tareas: una lectura global del texto con el propósito de hacerse a una idea general de la temática desarrollada, analizar cada uno de los párrafos, reconocer las unidades oracionales, captar su sentido y jerarquizarlas en oraciones principales y secundarias, suprimir información e identificar el tema o núcleo informativo fundamental, es

decir, minimizar la cantidad de información gráfica que es necesaria para producir el significado, realizar generalizaciones que permitan condensar la información y reconstruir.

Para Frederick Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns, 1987), el nivel literales, el nivel básico del que dependen los otros niveles. En él, la lectura se enfoca en las ideas que expresa el texto. La comprensión literal supone la identificación de información que aparece explícita en el texto; leer de forma literal permite determinar la idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles como fechas, entre otros. Para alcanzar este nivel es necesario comprender correctamente el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos. Este nivel evalúa los mismos elementos que la competencia interpretativa (pp. 4-5)

4.3.2 Nivel inferencial

Según Wilson y Chalmers, (citados en Márquez et al., 2006), el objetivo de este nivel, es ayudar al estudiante a entender el significado que hay detrás de lo que está literalmente escrito. Este tipo de lectura invita a la reflexión, a utilizar los conocimientos necesarios para entenderlo. Este tipo de preguntas forman parte de las que se dificultan un poco a los estudiantes, ya que exigen la relación de la información dada por el texto con la información que ya saben.

Según Cooper, (citado en Silva, 2012), este nivel se refiere a,

La capacidad de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que van más allá de lo leído,

relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas. La complejidad de los procesos cognitivos van en aumento con respecto al nivel. En este nivel se incluyen las operaciones, inferir detalles adicionales, discriminar la información importante de la secundaria, organizar la información en esquemas mentales, inferir cual es el propósito comunicativo del autor, interpretar el sentido connotado, formular conclusiones, inferir causas o consecuencias que no estén explícitas y predecir los finales de las narraciones (p.17)

Para Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns, 1987), este nivel, se fundamenta en el nivel literal y sirve de base para los otros niveles de comprensión. En este nivel se aprovecha la información que comunica el texto para obtener una nueva. Se profundiza más en el significado de la lectura, se interpretan los hechos, se establecen generalizaciones y se elaboran definiciones. Requiere que el lector examine las palabras del autor y que lea entre líneas para comprender lo que no está explícito en el texto. Este nivel evalúa los mismos elementos que la competencia argumentativa (pp. 4-5)

Por lo tanto, este nivel tiene como objetivo juzgar las evidencias, inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera, emitir juicios de valor sobre lo que se lee.

Wilson y Chalmers (citados en Márquez et al., 2006), proponen que en este nivel se debe hacer una lectura crítica, es decir, se cuestione tanto la información como el propio proceso lector. Para ello, el lector debe emitir juicios sobre lo expresado en el texto, para ello, debe

comparar el contenido de lo que lee con criterios que se derivan de la experiencia y de lo que conoce sobre el tema tratado.

4.3.3 Nivel evaluativo

Wilson y Chalmers, (citados en Márquez et al., 2006), afirman que este nivel tiene como objetivo promover que el lector utilice el nuevo conocimiento para aplicarlo a otras situaciones, genere nuevas ideas y vaya más allá de lo que dice el texto.

Según Smith (1994) y Cassany (2004; 2006), (citados en Serrano & Madrid, 2007), la lectura evaluativa es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Los mismos autores plantean que esta lectura hace referencia a valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos; lo que necesariamente deberá conducir al lector a la escritura de uno nuevo; por lo tanto, tiene gran vínculo con la escritura debido a que estale permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente. En el proceso de lectura se emplea una serie de estrategias que son utilizadas con el propósito de evaluar y obtener información.

Para Rimari (citado en Roe, Stoodt y Burns,1987), en este nivel el lector,

es capaz de emitir juicios con relación al valor, calidad y validez de lo que lee. Para hacer juicios, el lector compara el contenido de lo que lee con criterios que se derivan de la experiencia personal y de lo que conoce del tema. «La lectura crítica tiene un carácter evaluativo en donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído (pp. 4-5).

4.3.4 Nivel creativo

Según Wilson y Chalmers (citados en Márquez et al., 2006), la lectura creativa “responde a preguntas como: ¿Para qué sirve este texto? ¿Estas ideas pueden ser útiles para interpretar otros fenómenos?” (p.292)

Para Frederick Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns,1987), este nivel requiere de los tres anteriores. El lector va más allá de la información que le transmite el texto y es capaz de generar nuevas ideas, incidentes o personajes. El producto de la lectura puede ser una nueva idea, una nueva historia, un final distinto o una representación gráfica de lo leído (pp. 4-5)

Según estos autores, la lectura creativa se basa en el concepto del lector como recreador del texto escrito y en protagonista del hecho literario. Como lector grupal, comparte vivencias personales e intercambia puntos de vista. Por otra parte puede crear a partir de la lectura, transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografías, cambiar el final del texto, reproducir el diálogo de los personajes, dramatizar, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo

a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta.

Evidentemente estos niveles están relacionados entre sí, uno es consecuencia de otro, es decir la identificación detallada de los principales elementos de un texto lleva al estudiante a comprender de una manera más profunda, en donde se logra que el niño a través de pistas o aspectos relevantes reconozca aquello que es implícito, creando conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo. A su vez, lo anterior conlleva a la relación de causa-efecto, secuenciar eventos, entre otros.

Del mismo modo, aparece la lectura crítica en la que el estudiante evalúa el texto, plantea una mirada personal sujeta a sus experiencias y al propósito para el cual se inicia en el proceso lector. Permitiéndole crear o representar de cualquier forma los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, los niveles de lectura ayudan al maestro a organizar el proceso lector, llevando una secuencia y proponiendo una sistematización en cuanto a la comprensión. Esto ayuda a que los estudiantes adquieran orden y hábitos lectores que les permitan conocer su realidad, adquirir nuevos conocimientos, ampliar su vocabulario, ideas nuevas a la hora de proponer y finalmente preparación para desempeñarse en una sociedad cada vez más exigente y globalizada.

Este tipo de lectura, lleva a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos (Solé, 1992, p. 141)

4.4 La metacognición

Según Flavell (citado en Campanario, Cuerva y otros, 1997), 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 (...) Se refiere, entre otras cosas al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos (p. 232).

En ese orden de ideas, se puede decir que la metacognición es la forma adecuada de organizar las ideas, examinarlas y estar al tanto de los procesos que hacen parte de ella.

Brown (1987) plantea que la metacognición está conformada por unos subprocesos, estos son: la planeación, el control y la evaluación.

Brown, (citado en Martí, 1995), afirma que, La planificación (manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades por ejemplo preveyendo los posibles resultados o enumerando las posibles estrategias), el control (“monitoring”) (realizado durante la resolución de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada) y

la evaluación de los resultados (realizada justo al finalizar la tarea y que consiste en evaluar los resultados de la estrategia empleada en términos de su eficacia) (p.11)

Es así, que este es un proceso continuo, que debe monitorearse desde un primer instante hasta que finalice el trabajo o actividad planteada para devengar mejores resultados.

4.4.1 Dimensiones de la metacognición

Tamayo (2006) al hablar de la metacognición menciona tres dimensiones, ellas son “el conocimiento, la conciencia y la regulación y el control” (pp. 3-6)

La primera dimensión la define Tamayo (2006), como “el conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos; son conocimientos de naturaleza diferente que según Flavell (1987), pueden referirse a los conocimientos sobre las personas, sobre las tareas o sobre las estrategias” (p. 2). El autor plantea que este es el conocimiento que tiene de sí mismo como aprendiz; de hacerse preguntas de cómo suceden las cosas, de la manera particular de resolver las dudas y problemas encontrados.

Según el autor, este conocimiento incluye “el declarativo, el procedimental y el condicional. El primero es un conocimiento proposicional referido a un saber que, acerca de uno mismo como aprendiz y de los diferentes factores que influyen de manera positiva o negativa en nuestro rendimiento” (Tamayo, 2006. p. 2). Aquí el estudiante se pregunta por el qué saber.

El segundo es el conocimiento procedimental, definido como “un saber relacionado con el cómo se hacen las cosas, de cómo suceden, es un tipo de conocimiento que puede representarse como heurísticos y como estrategias en las cuales los individuos definen los pasos seguidos en la solución a un problema” (Tamayo, 2006, p. 2). En este momento el joven se pregunta por el cómo saber.

El tercero, el conocimiento condicional hace alusión al por qué y cuándo se usan el conocimiento declarativo y el procedimental (Garner, 1990). Según Reynolds (1992), (citado en Schraw, 1998), este tipo de conocimiento “ayuda al estudiante a distribuir selectivamente los recursos y a usar las estrategias más eficientemente, permite además identificar el conjunto de condiciones y las exigencias situacionales de cada tarea de aprendizaje” (Tamayo, 2006, p. 2). En este, el educando se pregunta sobre el por qué y cuándo saber.

La segunda dimensión, la conciencia, es definida por Hartman, (citado en Tamayo, 2006), como, un saber de naturaleza intra-individual, se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal; es un conocimiento que permite el control o la auto-regulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje (p. 3)

Se puede decir que esta se relaciona con el proceso o estado de cada sujeto, le permite darse cuenta de su desempeño, decisiones y acciones que pueda tomar.

La tercera dimensión, la regulación y el control, definida por Schraw (1998),(citado en Tamayo, 2006), como, el conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar su aprendizaje, se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje. Se asume que la regulación metacognitiva mejora el rendimiento en diferentes formas: mejora el uso de la atención, proporciona una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión y mejora las estrategias ya existentes. Se ha encontrado un incremento significativo del aprendizaje cuando se incluyen, como parte de la enseñanza, la regulación y la comprensión de las actividades (p.3)

Es así que permite que el mismo educando trate de evaluar lo realizado, controle lo que está haciendo y no se sienta presionado por el docente a desarrollar algo que no desea.

Esta regulación a su vez implica en palabras de Brown (1987), (citado en Tamayo, 2006), La selección de estrategias apropiadas y la localización de factores que afectan el rendimiento tales como la predicción, las estrategias de secuenciación y la distribución del tiempo o de la atención selectiva antes de realizar la tarea; es decir, consiste en anticipar las actividades, prever resultados, enumerar pasos. El monitoreo se refiere a la posibilidad que se tiene, en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución, por ejemplo, realizar auto-evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias seguidas. La evaluación, realizada al final de la tarea, se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia (p.3)

Con base en lo anterior, se puede decir que, en la planeación el estudiante es capaz de formular los pasos para decir cómo va a desarrollar las actividades; esto se realiza antes de la lectura, el monitoreo le permite verificar lo que hizo; lo que se hace durante la lectura, y la evaluación muestra el desempeño logrado con la puesta en práctica de lo programado; esto se realiza después de la lectura.

4.4.2 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas ofrecen al sujeto herramientas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y que sea la persona misma quien lo supervise y controle. No obstante, estas estrategias van dirigidas al conocimiento, la conciencia y a la regulación y el control.

Los estudios de Palincsar-Brown dicen que “el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información” (como se citó en Maturano, Soliveres y otros, 2002, p. 416). Para ello, es recomendable mantener un proceso constante de observación, reflexión y evaluación continua de lo que se está desarrollando.

A continuación, Campanario, Cuerva y otros (1997) expresan que,

cuando un alumno se da cuenta de que le resulta más fácil resolver problemas de Física que contestar preguntas abiertas, o se da cuenta de que sus ideas sobre la validez de un determinado enfoque para la solución de problemas no son adecuadas, está aplicando estrategias metacognitivas. Cuando un alumno intenta formular las ideas principales de un texto con sus propias palabras para comprobar que ha entendido la lección, está aplicando estrategias metacognitivas (p. 36)

Por ello la importancia de implementar estrategias que resulten significativas para los jóvenes, para más adelante ayudarlos a fortalecer sus conocimientos y que estos se conviertan en verdaderos aprendizajes en profundidad.

Algunas de las estrategias metacognitivas consideradas para el potenciamiento de los procesos de comprensión lectora son:

4.4.2.1 Uso de conocimientos previos (UCP)

Según McNamara y Bransford, (citados en Díaz y Hernández, 1999), esta estrategia tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que esta fuese (p. 289)

La importancia radica en que estas ideas poseídas por los jóvenes hacen parte de su cotidianidad, de su contexto inmediato, de la cultura en la que se encuentra inmersa, lo cual incide en gran medida en sus motivaciones, lo que ayudaría en cierto modo a generar interés en las temáticas a trabajar con ellos.

De hecho, Solé (1994) afirma que,

Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa, por consiguiente, considera necesario dar alguna información general sobre lo que se va a leer y que tenga sentido para los estudiantes, debido a que ayudaría a proporcionarle conocimientos que le serían útiles para resolver la tarea (p. 91)

Otro aspecto que trae a colación la autora, es que,

Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, es decir, orientar a los estudiantes en la explicación de la importancia que tienen las ilustraciones, los títulos, subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letra, y distintas expresiones utilizadas (Solé, 1994, p.91)

Podrían tomarse en ese caso las ideas que consideren oportunas dependiendo de lo que los estudiantes conocen o saben de los aspectos que se vayan a tratar.

A su vez, Solé (1994), plantea que“animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema, cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el

resto de los mortales” (p. 92). Más bien, en este punto se pretende dar la oportunidad a los jóvenes de expresar sus puntos de vista sobre aquello que se va abordar.

Sin embargo, Cooper, (citado en Solé, 1994), señala que, la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero advierte del problema que conlleva si no es orientada de la mejor forma, porque puede conducir hacia ideas no relevantes o desviadas de los temas abordados, por lo que propone que se generen discusiones que aterrizen lo expresado luego del debate planteado; lo que ayudará a afrontar mejor el texto (p. 93)

4.4.2.2 Predicción y verificación (PV)

Brown y Palincsar (1985), (citado en Díaz y Hernández, 1999), expresan que “las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto)” (p. 289).

Según Gunstone y Northfield (1994), (citados en Campanario, 2000), las actividades predecir-observar-explicar tienen un enorme potencial metacognitivo, dado que con ellas no se busca tanto el falsar las ideas de los alumnos como incidir en sus ideas sobre el aprendizaje de la ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico. Parece claro que la falsación simple rara vez sirve para eliminar las ideas previas de los alumnos por lo que quizá el objetivo más importante de las actividades predecir-observar-explicar es que los alumnos

comprendan el papel de los conocimientos previos en la interpretación de los fenómenos y tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos (p. 373)

Al respecto Solé (1994), muestra claramente que las estrategias de predicción y verificación van en concordancia con las ideas previas, porque se puede establecer antes de la lectura y aplicarlas a situaciones tales como era detenerse en los títulos, encabezados, ilustraciones, entre otras. Y, también lo esencial que resulta ello para deducir acerca del contenido del texto (p. 93)

Por tanto, cabría decir que predecir es una herramienta fundamental para que los jóvenes se intriguen sobre lo que estudiarán, realicen hipótesis sobre los contenidos a estudiar y sean capaces de jugar con la imaginación.

Además, Solé (1994) dice que, las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto, pero que en la lectura de poesías hay que saber conducir a los estudiantes para lograr una buena apreciación, más bien encaminarlos hacia la lectura de noticias, porque estas proporcionan más información, como también ayudan a corroborar aquello que se plantearon en un principio y les da mayor seguridad (p. 93)

Todo lo anterior es importante porque ayuda a plantear diversas estrategias que contribuyen a que los estudiantes puedan encarar de forma distinta los procesos de lectura y se animen a seguir mejorando, teniendo en cuenta aspectos motivantes que capten la atención de todos y los animen a participar activamente.

4.4.2.3 Resumen. (R)

Solé (1992), expresa que “resumir es el mecanismo necesario para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (p. 126). Es decir, se extrae lo más importante del texto y se diferencia de las otras ideas que no tienen tanta significatividad.

Así mismo, Solé (1994) afirma que, “resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren” (p. 129)

Por tal razón, se hace necesario que el lector, pueda sintetizar la información en palabras que le den un sentido global al texto, lo cual ayudaría a mejorar los conocimientos al inferir lo más importante del texto leído.

Otro aspecto importante que resalta Copper (1990), (citado en Solé, 1992), es que, para resumir es primordial enseñar a encontrar el tema del texto y a identificar la información trivial para desecharla, enseñar a desechar la información que se repita, enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas (...) para encontrar formas de englobarla, enseñar a identificar una frase-resumen (...) o bien elaborarla (pp. 129-130)

En ese sentido, las pautas dadas ofrecen elementos valiosos a la hora de enfrentarse a un texto porque motivan al lector a dirigir su atención hacia aspectos significativos que permitirían la adquisición de habilidades para encarar el proceso lector.

En concordancia con lo anterior, Palincsar y Brown (1984), (citados en Solé, 1992), dicen que, si no se puede realizar una sinopsis de lo que se está leyendo o se ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar. Simultáneamente, a partir de esta concepción, se vuelve a poner de manifiesto el papel activo del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y bagaje en lo que comprende, y en lo que produce a partir de su comprensión (p.131)

De allí que, si un lector no tiene la capacidad de extraer las ideas más importantes del texto leído, indica que no adquirió las destrezas necesarias para la comprensión de la temática planteada.

“Un aspecto fundamental, y al que debería dársele más importancia, es la lectura y revisión que hace el autor de su propio resumen, como medio para ayudar a hacer consciente todo el proceso desarrollado” (Solé, 1992, p. 31)

Este proceso de autorreflexión es fundamental, al permitir que los lectores reconozcan y evidencien las posibles dificultades que afrontaron en el camino, también ayuda a tomar

conciencia sobre las decisiones que deben llevar a cabo desde ese instante para tener una comprensión total del escrito.

Por último, Solé (1992) al hablar de las estrategias metacognitivas, plantea que, es posible y deseable trabajar estas estrategias (...) utilizando el discurso oral y escrito sobre determinados contenidos que se trabajan en la escuela, etc. Con la ayuda necesaria por parte del maestro y trabajando preferentemente a nivel oral, los alumnos podrán ir resolviendo con competencia los retos que estas actividades plantean, siempre que se adecuen a su nivel, y siempre que no se espere que su respuesta sea la exacta (p.136)

Por tanto, hay que saber estructurar las actividades y adecuarlas a la edad de los estudiantes y a sus capacidades, para que puedan sacar el máximo provecho de ellas y los resultados sean los mejores.

4.4.3 Unidad didáctica

Tamayo (2011) plantea que la unidad didáctica es un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada.

Así mismo, expresa que “se abandona el punto de vista transmisionista del docente, la asimilación pasiva por parte del estudiante y se adopta una postura constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Tamayo, 2011, p. 105)

En este caso el estudiante se convierte en actor activo de los procesos desarrollados en el aula al involucrarse en cada una de las actividades trabajadas. Por tal motivo, como afirma Tamayo (2011), “el docente tiene la función de propiciar situaciones que le permitan al estudiante construir activamente significados” (p. 105), los cuales pueden adquirir sentido si están estrechamente relacionadas con el contexto en que ellos interactúan a diario o hacen parte de su cotidianidad.

En consonancia con lo anterior, Tamayo (2011), propone trabajar los contenidos de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva, en la que involucra varios componentes vitales para convertir el proceso enseñanza-aprendizaje en el mejor camino para transformar los conocimientos y hacerlos más llamativos y abordarlos de manera profunda.

4.4.3.1 Componentes de la unidad didáctica

Según el modelo de unidad didáctica adoptado por Tamayo (2011), se estaría hablando de seis componentes que integran la UD:

1. Ideas previas
2. Historia y epistemología de las ciencias.
3. Reflexión metacognitiva.
4. CTS/A
5. Evolución conceptual.
6. Afectivo/Emotivo

4.4.3.1.1 Ideas previas

Se definen como “aquellos conceptos que traen los estudiantes antes de adquirir un conocimiento formal, entendido este último como el conocimiento que abarca el talento y comprensión de los conceptos científicos” (Viennot, 1979; Driver, 1973; Pfundt y Duit, 1991 y Martínez, 1998, citados por Tamayo, 2011, p. 107).

Continúa diciendo Tamayo (2011), que “las ideas previas de toda persona son adquiridas en diversos contextos, ya sea culturales, sociales, familiares, entre otros” (p.107)

Abordar entonces las ideas previas de los estudiantes, permite develar aquellos conocimientos comunes que estos traen desde sus hogares, al tiempo que sirven de base para la adquisición de los nuevos conocimientos. Esta adquisición se da a partir de la interacción de estos saberes previos con los nuevos saberes, mediados por las estrategias desarrolladas por el docente, que permiten la apropiación de estos.

Tamayo (2011) dice que, en el proceso de exploración de ideas previas, el docente adquiere la habilidad de agrupar las diversas 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. 107)

Por tal motivo, se considera fundamental reconocer el papel esencial que cumplen las ideas previas al momento de iniciar cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que permite que interactúen conocimientos adquiridos durante la experiencia de vida, con ideas nuevas que parten del estudio en el aula de clases.

4.4.3.1.2 Historia y epistemología de las ciencias

Tamayo (2011) expresa que:

abordar este componente implica definir historia de la ciencia, epistemología y filosofía de la ciencia. La historia de la ciencia estudia los diferentes cambios y evolución del pensamiento científico en una trayectoria espacio-temporalmente dinámica de las teorías científicas. (...) la epistemología se entiende como el estudio del conocimiento científico frente al estudio el conocimiento común (pp.108-109)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el conocimiento del componente histórico epistemológico de un campo del saber permite al docente y al estudiante conocer cuál ha sido el origen y cómo ha evolucionando un concepto determinado.

Según Tamayo (2011) la importancia importancia del estudio de la historia y epistemología de los conceptos permite al docente y al alumno:

- Ubicar la temática científica que se va a enseñar en un período de tiempo específico, la cual se puede relacionar con sucesos de otras disciplinas.
- Comprender los desarrollos actuales de las disciplinas en cuestión.
- Conocer los hitos históricos de la disciplina, para comprender los distintos estilos de pensamiento desarrollados en la época.
- Identificar algunos de los obstáculos que impiden el desarrollo científico y algunos de los elementos externos a la ciencia misma que catalizan su propio desarrollo, tales como: políticas educativas, políticas de desarrollo, científico, aperturas educativas a otras fronteras, entre otros.
- Observar el concepto científico desde la diacronía.
- Observar la influencia de la ciencia en el desarrollo social.
- Observar posibles desarrollos para la didáctica de la ciencia (Tamayo 2011, p. 112).

Los beneficios que se pueden obtener al aplicar en la UD el componente historia y la epistemología de las ciencias, se puede resumir en los siguientes aspectos expresados por Tamayo (2011):

- La explicación de los fenómenos del análisis científico, aplicando a los métodos utilizados para ésta, los lenguajes formales, los instrumentos que se utilizan para las mediciones y verificaciones y los criterios de racionalidad y de objetividad del análisis de un fenómeno.

- Los logros científicos constituyen, en la mayoría de los casos, el resultado del trabajo colectivo de una comunidad científica, hecho que da lugar a la evaluación del trabajo interdisciplinario.
- La diferencia y comparación entre las explicaciones científicas y no científicas tales como explicaciones de otro tipo de conocimiento: religioso, religioso, mitológico, político, y de sentido común.
- La adquisición de un especializado lenguaje, riguroso y preciso.
- El acercamiento del estudiante a los resultados de las comunidades científicas con la guía del maestro , el libro y las diversas prácticas tales como ejercicios de formación científica.
- El interés de los estudiantes por el conocimiento ya que las demandas del mundo actual, generalmente, remiten al conocimiento científico (p.113)

De esta forma se puede decir que la aplicación en la UD del componente historia e epistemología de las ciencias, sería vital para la relación entre los conocimientos poseídos por el estudiante y el saber sabio.

4.4.3.1.3 Reflexión metacognitiva

La metacognición se refiere entre otras cosas, “al control activo y la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de una meta concreta u objetivos” (Flawell 1976: 232). Es decir, que los

estudiantes sean capaces de monitorear sus propios aprendizajes y estar a la expectativa de lo que desean construir o alcanzar.

En el campo de la Didáctica de las Ciencias “la metacognición es de gran importancia debido a que permite la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende, igualmente es relevante en la eficacia del aprendizaje, el pensamiento crítico y la resolución de problemas” (Tamayo, 2006).

Por consiguiente, es necesario tener en cuenta todos estos aspectos para que docentes y estudiantes se apropien de ellos y puedan desarrollarlos en el aula y obtener los mejores resultados.

Tamayo (2011) en su investigación expone que autores como (Mateo, 2001; Romero, 2002; Tamayo, 2006 y Soto, 2002), dan a conocer algunos resultados de las investigaciones en las que se identifican algunas ventajas que trae el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación del diseño y aplicación de la unidad didáctica. Dentro de las ventajas identificadas se encuentran las siguientes:

- Es importante propiciar el análisis de los procesos empleados en sus actividades de aprendizaje entre los estudiantes, para identificar las operaciones mentales que conducen a lograr las expectativas de aprendizaje y diferenciarlas de las operaciones mentales que no producen resultados fructíferos.

- La metacognición permite una mejor adaptación al medio escolar porque tanto el docente como el estudiante logran conocer las distintas maneras de pensar de la comunidad escolar a la que pertenecen.
- La explicitación de la reflexión de los procesos cognitivos y sus diferentes estrategias de regulación permite a los estudiantes experimentar otras formas de expresión y desarrollar la creatividad con la ayuda de los múltiples lenguajes.
- La práctica de la actividad metacognitiva en el aula permite modificar la planificación de la enseñanza, porque el docente logra conocer las estrategias que utiliza el estudiante para aprender y, de este modo, adapta los contenidos de la enseñanza a las necesidades de aprendizaje del estudiante.
- La metacognición facilita el desarrollo del pensamiento crítico frente a los contenidos, porque permite el autoconocimiento (cómo aprenden). De otra parte, permite identificar los obstáculos lingüísticos, pedagógicos y epistemológicos (Tamayo, 2011, p.119)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que las actividades metacognitivas en los procesos desarrollados en el aula de clases posibilitan al docente el conocimiento necesario sobre las maneras de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes y a partir de ello, determinar las estrategias para adaptar los contenidos de enseñanza de acuerdo con las capacidades y necesidades de los estudiantes.

Es decir, que si el docente se basa en las actividades metacognitivas, motivaría aún más al estudiante, debido a que tendría en cuenta su contexto inmediato, sus ideas, sus creencias, sus formas de pensar y actuar, lo cual sería un aliciente para que ellos desarrollen el pensamiento

crítico y fortalezcan sus conocimientos.

4.4.3.1.4 Evolución conceptual

Tamayo (2011), afirma que la evolución conceptual considera en primer lugar, la existencia de ideas de los estudiantes, que son comunes en diferentes contextos culturales y difíciles de cambiar, y en segundo lugar, la existencia del conocimiento científico (p.120)

De otra parte, el autor afirma que la evolución conceptual es la posibilidad que tienen los estudiantes de elegir un modelo que logre un mejor nivel de satisfacción entre las diferentes opciones de modelos explicativos del conocimiento científico al que se ve enfrentado en el ámbito educativo. Y que la elección de este modelo, se logra a partir de las variadas actividades que presente el docente en la unidad didáctica, las cuales pretenden promover en el estudiante la reflexión individual y del grupo sobre las ideas iniciales y las explicaciones de determinados fenómenos.

Según Tamayo (2011), la inclusión de la evolución conceptual en la unidad didáctica posibilita la labor del profesor y del estudiante, ya que permite hacer una evolución constante del proceso, posibilita la transformación de los esquemas tanto del profesor como del alumno, hace posible que el docente perciba los conceptos desde las distintas perspectivas de los estudiantes y propicia el planteamiento de variadas actividades según las estrategias cognitivo - metodológicas que utiliza el profesor para lograr la evolución conceptual.

En este sentido, Sanmartí (2000), (citado en Tamayo, et al., 2011), plantea que en el desarrollo de la unidad didáctica se da lugar a la posibilidad que tiene el estudiante de elegir el modelo que se ajuste al mejor nivel de satisfacción a partir de los modelos que presente el profesor, lo que posibilita a los docentes presentar actividades que promueven la reflexión individual y grupal sobre las ideas iniciales de los estudiantes.

Además, Tamayo (2011), afirma que en la comparación de los modelos, los docentes se encuentran ante conflictos conceptuales en los estudiantes entre los conceptos iniciales y los conceptos científicos; dicho conflicto empieza a ser solucionado por el docente al incorporar en su ejercicio de la unidad didáctica, actividades encaminadas a comprobar e identificar la satisfacción de los modelos científicos con los modelos iniciales (p. 117)

Desde esta perspectiva, Sanmartí (1997) (citada en Tamayo et al., 2011), considera importante la regulación de las producciones textuales, ya que es fundamental integrar el estudio del discurso escrito de los estudiantes con los procesos de evolución conceptual, el análisis del contenido y la coherencia de los textos escritos por ellos.

Todo lo anterior conlleva a que los conocimientos iniciales de los jóvenes puedan moldearse a la luz de nuevas concepciones aterrizadas, transformadas debido a la adquisición de habilidades, destrezas que van a aportar un gran cambio en la forma de ver y entender los fenómenos estudiados.

4.4.3.1.5 Afectivo-emotivo.

Caine y Caine (1998) y Damasio (2003), (citados en García, 2009) han revelado que los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Asimismo, estudios realizados en el ámbito psicopedagógico.

Shechtman y Leichtenritt, (2004) han puesto de manifiesto que, lo que se ha conceptualizado como “enseñanza afectiva”, tiene un impacto positivo sobre el crecimiento personal de los estudiantes, sobre el aprendizaje y los procesos de socialización. La enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales. Por contraposición, la enseñanza que se orienta hacia los procesos cognitivos, se centra más bien en proporcionar información y explicar conceptos y no incorpora, al menos de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje (p. 4)

Es decir, que la parte afectivo emotiva involucra las vivencias de los jóvenes y los mantiene con ganas de seguir aprendiendo y los ayuda a estar en disposición para complementar sus conocimientos, porque el participa de manera activa sin imposiciones, sobre aquello en lo que se encuentra inmerso y que le pertenece.

Según refiere Goleman (citado por Martínez y García, 2013),

los resultados obtenidos tras la aplicación de algunos programas encaminados a favorecer el aprendizaje social y emocional en escuelas norteamericanas revelan que los escolares que han participado en el proceso se tornan más responsables, asertivos, colaboradores, comprensivos, eficaces, tolerantes, pacíficos, respetuosos, sensibles y prosociales que los alumnos que no han seguido ningún entrenamiento especial. Las mismas investigaciones indican que estos proyectos de desarrollo personal mejoran el clima social del aula, reducen las conductas violentas y la delincuencia, al tiempo que aumentan los vínculos positivos de los niños y adolescentes con las respectivas familias y escuelas (pp. 111-112)

Entonces se nota que este aspecto resulta provechoso para aplicarlo en el aula, dado que mejora el rendimiento académico de los estudiantes y contribuye al perfeccionamiento de la parte humana de los mismos.

Igualmente, Martínez y García (2013) mencionan que, los programas educativos cuya finalidad es el desarrollo de las capacidades socioemocionales mejoran significativamente estas habilidades, reducen o evitan problemas conductuales y mentales, al tiempo que promueven los resultados académicos positivos a corto y a largo plazo. Los resultados de algunos metaanálisis (Clouder, 2008) refuerzan la idea de que el fomento sistemático de habilidades afectivas y sociales en el ámbito escolar tiene una incidencia positiva, cada vez más reconocida a nivel mundial, pues se previenen problemas de desarrollo, se favorece el despliegue saludable y se mejora el rendimiento académico (p. 113)

En relación con lo expresado, se observan ideas que ayudan en la parte cognitiva de los estudiantes y los fortalecen en su comportamiento, son conceptos que se manejan en diversos contextos y hacen parte de diversos tipos de estudios porque los resultados han sido satisfactorios.

Por último, Charry y Galeano (2014), plantean que, el desarrollo socioafectivo, entonces, favorece la convivencia y el clima escolar. Es un factor que facilita el logro académico, promueve prácticas positivas de autocuidado, de preocupación por el otro y por el entorno y, en ambientes de aprendizaje, plantea la potenciación y construcción de marcos sociales y de comportamiento que muchos estudiantes no encuentran en sus familias, como sucede cuando la soledad es una realidad en la casa de muchos niños, niñas y jóvenes, pues al buscar y encontrar elementos que los vinculen desde la afectividad con sus docentes, a partir del reconocimiento de sus carencias y necesidades, es más fácil atraer a los estudiantes hacia lo que les propone la escuela (p. 13)

Por esa razón hay que brindarle las herramientas adecuadas a los estudiantes y darles la oportunidad de ser mejores personas mediante la confianza y el autocuidado hacia el grupo en el que se encuentra, para que pueda fortalecer sus valores y contribuir al mejoramiento de la sociedad.

Por lo anterior, Charry y Galeano (2014) expresan que, es esencial que los procesos de aprendizaje de los estudiantes se anclen en las situaciones cotidianas, en lo que sienten en sus hogares y barrios, lo cual implica considerar tareas que no

solo contemplen la búsqueda en internet, sino también la dinámica de vincular a vecinos y amigos en los procesos que se viven en la escuela, con el objeto de explorar aspectos éticos y de valores que subyacen en los contenidos de las tareas y que enriquecen su formación integral (p. 35)

CAPITULO 5

Metodología

5.1 Tipo de Investigación

El presente estudio es de tipo cualitativo descriptivo, como afirma Shaw (citado en Martínez, 2006), “debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. Se interesa por saber cómo los sujetos piensan, qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga” (p.172)

Es descriptiva, porque se pretende identificar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. El investigador debe acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes del estudio.

Esta se encamina en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Donde se detalla el proceder y actuar de un grupo de estudiantes, lo cual permitió poner en práctica con ellos algunas estrategias metacognitivas que sirvieron de apoyo para fortalecer los conocimientos y mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos de básica primaria, buscando comprender la perspectiva de los estudiantes, acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

5.2 Contexto de la Investigación

La investigación se llevó a cabo en dos Instituciones Educativas: La Institución Educativa Puerto Colombia, perteneciente al municipio de San José de Uré y La Institución Educativa san José de Jaraquiel del municipio Montería en el departamento de Córdoba. Se aplicó la unidad didáctica a 39 estudiantes de los grados tercero y cuarto. 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.

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.

5.3 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo fueron 16 estudiantes de grados tercero y cuarto de La Institución Educativa Puerto Colombia, perteneciente al municipio de San José de Uré y 14 niños de grado tercero de la institución educativa san José de Jaraquiel del municipio Montería en el departamento de Córdoba. Los estudiantes son de estrato socio- económico uno y dos, según la clasificación del SISBEN. Con edades entre los 7 y 12 años.

5.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis son las estrategias metacognitivas que les permiten a los alumnos desarrollar la comprensión en los diferentes niveles de lectura.

5.5 Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta las características de la unidad de trabajo, se ha considerado 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.

5.5.1 Los Talleres

El taller es una forma de trabajo, preferiblemente grupal, en la que además de comprender un concepto de forma teórica, se lleva a la práctica.

Según Ghiso (1999), el taller es un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes.

El 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 entretajan 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 4)

En este sentido, el taller es una técnica en la cual se observa, se habla, se analiza, se extraen ideas que no eran visibles y se comparten saberes.

5.2 Cuestionarios

El cuestionario es un conjunto de preguntas organizadas previamente, sobre ciertos aspectos que interesan saber; también son utilizados para conocer cuál ha sido el nivel de comprensión alcanzado por un lector al abordar un texto.

Behar (2008) plantea que existen dos tipos de preguntas en los cuestionarios: cerradas y abiertas. Al referirse a cada una de ellas afirma que, Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuestas) o incluir varias alternativas de respuestas. En cambio, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito (p 64).

5.3 La Unidad didáctica

La Unidad didáctica, conformada por talleres constituídos por actividades y cuestionarios que incorporan las estrategias metacognitivas y dispuestos en las diferentes secuencias Didácticas.

La Unidad didáctica, está conformada por cuatro secuencias didácticas, la primera concerniente al cuento, la segunda relacionada con la fábula, la tercera con el mito y la última con la leyenda. Cada una de ellas se estructura de la siguiente forma: Inician con una actividad de planeación, monitoreo y evaluación, seguidamente aparece la actividad 1 que contiene preguntas de indagación de ideas previas y de predicción. Luego, se presenta la elaboración de un diagrama, mapa semántico u otra estrategia que resume los contenidos explicados en clase. Así mismo, Se lleva a los estudiantes a reflexionar sobre la actividad desarrollada mediante la realización de unas preguntasmecognitivas. Posteriormente, se presenta un texto llamativo, al que debe hacerse la lectura. Estos textos, están relacionados con aspectos auténticos de la región. Finalmente, se presentan una serie de preguntas metacognitivas, como pretexto de evaluación del texto leído, para finalizar con la autoevaluación y reflexión del aprendizaje.

5.4 Diseño de la Investigación

El siguiente gráfico presenta las fases desarrolladas en el presente estudio.

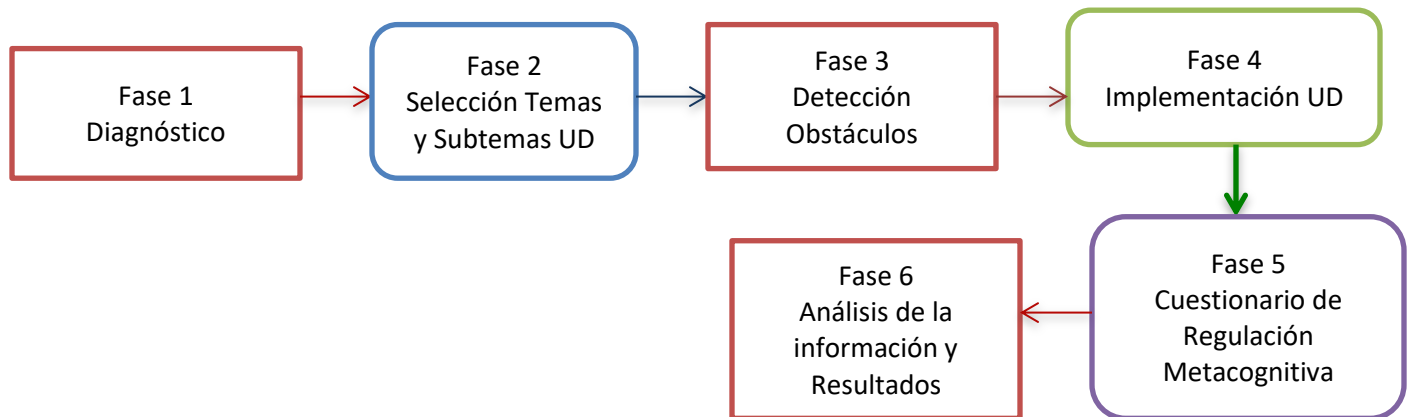


Gráfico No. 1

Diseño Metodológico

5.4.1 Fases del proceso

- **Fase uno:** Aplicación de la Actividad Diagnóstica para determinar el nivel de lectura en los estudiantes. (Anexo. A).
- **Fase dos:** Selección de los temas y subtemas para realizar la secuencia de la Unidad Didáctica sobre el Género Narrativo (Anexo. B)
- **Fase tres:** Aplicación de la prueba inicial para determinar los obstáculos de aprendizaje que tienen frente a la comprensión lectora cuyo propósito es tener un diagnóstico inicial respecto a los niveles de lectura.
- **Fase cuatro:** Aplicación de la Unidad didáctica del Género Narrativo, diseñada bajo un enfoque constructivista, cuenta con ejercicios constituidos por preguntas y estrategias de tipo metacognitivo donde se indaga sobre procesos de regulación del aprendizaje, distribuidos en 4 secciones.
- **Fase cinco:** Aplicación de un cuestionario de regulación metacognitiva.
- **Fase seis:** Análisis de la información recopilada en los 30 estudiantes del grado tercero de primaria de las Instituciones Educativas Puerto Colombia del municipio de San José de Uré y San José de Jaraquiel del municipio de Montería.

5.5 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, que permitieron dar cuenta del proceso alcanzado en la comprensión lectora.

5.6 Categorías de Análisis

Las categorías de análisis tenidas en cuenta son las siguientes:

Tabla 1. Categorías de Análisis

Categorías	Subcategorías	Definición	Indicadores
Comprensión lectora: Es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata (Solé 1992)	Lectura literal	Se trata simplemente de reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. En este nivel, todavía no se pregunta por qué el texto dice lo que dice, ni cuáles son sus intenciones ideológicas y pragmáticas. (Strang 1965, Jenkinson 1976 y Smith 1989, citados por Gordillo & Flórez 2009)	El estudiante es capaz de identificar frases y palabras importantes, identificar personajes o recordar detalles como fechas, sucesos relevantes, entre otros.
	Lectura inferencial	Se refiere a la capacidad de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir, el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que	El educando es capaz de discriminar la información importante de la secundaria, organizar la información en esquemas mentales, inferir cual es el

		van más allá de lo leído, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas (Cooper 1998, citado por Silva 2012)	propósito comunicativo del autor, formular conclusiones, inferir causas o consecuencias que no estén explícitas.
	Lectura creativa	Él lector va más allá de la información que le transmite el texto y es capaz de generar nuevas ideas, incidentes o personajes. El producto de la lectura puede ser una nueva idea, una nueva historia, un final distinto o una representación gráfica de lo leído (Frederick Davis, citada por Roe, Stoodt y Burns 1987)	El educando comparte vivencias personales e intercambia puntos de vista, es capaz de transformar un texto, quitarle aspectos, cambiar el final del texto, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, transformar el texto, propone acciones o propuestas para mejorar las situaciones presentadas.
Metacognición:	Conocimiento	Conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos; son conocimientos de naturaleza diferente que pueden referirse, según Flavell (1987) a los conocimientos sobre las personas, sobre las tareas o sobre las estrategias (Tamayo, 2006)	<p>Declarativo: Los discentes reconocen los factores que influyen positiva o negativamente en su manera de avanzar en la resolución de las actividades planteadas en las secuencias didácticas.</p> <p>Procedimental: Los muchachos organizan la información, trazan el camino a seguir en la resolución de los talleres planteados.</p> <p>Condicional: Los estudiantes utilizan eficientemente las estrategias adecuadas para desarrollar las actividades. Así mismo, manejan la parte declarativa y procedimental para</p>

resolver las secuencias.

Conciencia	Saber de naturaleza intra-individual, se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal; es un conocimiento que permite el control o la autorregulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje (Hartman (1998) citado por Tamayo 2006)	Los jóvenes dan cuenta de su desempeño, decisiones y acciones que realizaron para su progreso personal.
Regulación y control	Conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar su aprendizaje, se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar cierta tarea de aprendizaje (Schraw 1998, citado por Tamayo 2006)	Planeación: Los discentes anticipan las actividades, prevén resultados y enumeran los pasos para resolverlas. Monitoreo: Los muchachos realizan auto-evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias puestas en práctica. Evaluación: Los estudiantes evalúan los resultados de las estrategias seguidas para luego mejorarlas y reflexionan ante ellas.

CAPÍTULO 6

Análisis y Discusión

El análisis permitió conocer y determinar los procesos de regulación metacognitiva dados a partir de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de 16 estudiantes de La Institución Educativa Puerto Colombia, perteneciente al municipio de San José de Uré y 14 niños de la Institución Educativa San José de Jaraquiel del Municipio Montería en el departamento de Córdoba.

6.1 Estrategias Metacognitivas

Según Flavell (1976), la metacognición es el 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 (...) Se refiere, entre otras cosas al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos (p. 232)

Es decir, es la forma adecuada de organizar las ideas, examinarlas y estar al tanto de los procesos que hacen parte de ella. No obstante, asumir adecuadamente lo anterior conllevaría en palabras de Tamayo (2006), “a que los estudiantes mejoraran en el uso de la atención, tuvieran una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión y renovaran las estrategias ya existentes” (p.3)

En ese sentido, se analizó la información obtenida de las actividades implementadas en la Unidad Didáctica, en el orden en que fueron trabajados los temas, primero el cuento, luego la fábula, el mito, y por último la leyenda. En cada una de ellas se articularon las estrategias metacognitivas, que permitieron dar cuenta de los procesos en cada uno de los estudiante.

A continuación se presenta el análisis de las estrategias metacognitivas puestas en práctica en la unidad didáctica. Se inicia dicho análisis con el momento antes de la lectura, donde se llevaron a cabo actividades que buscaban activar los conocimientos previos que poseían los estudiantes sobre las temáticas a abordar, permitiendo así comprender esos preconceptos manejados por estos, y al mismo tiempo ir utilizando esas ideas para convertirlas en fortalezas al visualizar las posibles dificultades a las que podrían enfrentarse los estudiantes al momento de enfrentar la lectura.

6.1.1 Estrategia Ideas previas

Las ideas previas según McNamara y Bransford (1991):

Tienen que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que esta fuese (p. 289)

La importancia radica en que estas ideas poseídas por los jóvenes hacen parte de su cotidianidad, de su contexto inmediato, de la cultura en la que se encuentra inmersa, lo cual

incide en gran medida en sus motivaciones, lo que ayudaría en cierto modo a generar interés en las temáticas a trabajar con ellos.

Esta estrategia metacognitiva se aplicó en cada una de las secuencias en el momento antes de la lectura para observar los preconceptos que poseían los estudiantes sobre los temas a trabajar y activárselos al mismo tiempo.

En la siguiente tabla se presentan algunas de las respuestas dadas por los estudiantes a las diferentes preguntas planteadas en el momento de indagar las ideas previas que tenían en cada una de las secuencias.

Tabla 2. Ideas previas

SECUENCIAS	PREGUNTA	RESPUESTA
Secuencia 1. El cuento. El pargo rojo	¿Por qué crees que es importante estudiar los cuentos?	E1 “Porque el cuento deja una enseñanza” E4 “Porque conozco nuevos personajes y autores” E5 “Porque nos deja una moraleja” E16 “Para uno distraerse, para contárselo a los niños.”
	¿Qué cuentos has leído? Menciónalos	E2 “La bella durmiente” E3 “Caperucita roja y el gato con botas” E11 “El oso y el zorro” E14 “Blanca Nieves”
	¿Qué recuerdas de esos cuentos?	E2 “Que se trataba de una princesa” E3 “Que una niña se encuentra con un lobo que se la quería comer” E11 “Que el oso declaró la guerra” E22 “Blanca Nieves era una joven muy linda”
Secuencia 2. La Fábula. La hamaca de tío conejo	¿Qué imágenes observan en la portada? ¿Los han visto alguna vez? Sí ___ No___	E1 “Si, en los libros. Observo una hamaca, un conejo, y una hamaca y un mono.”

	¿Donde?_____	E2 “Si, en la casa. El conejo, la hamaca, los árboles, el mono” E15 “Un conejo que tenía un sombrero y ropa, y el sol brillaba en un paisaje muy lindo.” E19 “Un conejo en un bosque.”
	¿Qué características tienen los personajes?	E3 “Un conejo tiene orejas largas, es peludo y un mono de color rojo” E9 “Es grande, tiene sombrero, hay sol, hay pájaros” E13 “Oreja larga, blanco, dientes grandes, nariz grandecita, ojos redondos” E15 “Tiene un pelaje muy gris y lanoso, unas uñas muy afiladas, orejas muy grandes y estatura grande”
	¿Alguna vez has escuchado hablar de la fábula? Explica	E9 “Si, en la televisión, la he leído en los cuentos” E12 “Si he escuchado hablar de la fábula porque se divide en varias partes” E17 “Sí, son cuentos de animales” E22 “Si, la fábula es un cuento donde todos los personajes son maravillosos.”
Secuencia 3. El mito. Nacimiento de la luna y el sol	¿Por qué crees que es importante estudiar los mitos?	E3 “Porque aprendemos más” E12 “Para aprender las historias de los mitos y saber de ellos” E13 “Porque hablan sobre fenómenos, hombres, mujeres, héroes, dioses y sobre la naturaleza.” E23 “Para uno aprender que es un mito y distinguirlo.”
	¿Qué mitos has escuchado o leído? Mencionalos	E11 “La conga y el agua.” E13 “El agua, el sol y la luna.” E16 “La creación del universo ” E18 “Creación de rio, la lluvia.”
	¿Qué recuerdas de esos mitos?	E11 “Que conga y agua cogieron un bejuco y sacaron el agua.” E13 “Que el sol estaba cumpliendo y en ese momento llegó el agua y se

		estaba inundando la casa del sol y la luna.”
		E16 “Un Dios cogió una bola de barro y cogió otra más pequeña y creó la tierra y la luna”
		E18 “Que eran de dioses con poderes.”
Secuencia 4. La leyenda.	¿Qué has escuchado hablar sobre las leyendas?	E9 “Que dan miedo, asustan a las personas.”
El Yacabó		E10 “Que si son verdad, porque ellas si existen”
		E17 “Que son muy conocidas en las regiones.”
		E21 “Las leyendas son narraciones históricas inventadas por nuestros abuelos.”
	¿Crees que será importante estudiar las leyendas? ¿Por qué?	E8 “Sí, porque puedo conocer de mi región”
		E12 “Yo creo que sí, para que las personas aprendan las historias”
		E17 “Si claro, para conocer los antepasados de nuestras regiones.”
		E22 “Pues sí, porque una leyenda puede dar hablar de la cultura de una población.”

A partir de la actividad de ideas previas, se pretendía encontrar elementos que permitieran darle sentido y reconstruir las ideas que poseían los niños sobre la temática a estudiar.

En la primera secuencia las respuestas dadas por los estudiantes frente a la importancia del estudio del cuento, se observa que para ellos este es importante porque deja moralejas, se conocen personajes y sirve de entretenimiento, como se puede constatar en las siguientes respuestas: E1-E4: “*deja una enseñanza o moraleja*”; E5: “*porque conozco nuevos personajes y autores*” y E16: “*para uno distraerse, para contárselo a los niños.*” Como se puede ver, las respuestas de los estudiantes se relacionan con sus preconcepciones sobre el cuento, las cuales son muy generales

y relacionadas con las vivencias cotidianas. Lo anterior lleva a pensar que el abordaje de las ideas previas en estos estudiantes, permite dar cuenta de las preconcepciones sobre el cuento, las cuales se relacionan con la distracción y los elementos constitutivos del género. Al respecto, Solé (1994) expresa que “es importante animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema, cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el resto de los mortales” (p. 92)

Igualmente, cuando se les preguntó sobre los cuentos que habían leído y sobre que recuerdan de ellos, las siguientes respuestas dadas por los estudiantes fueron: E2: “La bella durmiente”, “Que se trataba de una princesa”; E3: “Caperucita roja y el gato con botas”, “que una niña se encuentra con un lobo que se la quería comer”; E11: “El oso y el zorro”, “que el oso declaró la guerra” y E14: “Blanca Nieves, era una joven muy linda”

Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes referencian una serie de cuentos clásicos de la literatura, que son significativos para ellos. Con respecto a lo que recordaban de esos libros, la mayoría de las respuestas dadas, hacen referencia a aspectos muy puntuales relacionados con algunos aspectos del texto. Los estudiantes toman algunos apartes de la obra y las relacionan con la idea central del texto. En ese sentido, Frederick Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns 1987), mencionan 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 (p. 4-5)

Lo anterior permite evidenciar que los niños poseen un tipo de lectura literal, con lo que es apropiado partir de ahí para darle elementos importantes y mejorar en la comprensión lectora.

En la segunda secuencia, el ejercicio planteado tenía dos momentos, en el primero, se pedía a los estudiantes observar y describir unas imágenes, a partir de lo cual, los niños demostraron su capacidad de describir las características de los personajes encontrados en las imágenes. Las descripciones dadas por los estudiantes se muestran a continuación: E15: “Un conejo que tenía un sombrero y ropa, y el sol brillaba en un paisaje muy lindo” y E1: “Observo una hamaca, un conejo, y una hamaca y un mono”. Como se puede observar, las descripciones realizadas por los estudiantes relacionan los elementos que se encuentran en cada una de las imágenes presentadas.

La segunda parte de la actividad, solicitaba si alguna vez habían escuchado hablar de la fábula y lo explicaran. Las respuestas dadas fueron variadas, pasando por ideas que se remitían al concepto en sí, a su definición; y otros que mencionan los lugares donde las escucharon. Entre las respuestas dadas se encuentran las siguientes: E9: “Si, en la televisión, la he leído en los cuentos”; E12: “Si he escuchado hablar de la fábula porque se divide en varias partes” y E22: “Si, la fábula es un cuento donde todos los personajes son maravillosos.”

Al observar las respuestas dadas, se puede decir que la mayoría de los estudiantes demuestran un conocimiento de algunas de las fábulas utilizadas en los primeros años de educación, en los

cuales se inicia el acercamiento de los estudiantes a los primeros textos de lectura, ya que a través de unas imágenes los estudiantes tuvieron las habilidades para dar a conocer sus ideas sobre el tema a tratar. Lo anterior lleva a pensar que este conocimiento inicial de los estudiantes sirve de puente para abordar la temática y marcar el camino para afrontar la lectura. Lo anterior lleva a considerar lo expresado por Solé (1994), quien considera necesario “dar alguna información general sobre lo que se va a leer y que tenga sentido para los estudiantes, debido a que ayudaría a proporcionarle conocimientos que le serían útiles para resolver la tarea” (p. 91)

En la secuencia tres, el ejercicio demandaba de los estudiantes responder acerca de la importancia del estudio de los mitos. Las respuestas dadas por los estudiantes se relacionan a continuación: E12: “para aprender las historias de los mitos y saber de ellos”; E13: “porque hablan sobre fenómenos, hombres, mujeres, héroes, dioses y sobre la naturaleza.” Y E23: “Para uno aprender que es un mito y distinguirlo.”

De acuerdo con las respuestas dadas, se puede afirmar que los estudiantes no logran deducir la importancia del concepto trabajado, debido a que mencionan aspectos que no apuntan al tema, lo cual corrobora lo expresado Silva (citado en Cooper, 1998), quien afirma que el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que van más allá de lo leído, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas. Es decir, que expresar las ideas previas, de una u otra manera, el lector puede expresar algunas ideas que relacionan el tema presentado con algunas de sus experiencias y por lo tanto, plantear algunas ideas que se derivan de estas.

Al preguntarles sí han leído o escuchado algunos mitos y qué recuerdan de ellos, las respuestas dadas por los estudiantes fueron las siguientes:

E11: “La conga y el agua”; “Que conga y agua cogieron un bejuco y sacaron el agua.”

E13: “El agua, el sol y la luna”; “Que el sol estaba cumpliendo y en ese momento llegó el agua y se estaba inundando la casa del sol y la luna.”

E16: “La creación del universo”; “Un Dios cogió una bola de barro y cogió otra más pequeña y creó la tierra y la luna”

E18: “Creación de río, la lluvia”; “Que eran de dioses con poderes.”

Las respuestas de los estudiantes reflejan un tipo de lectura donde se acercan más a inferir el propósito comunicativo del autor, y discriminan la información importante de la secundaria, a diferencia de las secuencias anteriores.

Lo anterior demuestra que los estudiantes se acercaron a lo que pedía la actividad, debido a que ofrece elementos significativos para detallar y tener en cuenta al momento de abordar la lectura. Siendo así que en esta parte expresan unas ideas que sintetizan más el propósito de lo que están leyendo, a diferencia de las secuencias anteriores, en las que solo se centraban en replicar algunas de las ideas que estos textos presentaban. En el caso de la secuencia del mito, cuando mencionan el mito de “La creación del universo”, lo explican diciendo que “Un Dios cogió una bola de barro y cogió otra más pequeña y creó la tierra y la luna”; “La creación del río, la lluvia, que eran de dioses con poderes”, se evidencia que los estudiantes tienen una mayor comprensión de estos hechos, debido a que para ellos el concepto de mito se refiere a aquella narración que explica los hechos del origen de algunos elementos de la naturaleza o en su

defecto, de la creación del mundo, lo que se ha pasado de generación en generación, ya que como lo afirma Garcia (1993), “la explicación mítica es la más antigua, y, en cierto modo, subsiste replegándose a ciertos temas al enfrentarse a otros tipos de explicaciones más lógicos o científicos”.

En la secuencia cuatro, al indagarles sobre la importancia de estudiar las leyendas, los niños fueron capaces de explicar la importancia de estas, aduciendo al mismo tiempo que ya habían estudiado algo similar, lo que les permitió detallar las características de las leyendas recordadas por los estudiantes. Algunas de las respuestas fueron:

E8: “Sí, porque puedo conocer de mi región”, E12: “Yo creo que sí, para que las personas aprendan las historias”, E17: “Si claro, para conocer los antepasados de nuestras regiones” y E22: “Pues sí, porque una leyenda puede dar hablar de la cultura de una población.”

Otras respuestas dadas fueron: “Que dan miedo, asustan a las personas.”; “que si son verdad, porque ellas si existen”; “que son muy conocidas en las regiones.”y “las leyendas son narraciones históricas inventadas por nuestros abuelos.”

Al observar las respuestas dadas, se puede inferir que a pesar de que los estudiantes tienen un conocimiento básico sobre las leyendas, logran identificar estas a partir de las experiencias del contexto, del significado que tienen para una cultura y de las concepciones surgidas en las experiencias cotidianas, ya que se refieren a ellas como algo familiar e incluyen en sus respuestas conceptos como, “cultura”, “historia”, “región”, “antepasados”. Además, cuando intentan definir el concepto de leyenda, dicen que han escuchado que “las leyendas son narraciones históricas inventadas por nuestros abuelos”, lo que permite corroborar que estos temas hacen parte de la

cotidianidad de los estudiantes y abre las posibilidades para fortalecer sus conocimientos al momento de enfrentarse al abordaje del tema en la Unidad Didáctica.

En este sentido, se consideró importante hacer referencia en la Unidad Didáctica a temas conocidos en el medio, debido a que podrían tener mayor representatividad a la hora de enfrentarse a un texto de este género. Al respecto, Solé (1994) dice que “se (...) considera necesario dar alguna información general sobre lo que se va a leer y que tenga sentido para los estudiantes, debido a que ayudaría a proporcionarle conocimientos que le serían útiles para resolver la tarea” (p. 91)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que al inicio de la intervención al realizar los ejercicios de ideas previas los estudiantes presentaron una comprensión literal de los textos abordados y una dificultad para realizar inferencias de los mismos. Por otra parte, se constató que a medida que se desarrollaron las secuencias los estudiantes fueron mejorando en la expresión de sus presaberes, ya que fueron aportando otros elementos y sus respuestas estuvieron más completas y relacionadas con los temas que se indagaban y se querían desarrollar en las secuencias de la unidad didáctica.

En cuanto al proceso de lectura, se pudo observar que las actividades de prelectura fueron fundamentales para que los estudiantes fueran adquiriendo las habilidades y destrezas para activar sus preconceptos, lo que permitió que fueran despertando el interés por la temática que se iba a trabajar.

6.1.2 Predicciones sobre los textos

Predecir es importante debido a que permite reconocer las ideas que tienen los estudiantes del tema a estudiar y al mismo tiempo ayuda a que jueguen con la imaginación y reflexionen sobre aquello a trabajar, despertando el interés por los textos a trabajar. Por tal motivo, los niños podrían crear espacios de reflexión, para imaginarse micro-mundos en los que se circunscriben mediante el uso de sus nociones y podría decirse que predecir es una estrategia fundamental para que los educandos se intriguen sobre lo que estudiarán, realicen hipótesis sobre los contenidos a estudiar y sean capaces de jugar con la imaginación.

A ese respecto, Brown y Palincsar (1985) expresan que “las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo” (p. 289).

En este estudio la estrategia se aplicó en las cuatro secuencias didácticas al inicio de cada taller, haciendo alusión al momento antes de la lectura, donde resultaba propicio ir despertando las habilidades para anticipar lo que podría suceder en el texto.

La siguiente tabla, presenta algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al momento de indagar sobre las predicciones realizadas en cada una de las secuencias.

Tabla 3. Análisis de las predicciones

SECUENCIAS	PREGUNTA	RESPUESTA
Secuencia 1. El cuento.	Si encuentras un cuento	E1“De un pez que se comió a una

El pargo rojo	con este título: “El pargo rojo “¿De qué crees se va a tratar?”	<p>señora”</p> <p>E2 “De un perro”</p> <p>E5 “De un pez rojo que tiene muchas aventuras”</p> <p>E8 “De un pez grande que comía gente”</p> <p>E16 “De un pescado rojo que se va a meter en problemas”</p> <p>E21 “De un lapicero rojo”</p>
<hr/>		<p>E6 “El pargo rojo, es chiquito, tiene ojos rojos”</p> <p>E9 “El pargo rojo. Pequeño, gordo, y tiene ojos negros”</p> <p>E14 “El pez. Rojo, tiene escamas, aletas y cola.”</p>
Secuencia 2. La Fábula. La hamaca de tío conejo	¿Cómo crees que terminará?	<p>E3 “Terminarán amenazados los animales”</p> <p>E8 “Terminarán peleando la hamaca”</p> <p>E10 “Creo que terminará con un final feliz”</p> <p>E19 “Termina el conejo cazado por un cazador”</p>
Secuencia 3. El mito. Nacimiento de la luna y el sol	¿Qué hechos importantes crees que ocurrirán?	<p>E14 “Van a combatir entre ellos”</p> <p>E16 “Habrá una sequía o una inundación”</p> <p>E20 “Un eclipse que dejara sin luz la tierra”</p> <p>E21 “Una tormenta poderosa”</p>
<hr/>		<p>¿Qué problema crees que enfrentarán los</p> <p>E5 “Pelearan para crear algo”</p> <p>E6 “Pierden los poderes por</p>

personajes?	varios meses”	E14 “Pelearán entre sí mismos”
		E19 “Una batalla entre los hermanos de luz”
¿Cómo piensas que resolverán el problema?	E5 “Harán un acuerdo y todo se resolverá”	E6 “Uno de los dioses se convierte en bueno”
		E14 “Lo resolverán peleando, el que gane manda”
		E21 “Hablando entre ellos mismos.”
Secuencia 4. La leyenda. El Yacabó	Si encuentras un texto con este título: “El Yacabó”	E5 “Un pájaro que canta en las tardes”
	¿De qué crees se va a tratar?	E7 “De un toro”
		E21 “Pues de un animal que llama a la muerte y es maligno.”
		E23 “Es un tigre que come gente y la gente aparece en la noche.”
	¿Qué características tendrá?	E5 “Pequeño, plumoso y picón”
		E7 “Tiene cachos afilados y cola”
		E13 “Cuatro patas, negro, come hierba, orejas grandes, cascos”
		E14 “Grande, tiene plumas grandes, vuela alto, canta fuerte”

En relación con la actividad planteada, esta estrategia metacognitiva buscaba indagar el conocimiento previo que tenían los estudiantes acerca del texto de lectura propuesto. Esta actividad facilitaba el acercamiento previo a la lectura, de tal manera que se establecieran

conexiones entre las ideas previas y lo que decía. Esta estrategia puede facilitar la elaboración del texto antes de leerlo.

En la primera secuencia, el cuento, las respuestas dadas por los estudiantes mostraron que los niños usaron su imaginación y hacen inferencias acerca del contenido de la lectura a partir del título del texto dado, lo relacionaron con las experiencias cotidianas, ya que se imaginaron que este hablaba de un pez, sin haber tenido contacto con la lectura, como se puede observar en las siguientes respuestas dadas: E5: “De un pez rojo que tiene muchas aventuras”, E8: “De un pez grande que comía gente”, E16. “De un pescado rojo que se va a meter en problemas”, E1: “De un pez que se comió a una señora”

En las respuestas presentadas por los estudiantes, se observa que cuando reflexionaban en torno a lo que les decía el título dado, lo relacionan con la vida, con la cotidianidad de la región y las experiencias e ideas que cada uno tiene.

Al indagarles sobre las características del personaje principal, logran anticiparse a las características de este, afirman que es: E6: “Pequeño, gordo, y tiene ojos negros”, E14: “Rojo, tiene escamas, aletas y cola.” y E6: “es chiquito, tiene ojos rojos”. Como se puede observar, dan algunas características propias de este personaje. Lo anterior demuestra que los estudiantes logran anticipar el contenido del texto, a partir del título.

Lo anterior corrobora lo afirmado por Gunstone y Northfield (citados por Campanario 2000):

Las actividades predecir-observar-explicar tienen un enorme potencial metacognitivo, dado que con ellas no se busca tanto el falsar las ideas de los alumnos como incidir en sus ideas sobre el aprendizaje de la ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico (p. 373)

Sólo unos pocos niños no logran predecir el tema del texto leído a partir del título, ya que sus respuestas fueron: E2: “se va a tratar de un perro” y E21: “de un lapicero rojo”. Los estudiantes crean una realidad con base en sus conocimientos previos, se imaginan lo que creen podría ocurrir, sin estar anticipando de esa forma la realidad del texto.

En la segunda secuencia, la mayoría de los estudiantes deducen lo que podría ocurrir en la fábula mediante la observación de imágenes, ya que son capaces de recrear un final y aunque se alejan de la realidad del texto, son coherentes con lo expresado y muestran habilidades para predecir, como se observa en sus respuestas: E3: “Terminarán amenazados los animales”, E8: “Terminarán peleando la hamaca”, E10: “Creo que terminará con un final feliz” y E19: “termina el conejo cazado por un cazador”.

Como se puede observar, las imágenes dan algunas pistas a los estudiantes para poder expresar sus ideas acerca de lo que consideran ocurrirá en el texto a leer. Los estudiantes centran sus respuestas en posibles acontecimientos relacionados con los personajes de la fábula.

En relación con lo expresado, Solé (1992), afirma que:
(...) es necesario dar alguna información general sobre lo que se va a leer; sin explicar el contenido, más bien darles indicaciones; así mismo ayudar a los alumnos a fijarse en

determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, mediante ilustraciones y otros aspectos, por último, se debe animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen del tema (p. 90-93)

Esto indica que la activación de ideas previas es factor determinante a la hora de integrar nuevos conocimientos a la concepción que se posee y se tiene del tema a trabajar, sea de lo conocido a lo desconocido para los estudiantes; porque permite establecer juicios de valor de acuerdo al contexto en que vive y luego retroalimentarlo con nuevas ideas. En ese sentido, los jóvenes en esta parte son capaces de ir un poco más allá de lo que hicieron en la primera secuencia, sus conocimientos no son tan generales, sino más bien, específicos y concretos.

La tercera secuencia, en la que se indaga por los hechos más importantes que ocurrirán, permite comprender que los estudiantes realizan algunas hipótesis sobre los contenidos a estudiar, siendo así que en sus respuestas se refleja que son capaces de ir más allá de lo expresado en el texto, también hacen deducciones acerca del contenido del mismo, y recrean un final a partir de la observación de las imágenes: E14: “Van a combatir entre ellos”, E16: “Habrá una sequía o una inundación”, E20: “Un eclipse que dejara sin luz la tierra” y E21: “Una tormenta poderosa”

Es de resaltar que en sus respuestas aparecen conceptos como “eclipses”, “tormentas”, “sequías”, “inundación”, que engloban el contenido de las tres imágenes analizadas, lo que lleva a afirmar que, los estudiantes logran activar sus conocimientos a través de la

estrategiametacognitiva, lo que les permite encarar con mayores posibilidades de comprensión el tema a estudiar.

También son capaces de anticipar ideas más complejas, como mencionar los problemas que podrán presentarse y la manera de resolverlos, lo que se puede observar en las respuestas dadas:

E5: “Pelearán para crear algo” – “Harán un acuerdo y todo se resolverá”

E6: “Pierden los poderes por varios meses” - “Uno de los dioses se convierte en bueno”

E14: “Pelearán entre sí mismos” - “Lo resolverán peleando, el que gane manda”

E19: “Una batalla entre los hermanos de luz” - “Hablando entre ellos mismos.”

En consonancia con lo anterior, se nota como los niños son capaces de recrear unas historias con base en sus preconceptos, teniendo habilidades para resolver situaciones que podrían presentarse y exponiendo las ideas que hacen parte de la trama de las lecturas.

En la secuencia cuatro se observa que los estudiantes son capaces de describir las características de los personajes a estudiar con solo observar el título, debido a que pueden utilizar sus preconceptos para hacer aseveraciones del tema puesto a consideración: E5: “Pequeño, plumoso y picón”, E7: “Tiene cachos afilados y cola”, E13: “Cuatro patas, negro, come hierba, orejas grandes, cascos” y E14: “Grande, tiene plumas grandes, vuela alto, canta fuerte”

Se considera relevante anotar, que relacionan sus respuestas con lo que se está preguntando, establecen relaciones con el tema tratado, motivando la participación y la adquisición de un gran significado a lo trabajado.

A pesar de que en sus respuestas al hablar del Yacabó hacen referencia a un pájaro y no al toro, vemos que ambos guardan estrecha relación en el contexto en el que se encuentran los niños, y además tienen gran significatividad en el imaginario colectivo poseído. Lo que no quiere decir que se hayan desviado de lo que le están preguntando, porque ambos juegan un papel esencial de la historia e identidad de estos pueblos.

Al respecto Solé (1994):

Muestra claramente que va en concordancia con las ideas previas, porque se puede establecer antes de la lectura y aplicarlo a situaciones mencionadas anteriormente como era detenerse en los títulos, encabezados, ilustraciones, entre otras. Y, también lo esencial que resulta ello para deducir acerca del contenido del texto (p. 93)

Cabría decir entonces, que mediante la observación de títulos los jóvenes fueron capaces de predecir el contenido del texto y activar su conocimiento previo, lo que fortalece la adquisición de habilidades y destrezas para motivar la lectura y al mismo tiempo su comprensión.

Al analizar las secuencias anteriores, se pudo notar que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de realizar hipótesis sobre los contenidos a estudiar, jugaron con la imaginación, dedujeron acerca del contenido del texto, describieron las características de los personajes, y

pensaron en el desenlace con observar el título. Lo que indica que son capaces de establecer relaciones acertadas al utilizar esta estrategia metacognitiva para la adquisición de habilidades en su comprensión lectora.

Teniendo en cuenta lo anterior, Campanario (2000) dice que “el objetivo más importante de las actividades predecir-observar-explicar es que los alumnos comprendan el papel de los conocimientos previos en la interpretación de los fenómenos y tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos” (p.373)

Por tal motivo, la realización de la predicción, le permitió a los niños dar a conocer sus puntos de vista sobre los temas a trabajar e ir enriqueciendo sus conocimientos mediante la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje.

6.1.3 Estrategia resumen

Solé (1994) plantea que “resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren” (p. 129)

En este caso se planteó en cada secuencia didáctica una estrategia de resumen distinta, pero con la misma finalidad. La estrategia fue aplicada como un ejercicio antes de la lectura y basada en la explicación del docente. De esta manera se pretendía que los estudiantes fueran capaces de destacar los aspectos más importantes del tema visto y detallar los conceptos esenciales. No

obstante, en la primera secuencia los niños debieron completar un diagrama, en la segunda completar un cuadro, en la tercera un mapa semántico, y en la cuarta otro cuadro.

La siguiente matriz, presenta algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al momento de indagar las ideas que tenían en cada una de las secuencias:

Tabla 4. Análisis del resumen

SECUENCIAS	PREGUNTA	RESPUESTA
Secuencia 1. El cuento. El pargo rojo	Diagrama	<p>E7 “Elementos: tema, personaje, ambiente, argumento. Partes: Inicio, nudo , desenlace</p> <p>Tipos: literario popular, literario, ciencia ficción.”</p> <p>E14 “Elementos: tema, personajes, ambiente y argumento. Partes: inicio, nudo, desenlace. Tipos: Literario, popular, ciencia ficción, fantástico”</p> <p>E17 “Elementos: tema, personaje, ambiente, argumento.</p> <p>Partes: Inicio, nudo , desenlace</p> <p>Tipos: literario popular, literario, ciencia ficción, fantástico”</p> <p>E5 “Es un relato corto, Está escrito en prosa porque los reglones son largos, sus personajes los que participan son animales, se caracteriza porque es diferente a los cuentos porque los animales actúan y hablan.”</p>
Secuencia 2. La Fábula. La	Cuadro	E17 “Es: relato corto, está escrita en: prosa, sus personajes son: animales

hamaca de tío
conejo

personificados, **se caracteriza por:**
dejar una moraleja.”

E23 “Es: es una narración o relato corto, está **escrita en:** prosa, **sus personajes son:** animales que hablan **se caracteriza por:** los temas, el personaje y el ambiente.”

E1 “origen: Relato oral

Trasmitido: De generación en generación

Es Una narración extraordinaria

Sus elementos: Personajes, tiempo, espacio, acontecimiento.

Sus personajes: Dioses, semidioses, héroes, mujeres y hombres

Se clasifican: Cosmogónico, antropogénico, etiológico y morales”

Secuencia 3. El
mito. Nacimiento
de la luna y el sol

Mapa semántico

E14 “Es una narración extraordinaria. **Se clasifica en:** cosmogónico, teogónicos, antropogénicos y escatológicos. **Sus personajes:** son de carácter divino y heroico. **Sus elementos son:** fantásticos y extraordinarios. **Es transmitido por:** las personas.”

E20 “origen: Relato oral

Trasmitido: De mujeres y hombres

Es: Una narración extraordinaria

Sus elementos: Personajes,

Sus personajes: Dioses y hombres

Se clasifican: Cosmogónico, antropogénico, teogónicos, etiológico y

		morales
Secuencia 4. La leyenda. El Yacabó	Cuadro	<p>E7 “Origen: Se trasmite oralmente</p> <p>Personajes: seres legendarios y dioses</p> <p>Tiempo: Se refiere a un pasado que puede corresponder a un tiempo histórico</p> <p>Escenario: Sitúa la geografía donde suceden los acontecimientos</p> <p>Finalidad: Explica las creencias, creencias y tradiciones de un pueblo”</p> <p>E14 “Origen: popular e histórico. Personajes: villanos y héroes. Tiempo: pasado. Escenario: donde ocurrió. Finalidad: explicar cómo termina la historia”</p> <p>E17 “Origen: es la tradición oral.</p> <p>Personajes: son héroes, seres legendarios.</p> <p>Tiempo: pasado histórico.</p> <p>Escenario: sitúa la geografía</p> <p>Finalidad: es explicar, las costumbres y tradiciones de un pueblo.”</p>

Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas, las secuencias didácticas proponían que el estudiante realizara ejercicios donde se pusieran a prueba sus capacidades para sintetizar lo más importante de un texto y de esta manera poder mejorar la comprensión lectora.

En los resultados de la primera secuencia se observa que los estudiantes son capaces de destacar los aspectos más importantes del tema visto y así mismo, detallar los conceptos

esenciales trabajados. Lo que indica que estuvieron atentos a las explicaciones dadas y tomaron los apuntes pertinentes: “**Elementos:** tema, personaje, ambiente, argumento. **Partes:** Inicio, nudo, desenlace **Tipos:** Literario, popular, ciencia ficción, fantástico”

Cabría anotar entonces lo que dice Solé (1992) cuando expresa que “resumir es el mecanismo necesario para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (p. 126)

De esta manera, se evidencia que los educandos logran captar los elementos más importantes del tema trabajado y organizan las ideas en el diagrama al mencionar los elementos, las partes y los tipos de cuento, lo cual indica que poseen habilidades y destrezas para desarrollar actividades que requieren sintetizar la información y a su vez da pautas para tener en cuenta al momento de afrontar a la lectura.

En la segunda secuencia, las respuestas de los estudiantes se relacionan directamente con lo explicado en el aula, porque hablan de la temática trabajada, en este caso la fábula, y se relacionan con lo expresado en el documento, al utilizar conceptos precisos y al mismo tiempo lo contrastan con el cuento al establecer diferencias entre uno y otro: “**Es:** relato corto, **está escrita en:** prosa, **sus personajes son:** animales personificados, **se caracteriza por:** dejar una moraleja.”, “**Es** un relato corto, **Está escrito en** prosa porque los reglones son largos, **sus personajes** los que participan son animales, **se caracteriza** porque es diferente a los cuentos porque los animales actúan y hablan.”

Copper (citado en Solé, 1992) dice que:

Para resumir es primordial enseñar a encontrar el tema del texto y a identificar la información trivial para desecharla, enseñar a desechar la información que se repita, enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas (...) para encontrar formas de englobarla, enseñar a identificar una frase-resumen (...) o bien elaborarla (p. 129-130)

Esto corrobora que los niños tuvieron la capacidad de esbozar las ideas más relevantes del tema trabajado, desechando lo trivial y preparándose para efectuar una buena lectura.

En la tercera secuencia, que hace referencia al mapa semántico, se nota que los estudiantes pudieron realizar de manera coherente la actividad, destacaron los aspectos más importantes del tema trabajado y completaron cada uno de los cuadros:

“Origen: Relato oral. **Trasmitido:** De generación en generación. **Es** una narración extraordinaria. **Sus elementos:** Personajes, tiempo, espacio, acontecimiento. **Sus personajes:** Dioses, semidioses, héroes, mujeres y hombres. **Se clasifican:** Cosmogónico, antropogénico, etiológico y morales”

Las respuestas dadas son similares y van en el mismo camino de resumir los hechos más significativos del mito. Ellos coinciden en que son “narraciones extraordinarias”, también que se “trasmiten de generación en generación” y sus personajes son de carácter divino y heroico”. Lo que da claras muestras que los niños sí pudieron hallar los datos precisos y fundamentales de los textos que estudian. El ejercicio planteado, permitió que los estudiantes pudieran construir el mapa semántico con los elementos trabajados en clases.

En la cuarta secuencia los estudiantes logran identificar los aspectos más importantes del tema trabajado al plasmar en los cuadros las ideas precisas coherentes con el tema:

“Origen: Se trasmite oralmente. **Personajes:** seres legendarios y dioses. **Tiempo:** Se refiere a un pasado que puede corresponder a un tiempo histórico. **Escenario:** Sitúa la geografía donde suceden los acontecimientos. **Finalidad:** Explica las creencias, y tradiciones de un pueblo”

“Origen: es la tradición oral. **Personajes:** son héroes, seres legendarios. **Tiempo:** pasado histórico. **Escenario:** sitúa la geografía. **Finalidad:** es explicar, las costumbres y tradiciones de un pueblo.”

Las respuestas son muy parecidas, hablan del origen de la leyenda a través de la “tradición oral”, igualmente se refieren a los personajes como “héroes”, y difieren uno de otro al mencionar a los “dioses”. El tiempo, el escenario y la finalidad coinciden en que se presenta en el lugar donde ocurren los hechos, en el “pasado” y lo que se busca con ellas es explicar las “tradiciones, costumbres y creencias de los pueblos”, lo que no se aleja de la realidad. Los estudiantes utilizaron conceptos claros sobre la temática vista y demostraron la comprensión al poder sintetizar la información relevante en los cuadros, todo lo anterior permite considerar elementos valiosos para posteriormente realizar las lecturas.

En concordancia con lo anterior Palincsar y Brown (Citados en Solé, 1992) dicen que:

Si no se puede realizar una sinopsis de lo que se está leyendo o se ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar. Simultáneamente, a partir de esta concepción, se vuelve a poner de manifiesto el papel activo del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y bagaje en lo que comprende, y en lo que produce a partir de su comprensión (p.131)

Para terminar, se puede decir entonces que la mayoría de los estudiantes en las cuatro secuencias didácticas pudieron tener un conocimiento de sus propios procesos metacognitivos al ir superando dificultades y obstáculos presentados en el camino. Igualmente fueron capaces de hacer resúmenes, los cuales son herramientas metacognitivas valiosas porque ayudan a que los estudiantes identifiquen los aspectos más relevantes y adquieran habilidades para plasmar en cuadros, diagramas o mapas semánticos las ideas que posee sobre los temas trabajados. Todo lo anterior va de la mano con la adquisición de habilidades para mejorar la comprensión lectora.

6.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora se puede decir que es la interacción que tiene el lector con el texto, partiendo del conocimiento previo, haciendo uso de diferentes habilidades o estrategias, donde a su vez, se le facilita entender lo que lee encontrándole sentido a las lecturas que realiza.

Para que un estudiante pueda desarrollar comprensión lectora los procesos para hacerlo deben ser continuos y constante debido a que siempre surgirá una nueva información, que al poner en manifiesto una buena comprensión permitirá enriquecer el conocimiento.

Es así que Solé (1992), expresa que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata (p.37)

Por consiguiente se puede afirmar que un educando con una buena comprensión puede dar explicaciones a fenómenos que ocurren a su alrededor, a su vez se le facilitara enfrentar pruebas que requieran de habilidad comprensiva sin obstáculo debido a que estará en capacidad de entender el significado de las palabras sin tener que recurrir a otras ayudas, en definitiva se hace necesario desarrollar la comprensión lectora en los niveles de lectura como: literal, inferencial y creativo.

6.2.1 Lectura literal

Para realizar este análisis se tuvieron en cuenta las estrategias utilizadas en los momentos antes, durante y después de la lectura, donde desde el inicio de la aplicación y desarrollo de las diferentes actividades de las secuencias aplicadas, se le permitió a los estudiantes ser actores principales de lo que conocían del tema a tratar, para ello, se entregaron preguntas relacionadas con el tema, a partir de las cuales se dieron respuestas haciendo uso de sus pre saberes, los cuales fueron utilizados como base para promover un nuevo aprendizaje. Solé (1992), afirma que los pre saberes, “son la motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones y generar preguntas sobre él”.

En los textos trabajados en las diferentes secuencias, se incluían preguntas que requerían que el estudiante hiciera una lectura literal. En la siguiente tabla se presentan algunas respuestas dadas por los estudiantes a las diferentes preguntas de lectura literal.

Tabla5. Análisis de la lectura literal

Lectura Literal		
Secuencias	Pregunta	Respuesta
Secuencia 1 El cuento El pargo rojo	¿ Qué nuevas ideas te aporta el texto?	E1. Muy bien porque conocí sobre el pargo rojo E15. Lo que no sabía es que el pargo rojo existía E20. Que el pargo rojo es un pescado E29. Magdalena es una mujer pobre que vivía cerca al mar
	Explica como discriminaba la vecina rica a Magdalena	E1. Que era maluca y fea E15. La discriminaba porque ella escamaba pescado E20. Que quería envenenar a su hijo. E29. Humillada y dominada diciendole que se fuera
Secuencia 2 La fábula La hamaca de tío conejo	¿Te parece que esta fabula tiene las partes estudiadas? Argumenta	E1. Si tiene las partes estudiadas inicio nudo y desenlace E15. Sí, porque tiene inicio, nudo y desenlace E20. Sí, porque nos enseña cosas muy importantes E29. Si tiene las partes estudiadas inicio, nudo y desenlace

Secuencia 3 El mito Nacimiento de la luna y el sol	¿Te parece que ese mito tiene los elementos estudiados ?	E1. Explica un mito y tiene coherencia
		E15. Sí, porque tiene ambiente, personajes y origen
		E20. No porque no hablan bien de la niña que era la luna.
		E29. Fue escrito por escritores
	¿Qué nuevas ideas te aporta el texto que no sabías?	E1. Que los indígenas hicieron el sol
		E15. Que la luna y el sol se hayan creado así
		E20. Que la luna es de color ceniza
		E29. Leer más mitos
Secuencia 4. La Leyenda “El Toro Yacabó”	¿Te parece que esa leyenda tiene los elementos estudiados? Argumenta	E5. “Tiene partes y personajes”
		E10. “Si, porque tiene origen, personajes y elementos.
		E17. “Si, porque explica el origen de un fenómeno natural”.

En la primera secuencia, en la que se trabaja el cuento El Pargo Rojo, al hacer la pregunta, ¿Qué nuevas ideas te aporta el texto?, las respuestas de los estudiantes hacen relación a que conocieron que existía el Pargo rojo, información que fue tomada literalmente del texto leído. Algunas respuestas fueron: E1. “Muy bien porque conocí sobre el pargo rojo”, E15. “Lo que no sabía es que el pargo rojo existía” y E20. “Que el pargo rojo es un pescado”, como se puede

observar los estudiantes relacionan la palabra que para ellos era desconocida y que se encuentra en el texto. Lo anterior corrobora lo expresado por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), quienes afirman que la lectura literal permite captar lo que el texto suministra de forma explícita y directa.

Al indagarles sobre ¿Cómo discriminaba la vecina rica a Magdalena?, los niños respondieron que: E1. “Que era maluca y fea”, E15. “La discriminaba porque ella escamaba pescado”, E20. “Que quería envenenar a su hijo” y E29. “Humillada y deormiéndoladiciendole que se fuera”. Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes no se ciñen a lo explícitamente expresado en el texto, sino que lo dicen con palabras propias, captando la idea general y el sentido del texto.

Por otra parte, al revisar la fábula “La hamaca de tío conejo”, se pudo observar que en la comprensión literal debido que son capaces de identificar los elementos constitutivos del texto, es decir, logran fijar y retener la información durante el proceso lector y pueden recordarlo para posteriormente explicarlo.

Además, durante el desarrollo de la secuencia mito, se encontró que los estudiantes logran dar cuenta de los elementos que constituyen el tipo de narración, y extraen algunos elementos mencionados en el texto, como los que se relacionan a continuación: E1. “Que los indígenas hicieron el sol”, E15. “Que la luna y el sol se hayan creado así” y E20. “Que la luna es de color ceniza”. A partir de lo anterior, se puede afirmar que las respuestas de los estudiantes responde a lo planteado por Davis (1987), quien dice que la comprensión literal supone la identificación de

información que aparece explícita en el texto; permite determinar la idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles.

Por otra parte, en esta secuencia la lectura el toro Yacabó los estudiantes identificaron los elementos estudiados, es decir, lograron identificar en el texto leído los elementos constitutivos de este tipo de narración. Algunas de las respuestas fueron: E5. “Tiene partes y personajes”, E10. “Si tiene origen, personajes, tiempo, escenario, finalidad” y E17. “Si, porque explica el origen de un fenómeno natural”.

Finalmente, las respuestas dadas en esta secuencia, corrobora lo expresado por Strang(1965), Jenkinson(1976) y Smith (1989), (citados en Gordillo & Flórez, 2009), quienes afirman que “la lectura literal es simplemente reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas” (p.32)

Con base en lo anterior se puede afirmar que los estudiantes logran en gran medida la comprensión literal, ya que identifican información explícita de los textos leídos, dan cuenta de los elementos constitutivos de cada uno de los textos trabajados durante el desarrollo de la unidad didáctica, permitiéndoles desarrollar nuevos vocabularios.

En este sentido Davis, (citada en Roe, Stoodt y Burns, 1987), afirma que:

El nivel literales el nivel básico del que dependen los otros niveles. En él, la lectura se enfoca en las ideas que expresa el texto. La comprensión literal supone la identificación de información que aparece explícita en el texto; leer de forma literal permite determinar la idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles como fechas, entre otros. Para alcanzar este nivel

es necesario comprender correctamente el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos. Este nivel evalúa los mismos elementos que la competencia interpretativa (p. 4 y 5)

Por último, al observar el resultado encontrado en las secuencias, se pudo comprobar que los estudiantes en su mayoría alcanzaron el nivel literal de lectura porque son capaces de relacionar coherentemente las respuestas con lo que se les pregunta de los diferentes textos leídos.

6.2.2 Lectura inferencial.

En cuanto a la lectura inferencial es de suma importancia en el proceso de lectura, pero a su vez una de las que más se les dificulta a los estudiantes. La complejidad de los procesos cognitivos van aumento con respecto al nivel. Según Cooper (citado en Silva, 2012), en este nivel se incluyen las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, discriminar la información importante de la secundaria,organizar la información en esquemas mentales, inferir cual es el propósito comunicativo del autor, interpretar el sentido connotado, formular conclusiones, inferir causas o consecuencias que no estén explícitas ypredecir los finales de las narraciones (p.17)

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

Tabla 6. *Análisis de la lectura Inferencial*

Lectura inferencial

Secuencias	Pregunta	Respuesta
Secuencia 1 El cuento El pargo rojo	¿El gesto que tuvo Magdalena al regalarle a la vecina rica el pargo rojo pudo ayudar a mejorar la relación entre ellas? Argumenta	E6. Si las ayudo porque comenzaron una nueva relación de amistad”.
		E10. Era para mejorar la amistad entre las dos”.
		E12. Sí, porque regalándome una cosa para mejorar la relación”.
		E20. Sí, porque ella no quería ser enemigo con nadie”.
	¿Qué dice el texto?	E1. “Que Magdalena era maltratada por una vecina”.
		E15. “Que Magdalena no sabía leer, pero ella tenía un don para cantar”.
		E20. Que Magdalena en el principio tenía una vecina que la odiaba”.
Secuencia 2 La fabula La hamaca de tío conejo	¿Si estuvieran en el mismo caso del conejo, ¿Qué harían? ¿Por qué?	E3. Pagaría la plata que me prestaron”.
		E7. Pagaría todas las deudas, porque hay que ser agradecidos”.
		E11. Trabajaría con cada uno de ellos”.
		E13. Pagaría, porque ellos me ayudaron cuando yo lo necesitaba”
	¿Cuál es tu opinión sobre la fábula que acabas de leer?	E8. “Mi opinión es que el conejo es muy malo”.
		E16. “ No es correcto matar a los que les debemos”.
		E20. “Que tío conejo fue muy astuto”.
Secuencia 3 El mito Nacimiento de la luna y el sol	¿Qué diferencias encuentras entre lo que has visto hasta ahora sobre el mito y tus ideas previas?	E7. Que Yui mandaba a los indígenas”
		E16. cómo se clasifican y cómo puedo escribirlos”
		E18. Que las historias pueden ser de muchos fenómenos o cosas de la realidad.”.
	¿Qué dice el texto?	E4. “ Nacimiento del sol y la luna, los indígenas”.

		E13. “Que yuí voló hasta el cielo y se convirtió en el sol”.
		E21. “Habla sobre el nacimiento de la luna y el sol”.
Secuencia 4 La leyenda El Toro “Yacabó”	¿Con que otro evento que ocurre en tu comunidad relacionas las corralejas? Explica.	E8. Con las fiestas de diciembre 24 y 31”. E13. Las cabalgatas, la gente corre en los caballos”. E15. Lo relaciono con la comunidad cuando matan a los animales porque no se portan bien”. E18. Las peleas de gallo porque se ve el maltrato a los animales”.

Al observar las respuestas dadas por los estudiantes al primer interrogante, se encuentra que estos complementan la información dada en el texto como se puede observar en las siguientes respuestas: E6. “Si las ayudó porque comenzaron una nueva relación de amistad”, E12. “Sí, porque regalándome una cosa para mejorar la relación” y E20. “Sí, porque ella no quería ser enemigo con nadie”, de acuerdo con lo expresado en el texto, los estudiantes realizan inferencias, que si bien no corresponden a lo que realmente surge en el texto, si es una inferencia tomada desde la realidad cotidiana.

Por otra parte, los estudiantes no infieren causa y consecuencias implícitas en el texto como se puede observar en las siguiente respuestas: “porque ella decía muchas groserías”, “Sí porque ella no quería ser enemigo con nadie”; formulan hipótesis, “Si las ayudó porque comenzaron una nueva relación de amistad”; aciertan sobre la enseñanza del texto, “que uno no debe discriminar a las personas por ser pobres” y no encuentran características diferentes del texto, “es

importante porque está bien escrito”. Como se puede observar en las respuestas anteriores, los estudiantes logran extraer la información que no está explícita en el texto, como lo afirman Cassany, Luna y Sanz, quienes afirman que la inferencia es utilizada por los lectores principiantes cuando complementan la información que no está explícita en el texto.

Así mismo, se observó que los estudiantes en su mayoría realizaron inferencias, en las que se realiza la reconstrucción del contenido con base en la estructura y el lenguaje del texto; seformulan opiniones sobre lo leído (“es mala porque mataron a los animales”), expresan experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido (“pagaría las deudas”) y relacionan o aplican las ideas leídas a la vida propia (“que uno debe ser agradecido con las personas que le ayudan”). Como se puede observar, las respuestas dadas son un tipo de juicio o deducción no muy estructurada, lo que lleva a pensar que los estudiantes presentan alguna dificultad para acceder a un mayor nivel de inferencia.

De igual manera al analizar la secuencia de la fabula, se encontró que en la comprensión inferencial del texto “La hamaca de tío conejo”, los estudiantes infieren causas o consecuencias que no están explícitas en el texto (“el conejo no tenía plata con que pagar la deuda”), no identifican la intencionalidad del texto o del autor (“los animales hablan”), formulan hipótesis y generan nuevas ideas (“no hizo que todos sus amigos murieran”), aciertan sobre la enseñanza del texto (“que uno debe ayudar a sus amigos”), no encuentran características diferentes del texto (“que son bajitos”), no formulan conclusiones (“la enseñanza”). Se observó que los estudiantes en esta secuencia a pesar de seguir presentando dificultades en la realización de inferencias, se

muestra un avance con respecto a la primera secuencia, ya que algunos de los estudiantes que presentaban mayor obstáculo, logran realizar inferencias.

Con relación a la secuencia del mito en cuanto a la comprensión inferencial del texto “El nacimiento de la luna y el sol”, se encontró que los estudiantes logran ir más allá de lo que dice el texto, relacionando la información dada con los saberes previos, formulan hipótesis y generan nuevas ideas, como se puede observar en las siguientes respuestas: E7. “Que Yui mandaba a los indígenas” y E18. “Que las historias pueden ser de muchos fenómenos o cosas de la realidad”. Lo anterior reafirma lo expresado por Cooper (citado en Silva, 2012), quien afirma que en la lectura inferencial se debe partir de los datos explícitos en el texto, buscar relaciones que van más allá de lo leído, relacionarlos con los saberes previos y generar nuevas ideas.

En cuanto a la leyenda en el desarrollo de esta secuencia en las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con el texto “El toro Yacabò”, se evidenció que los estudiantes infirieron causas que no estaban explícitas en el texto (“el toro se puso feliz cuando gana los trofeos”), identificaron la intencionalidad del texto o del autor (“que no hagan corralejas”), formularon hipótesis y generan nuevas ideas (“no porque están sin seguridad y se puede salir el toro”), aciertan sobre la enseñanza del texto (“no al maltrato animal”) y opinaron sobre el texto (“debieron ponerle una parte que de risa”). Como se puede observar, los estudiantes fueron más allá del texto e infirieron detalles adicionales, discriminaron la información importante e interpretaron el sentido del texto. A pesar de haber superado en parte los obstáculos frente a la lectura inferencial, no infirieron cual era el propósito comunicativo del autor.

Al respecto Solé (1992), expresa que “el grueso de la actividad comprensiva se encuentra en este momento, donde se debe utilizar estrategias que permitan alcanzar y resolver los problemas suscitados en los instantes previos, donde se activan algunos conocimientos y deben seguirse trabajando”.

6.2.3 Lectura Creativa

En las actividades que buscaban desarrollar la lectura creativa, se dió la oportunidad a los estudiantes de responder las preguntas de forma abierta, para con ello propiciar la recreación del texto utilizando la fantasía y el desarrollo de la creatividad. Como se puede observar en los siguientes ejemplos, la variedad en las respuestas dadas por los estudiantes a los interrogantes planteados que propiciaban el desarrollo de la lectura creativa.

En la secuencia del cuento, al plantearles la pregunta ¿Qué le agregarías o quitarías al cuento? y ¿Por qué?, los estudiantes respondieron:

E2. Le quitaría el título y le colocaría Magdalena buena mujer

E13. Le quitaría donde ella discrimina a Magdalena.

E18. Le quitaría la historia triste y le pondría un final feliz

Al observar las respuestas dadas por los estudiantes, se puede inferir que a pesar de proponer cambiar el título o eliminar ciertas partes del cuento, no logran justificar por qué sugieren estos cambios. Esto lleva a pensar que no logran ir más allá del texto, ni logran recrearlo, como afirma Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns, 1987), “en la lectura creativa, el lector va más allá de la

información que le transmite el texto y es capaz de generar nuevas ideas, incidentes o personajes”.

En la segunda secuencia, al solicitarles que le agregaran a la fábula un final que les gustaría y le pusieran un nuevo título, los estudiantes respondieron lo siguiente:

E4. Las orejas grandes de tío conejo, Que todos los animales fueran amigos

E11. Tío conejo y tío tigre eran amigos

E19. Tío conejo le pudo pagar a todos los que le debía. Título: las deudas de tío conejo

Al analizar las respuestas dadas, se puede decir que, los estudiantes intentan transformar el texto, ya que proponen un título diferente, (“Las orejas grandes de tío conejo”, “las deudas de tío conejo”), le quitan algunos aspectos y cambian el final (“Que todos los animales fueran amigos”, “Tío conejo le pudo pagar a todos los que le debía”); es decir, como afirma Davis, (citado en Roe, Stoodt y Burns, 1987), “el producto de la lectura es una nueva idea, una nueva historia, un final distinto o una representación gráfica de lo leído”.

6.3 Procesos y dimensiones de la Metacognición.

En el desarrollo de las secuencias de la unidad didáctica se tuvieron en cuenta los procesos de la metacognición: planeación, monitoreo, evaluación y la dimensión de la conciencia. Estos son factores claves para valorar los argumentos coherentes y consistentes que los estudiantes emitían sobre el objeto de estudio. Es así que se realizó un análisis de cada una de ellas para valorar los resultados alcanzados con la aplicación de los talleres que pretendieron mejorar la

comprensión lectora. Las actividades estaban organizadas en los momentos: antes, durante y después de la lectura.

6.3.1 La planeación en el proceso de comprensión lectora.

En primera instancia, la planeación son un conjunto de actividades que ayudan al estudiante a controlar su aprendizaje, se relacionan con las decisiones del aprendiz antes, de realizar cierta tarea de aprendizaje (Schraw, 1998)

En este caso la utilidad que ello genera es que ayuda a que el estudiante, controle lo que va a realizar y no se sienta presionado por el docente a desarrollar algo que no deseaba.

6.3.1.1 Antes de la lectura.

Las actividades planteadas en este momento se pretendía que los estudiantes reconocieran la manera particular del estudiante para trazar el camino a seguir. Es decir, observar la ruta seguida por el niño al momento de responder a unas preguntas o trabajar los talleres dispuestos. Ello aportaría elementos importantes para tener en cuenta y fortalecer los conocimientos del educando y motivarlo aún más por adquirir destrezas y habilidades en la lectura de los textos.

A continuación se presentan algunas respuestas dadas por los jóvenes relacionadas con la parte de planeación en el momento antes de la lectura en la secuencia el cuento:

¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

- Primero busco el lápiz y escribo y leo para escribir.
- Leer la actividad y desarrollarla
- Buscar el lápiz, la hoja leerlo bien responder y mostrar a la profesora
- Coger la hoja, buscar el cuento, leerlo, entenderlo, cerrar el libro y guardarlo.
- Los pasos que necesito para realizar bien esta actividad es leer bien el cuento.

Se puede observar que los estudiantes se limitan a enumerar solo unos pasos simples como “tomar el lápiz, la hoja” y “responder las preguntas”, sin reflexionar o analizar el ejercicio planteado.

En relación con lo anterior, Tamayo (2006) explica la importancia de este momento al decir que “aquí los individuos definen los pasos seguidos en la solución a un problema” (p. 2)

Lo que indica que los estudiantes no tienen claridad sobre las estrategias o el camino que pueden usar para resolver la actividad. Sin embargo, ofrecen las pautas para conocer como organiza el estudiante la información y partir de ahí para tomar correctivos y ayudarlos a mejorar en el proceso de la comprensión lectora.

En la secuencia la fábula algunas de las respuestas fueron las siguientes:

¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

- Busco la hoja, el lápiz, respondo y entrego las hojas
- Presto atención, para poder desarrollar esta actividad pendiente y analizar muy bien.
- Leer las preguntas, interpretarlas, escribir las preguntas, leer las respuestas.
- Estudiarla, leerla dos veces y responder.
- Revisar las hojas para ver que todo lo tiene, después leer y analizar para poder responder.

- Leer la pregunta, analizarla, coger el lápiz y responder las preguntas.

Como se puede observar en las respuestas dadas por los estudiantes, dentro de la planeación tienen en cuenta la lectura cuidadosa de la tarea, la revisión cuidadosa del material de trabajo, la relectura, y la realización y revisión de la tarea hecha, lo cual confirma lo planteado por Artzl& Armour – Thomas, (1992) y Baker (1989), quienes consideran que la planeación incluye los objetivos específicos, las metas del problema y la localización de recursos antes de iniciar un proceso de aprendizaje o la tarea a realizar.

En la secuencia la leyenda algunas de sus respuestas dadas por los estudiantes fueron las siguientes:

¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

- Me entregan la hoja, leo y analizo, después respondo.
- Abrir las hojas, mirar lo que voy a hacer, escribir, recibir explicación y después revisar.
- Hacer la lectura, revisarla, escribir y responder.
- Leer las preguntas, analizarlas y responderlas.
- Leer, analizar y estudiar.
- Leer, analizar, observar y pensar después escribir.
- Leer, pensar, responder y verificar que este bueno.
- Analizar el texto, prestar atención y realizar la actividad.

Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes tienen muy claro los pasos que han de seguir para realizar las actividades.

En esta secuencia, a diferencia de las anteriores, los estudiantes fueron capaces de planear, organizar la información, trazar el camino a seguir y utilizar eficientemente las estrategias adecuadas para desarrollar la actividad planteada. Lo anterior se puede constatar en las siguientes respuestas: “Leer, analizar, observar y pensar, después escribir” y “Leer las preguntas, analizarlas y responderlas”. A partir de estas respuestas se puede afirmar que los estudiantes al relacionar los pasos para realizar la actividad que han de desarrollar, centran su atención en la lectura, lo que reafirma lo expresado por Escoriza (1996), quien afirma que en la comprensión lectora el proceso de planeación posibilita la toma de conciencia de que la función primordial de la lectura es la construcción del conocimiento, que se debe saber cómo están organizadas las ideas, que la formulación de objetivos claros permite activar y guiar el funcionamiento cognitivo, que la elaboración de un plan eficaz y pertinente define la estructura interna de la actividad de lectura y la concreción de la estructura de la actividad de lectura.

Lo anterior lleva a retomar las ideas planteadas por Schraw (citado en Tamayo, 2006) cuando dice que:

Desarrollar actividades como estas mejoran el rendimiento en diferentes formas: mejora el uso de la atención, proporciona una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión y mejora las estrategias ya existentes. Se ha encontrado un incremento significativo del aprendizaje cuando se incluyen, como parte de la enseñanza, la regulación y la comprensión de las actividades (p.3)

En ese sentido, se observa que los estudiantes logran la autorreflexión de sus procesos al verse enfrentados a describir los pasos que seguirían para realizar las actividades.

6.3.2 Monitoreo en el proceso de comprensión lectora.

Según Brown (citado en Tamayo, 2006), el monitoreo “se refiere a la posibilidad que se tiene, en el momento de realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución, por ejemplo, realizar auto-evaluaciones durante el aprendizaje, para verificar, rectificar y revisar las estrategias seguidas” (p.3)

En este caso el monitoreo es cuando el estudiante es capaz de verificar lo que hizo en las actividades planteadas; es decir, lo que realizó durante el ejercicio y reflexionar en torno a ello para ver si está bien o mal.

6.3.2.1 Durante de la lectura.

Para saber si los estudiantes hicieron monitoreo, se les plantearon algunas preguntas autoreflexivas. Al indagarles en la secuencia del cuento sobre si ¿habían utilizado las palabras adecuadas para hablar sobre el cuento?, las respuestas de los estudiantes fueron:

- “Si porque cada vez que me explicaban yo entendía más y mejoraba mis palabras”
- “Porque pude entender lo que leía”
- “Si porque escribí palabras nueva”
- “Porque estudié bien para entender esas palabra y busqué en el diccionario”
- “Si porque leí bien toda la actividad y pude entenderla”
- “Si las utilicé porque entendí muy bien el cuento”

Como se puede observar en las respuestas dadas por los estudiantes, estos muestran que el conocimiento del género literario estudiado, les posibilita una mayor apropiación para hablar del

mismo, en este caso, los estudiantes revisaron los procesos llevados a cabo, lo que permitió ajustar sus preconcepciones y apropiarse de los nuevos saberes.

Al preguntarles ¿Por qué se o no sobre el tema del cuento?, los estudiantes respondieron:

- “Sé porque lo leí en esta actividad y me lo explicaron”
- “Sé porque lo estudie en esta actividad”
- “Sé porque en la actividad lo vi”
- “Sé porque leí sobre sus parte y tipos durante la actividad”
- “Porque lo he leído muchas veces”
- “Si se porque el profe nos dio esos temas”
- “Porque me permitió entender lo que leí”.

En las respuestas dadas se atribuye un papel importante al realizado en la actividad, ya que esta permitió afianzar el concepto y gestionar sus propios procesos de adquisición de conocimiento.

En la secuencia de la fábula, al hacerles la misma pregunta sobre si ¿Utilizaron las palabras adecuadas para hablar sobre la fábula?, los estudiantes respondieron:

- “Si porque cada vez que me explicaban yo entendía más y mejoraba mis palabras”
- “Si porque observé cuales eran las más importantes”
- “Porque pude entender lo que leía”
- “Si porque escribí palabras nuevas”
- “Sí, porque entendí el tema”.

- “Si porque me ayudó a entenderlo mejor”
- “Si porque cuando iba leyendo aprendí más”
- “Son importantes porque yo las interpreté”
- “Si las usé porque ya sé que es la fábula”
- “Sí, porque yo no conocía las palabras”.
- “Yo creo, porque entendí la fábula un poco”.
- “Porque con esta se explica mejor”
- “Utilicé las palabras adecuadas porque entendí el tema”.

Al observar las respuestas dadas, se encontró que la mayoría de los estudiantes hacen referencia a la conciencia adquirida en torno al conocimiento de las palabras en la realización de la actividad, y que a pesar de ser un proceso que se desarrolla lentamente, está relacionado con el progreso alcanzado por los estudiantes a la vez que están realizando la tarea de lectura. En este sentido, tienen la posibilidad de comprobar que el conocimiento de las palabras les permite apropiarse del tema trabajado, al tiempo de detectar los obstáculos y saber las causas de lo que los ocasiona.

De igual forma, al preguntarles ¿Por qué se o no sobre el tema de la fábula?, como se puede ver en las siguientes respuestas de los estudiantes, están relacionadas con lo desarrollado en las actividades de la unidad didáctica:

- “Porque lo he leído muchas veces”
- “Porque lo leí y encontré las palabras desconocidas”
- “Porque me permitió entender lo que leí.”
- “Lo he estudiado mucho”

- “Me lo explicaron para poderlo entender”
- “Si porque lo leí varias veces”
- “Porque leí sobre la historia de las fabulas”
- “Lo sé, porque puedo hablar de la fábula.”
- “Porque ya lo entiendo”.

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, le asignan al desarrollo de las actividades de clase un papel importante en la comprensión del concepto trabajado, ya que para ellos el haber trabajado la fábula, les dió claridad para identificar lo que se les dificulta o no, es decir, poseen capacidades para descubrir sus fortalezas, limitaciones y sus errores como lo afirman Forrest-Pressley y Waller (1984) quienes plantean que la habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión y los aspectos metacognitivos de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión.

En la secuencia del mito, al hacerles la misma pregunta sobre si ¿Utilizaron las palabras adecuadas para hablar sobre mitos y tradiciones?, los estudiantes respondieron:

- “Sí, porque ya estoy preparada”
- “Sí, porque los mitos son importantes”
- “Sí, porque puedo explicar mejor y explicarle a los niños que no saben”
- “Sí, porque he aprendido sobre los mitos y soy capaz de explicárselo a todos”
- “Sí, porque yo antes no sabía explicar el argumento y ahora si”

- “Sí, porque es bueno hablar sobre los mitos, y uno se los puede contar a otras personas que no saben”
- “Sí, porque si uno no habla de los mitos no lo van a entender los que están escuchando”
- “Si enseña parte de la tradición oral”
- “Si, por que ahora se diferenciar los relatos”.

En las respuestas de los estudiantes se puede observar que hacen referencia a los procesos cognitivos utilizados al realizar la lectura del mito, logran controlar y supervisar el proceso lector. Como afirman Kagan y Lang (1988) “la supervisión implica la capacidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y en el control se mantiene una flexibilidad de pensamiento, de modo que sea posible ensayar diferentes opciones para la solución de la tarea”.

De otra parte, al preguntarles ¿Si podría explicar algunas tradiciones orales de mi entorno?, los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

- “Sí, porque le puedo explicar bien a los compañeros, hermanos y padres”
- “Sí, porque hablar sobre el origen de mi entorno es importante”
- “Sí, porque puedo explicar mejor a la persona que me pregunte”
- “Si, algunos sucesos de mi comunidad los puedo explicar con esta clase de narraciones, como el origen del rio Sinú”
- “Si porque permite conocer de la historia”

En las respuestas dadas se muestra que para los estudiantes es muy claro el conocimiento del tema trabajado para comprenderlo y poder hablar con propiedad del mismo. Es decir, conocer el concepto, puede ser garantía del éxito de la tarea o en este caso de la comprensión del texto.

A partir de la apropiación del concepto trabajado en la secuencia del mito, también se quiso indagar sobre la posibilidad que tenían los estudiantes de utilizar los mitos para explicar ciertos hechos o acontecimientos de su cultura. En las respuestas dadas por los estudiantes, se muestra que los estudiantes logran identificar los hechos o acontecimientos del contexto que podrían ser explicados a partir de los mitos, como se puede observar en las siguientes respuestas:

- Si, algunos acontecimientos como el origen del maíz.
- Si, para identificar de donde soy y como es donde vivo
- Si, mi pueblo tiene muchos que contar por ser tierra de indios.

En la secuencia de la leyenda, al hacerles la pregunta: ¿Utilicé las palabras adecuadas para estudiar las leyendas?, las respuestas de los estudiantes fueron:

- “Si porque cada vez que me explicaban yo entendía más y mejoraba mis palabras”
- “Porque pude entender lo que leía”
- “Si porque escribí palabras nueva”
- “Porque estudie bien para entender esas palabra y busque en el diccionario”
- “Si porque leí bien toda la actividad y pude entenderla”
- “Si las utilicé porque entendí muy bien la leyenda”

En las respuestas de los estudiantes se puede observar, al igual que en las secuencias anteriores, que hacen referencia a los procesos cognitivos llevados a cabo leer un texto, lo que les permite controlar y supervisar el proceso lector, como plantean Kagan y Lang (1988), quienes afirman que la supervisión y el control, implican reflexionar sobre las operaciones mentales que se ponen en juego de manera que se pueda dar respuesta a la tarea.

Además, se les indagó ¿Por qué se o no sobre el tema de la leyenda?, los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

- “Sé porque lo leí en esta actividad y me lo explicaron”
- “Sé porque lo estudie en esta actividad”
- “Sé porque en la actividad lo vi”
- “Sé porque leí sobre sus parte y tipos durante la actividad”
- “Porque lo he leído muchas veces”
- “Si se porque el profe nos dio esos temas”
- “Porque me permitió entender lo que leí”
- Porque lo leí y encontré las palabras desconocidas
- Lo he estudiado mucho
- Me lo explicaron para poderlo entender
- Porque leí sobre la historia de las fabulas
- Lo sé, porque puedo hablar de la fábula.
- Porque ya lo entiendo.

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, se relacionan algunos pasos utilizados para llevar a buen término la actividad, a la hora de manifestar de forma clara sus intenciones e identificar las ideas centrales del texto trabajado. Además, logran inferir los conceptos claves para apropiarse del tema de la leyenda y así tomar conciencia de los aspectos que se han consolidado en el proceso de aprendizaje y cuáles no.

El control y monitoreo en los procesos de comprensión lectora hace referencia a la conciencia adquirida en torno a la comprensión y a la realización de la tarea, y que a pesar de ser un proceso que se desarrolla lentamente, tiene una íntima relación con el progreso alcanzado por el estudiante a la vez que está realizando la tarea de lectura. En este sentido, tiene la posibilidad de comprobar si son o no efectivas las estrategias que se utilizan para poder rectificar si fuera necesario, o si se han alcanzado los objetivos propuestos para la tarea, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber las causas de ello.

6.3.3 La evaluación.

Según Brown (citado en Tamayo, 2006) “la evaluación, realizada al final de la tarea, se refiere a la naturaleza de las acciones y decisiones tomadas por el aprendiz; evalúa los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia” (p.3)

Es así que en este momento se muestra el desempeño logrado con la puesta en práctica de lo programado.

6.3.3.1 Después de la tarea

Al finalizar cada una de las secuencias se aplicó un cuestionario que evaluaba la planeación realizada para resolver los ejercicios. Con este ejercicio se buscaba comprender la manera como los estudiantes lograban realizar el proceso de evaluación metacognitiva.

Esta evaluación se aplicó en todas las secuencias lo que permitió dar cuenta del proceso alcanzado por los estudiantes. A continuación se presentan algunas respuestas dadas por los estudiantes relacionadas con la parte de evaluación en el momento antes de la lectura en las diferentes secuencias.

Ante la pregunta, ¿Cómo voy a evaluar el cumplimiento de los pasos planeados?, los estudiantes respondieron:

En la secuencia el Cuento:

- “Revisar para ver si respondí bien”
- “Reviso que todos los pasos estén bien como lo planeamos nosotros”
- “Verificando si quedaron bien las respuestas”
- “Diciéndole a otra persona para que observe si seguí los pasos planeados”
- “Leyendo todas las preguntas bien”
- “Respondiendo bien”

En la secuencia la fábula algunas de las respuestas son las siguientes:

- “Verificar si quedó bien”

- “Reviso los pasos planeados”
- “Verificando si se cumplieron los pasos planeados”
- “Diciéndole al profesor que me ayude para ver si está bien”
- “Revisando cada dos minutos para ver si cumplí los pasos y si no me volé alguno”
- “Por medio de preguntas, si todo está bien hecho”
- “Porque podían hacerme preguntas y yo las respondería”

En la secuencia la leyenda, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- “Reviso desde el principio hasta el final”
- “Recibiendo explicación y revisar lo que escribí y mirar si está bien escrito”
- “Mirando a ver si cumplí con los pasos y decirle al profesor si cumplí”
- “Revisando lo que escribí para ver si está bueno”
- “Reviso que todos los pasos estén bien como lo planeamos nosotros”

Al observar las respuestas dadas por los estudiantes, se encuentra que la mayoría de ellas apuntan a la revisión de los pasos planteados para realizar el ejercicio o a solicitar a otra persona para que le explique o revise el ejercicio realizado. Sólo se encuentran dos respuestas que van más allá de mirar si la planeación ha sido tomada en cuenta y proponen realizar preguntas para constatar si se hizo bien la actividad. De lo anterior se infiere que el proceso de evaluación realizado por los estudiantes, corrobora lo planteado por Brown (1987), citado por Tamayo (2006), quien dice que “el estudiante debe evaluar los resultados de las estrategias seguidas en términos de eficacia” (p.3)

Lo anterior demuestra que para los estudiantes hay avances en su manera de organizar las ideas para tenerlas en cuenta y poder evaluar la actividad planteada.

Los estudiantes hicieron referencia a aspectos importantes en el momento de desarrollar la actividad planteada, en este caso realizando un proceso de autorreflexión, lo cual se evidencia en las siguientes respuestas: “Mirando a ver si cumplí con los pasos y decirle al profesor si cumplí” y “Reviso desde el principio hasta el final”. Lo anterior demuestra que los estudiantes hacen referencia a aspectos relevantes de la manera cómo los pasos planeados les sirven de regulación en el proceso de evaluación para determinar el avance alcanzado. Lo anterior confirma lo expresado por Schraw (citado en Tamayo, 2006), quien afirma que:

La regulación metacognitiva mejora el uso de la atención, proporciona una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión y mejora las estrategias ya existentes. Se ha encontrado un incremento significativo del aprendizaje cuando se incluyen, como parte de la enseñanza, la regulación y la comprensión de las actividades (p.3)

Los ejercicios desarrollados en cada secuencia permitieron dar cuenta que la mayoría de los estudiantes fueron adquiriendo destrezas a medida que se fueron trabajando los talleres, sobre todo en el momento de la evaluación metacognitiva realizada, la cual presentó algunos avances en la manera como los estudiantes lograban comprender mejor los textos a los que se enfrentaban.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que para los educandos el desarrollar ejercicios de este tipo, les permite ir mejorando en las estrategias ya existentes y los motiva a pensar sobre los procesos que está llevando a cabo en la realización de las actividades, y de esta forma mejorar los procesos de lectura.

6.3.3.2 Después de la lectura.

La evaluación permite contrastar los resultados obtenidos con los propósitos definidos con anterioridad. Brown(1987) plantea que esta habilidad implica tanto la valoración de los resultados de las estrategias utilizadas en términos de su eficacia, como la valoración de las actividades mentales que se llevan a cabo.

Al indagar sobre la evaluación del proceso de lectura, se plantearon una serie de preguntas, que indagaban por los diferentes niveles de lectura, inferencial, literal, creativa y evaluativa. La evaluación permitió que los estudiantes tomaran conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances y obstáculos, de sus progresos y de lo que le ha impedido avanzar. Es por ello, que la evaluación desde esta perspectiva, permite al alumno tomar conciencia de lo aprendido, así como de los procesos que le han permitido adquirir nuevos conocimientos y regular dichos procesos. En la aplicación de la secuencia cuento se encontró que los estudiantes alcanzaron algunos resultados a partir de las estrategias seguidas y que luego pudieron ser mejoradas.

Al revisar las respuestas dadas, se observó que hubo un avance en la comprensión de textos narrativos en relación con las partes del cuento estudiadas. Los estudiantes logran identificar las partes del cuento, como se puede ver en las respuestas dadas a la pregunta ¿Te parece que ese cuento tiene las partes estudiadas? Argumenta:

- Si tiene las partes estudiadas inicio, nudo y desenlace
- Sí, porque es un cuento que tiene inicio, nudo y desenlace
- Sí, tiene nudo un inicio y el final de desenlace.

De igual forma, reconocen la importancia del argumento, lo que se observa en las siguientes respuestas dadas a la siguiente pregunta, ¿Consideras importante el argumento propuesto en el cuento? ¿Por qué?:

- Si porque narra un problema de vecinos
- Porque aprendí palabras nuevas que no conocía
- Sí, porque se trata de un cuento muy lindo.

En la fábula, los estudiantes dieron respuestas acertadas a las preguntas que tenían relación con la evaluación de las partes estudiadas de la fábula, como se puede observar en las respuestas dadas a la pregunta, ¿Te parece que la fábula tiene las partes estudiadas? Argumenta:

- Tiene inicio, nudo, desenlace y moraleja muy bien estudiadas
- Si tienen las partes estudiadas porque tienen inicio, nudo y moraleja
- Sí, porque tiene inicio, nudo y moraleja.

En cuanto al argumento de la fábula, se hizo la siguiente pregunta: ¿Consideras importante el argumento propuesto en la fábula? ¿Por qué?, las respuestas dadas fueron las siguientes:

- Nos deja enseñanza para uno aplicarlo en la vida
- Sí, porque eso le sirve en la vida a uno para no meterse en problemas
- Sí, porque con esto aprendemos mejor las cosas que nos pasan

Por consiguiente, en esta secuencia se observa que los estudiantes superaron los obstáculos, debido a que las respuestas dadas tenían coherencia con lo que se les preguntaba.

De otra parte, en la secuencia el mito, los estudiantes determinaron si lo realizado estaba bien o presentaba dificultades. Las respuestas dadas a la pregunta: ¿Te parece que ese mito tiene los elementos estudiados? Argumenta, fueron las siguientes:

- Sí, porque tiene origen, personajes y elementos.
- Sí, porque tiene ambiente, personajes y origen

Para indagar sobre el argumento del mito, se realizó la siguiente pregunta, ¿Consideras verdadero el argumento propuesto en el mito? ¿Por qué?. Las respuestas dadas fueron:

- Si, tienen dioses y héroes.
- Sí, porque el mito no es verdad, él no es real.
- No, porque la luna y el sol no fueron creados así.

De igual modo, en la secuencia de la leyenda se encontró que los estudiantes lograron superar los obstáculos presentados inicialmente, ya que evaluaron los resultados con más prontitud y seguridad, es así que en los elementos estudiados de la leyenda, presentaron mayor apropiación de los mismos. Al realizarles la siguiente pregunta, ¿Te parece que esa leyenda tiene los elementos estudiados? Argumenta, respondieron:

- Sí, porque tiene los personajes y el lugar donde ocurrió.
- Sí, porque tiene sus características, personajes, escenario y finalidad.
- Tiene un personaje y un ambiente.

Se quiso indagar sobre las características, para lo cual se les realizó la siguiente pregunta:

¿Hallaste alguna característica diferente? Explícala. Las respuestas dadas fueron:

- Convirtieron el toro en una leyenda
- Sí, porque él es un animal como el toro Yacabó
- Se transmite oralmente

Al observar las respuestas dadas, se puede inferir que los estudiantes logran identificar las características diferentes en cada una de las secuencias, lo cual confirma lo expresado por Argüelles (2007), quien dice que la evaluación está dirigida a comprobar las metas logradas y a identificar los problemas suscitados durante el proceso.

6.3.3.3 Autoevaluación después de la lectura.

En la actividad de autoevaluación, se solicitaba a los estudiantes realizar un plan para mejorar los obstáculos presentados en el abordaje de la lectura trabajada. Al pedirles que escribieran “Mi plan para mejorar el aprendizaje”.

Las respuestas dadas en la secuencia del cuento fueron:

- Estudiar las partes del cuento y los elementos
- Practicar lectura en casa y en el colegio para saber más
- Leer bien y analizar sobre lo que se habla en ese instante.
- Estudiar los cuentos, leer bien para para aprender más
- “Leer más estudiar más”.

Al observar las respuestas dadas por los estudiantes en esta secuencia, se encontró que la mayoría de ellos, alcanzan conciencia sobre sus desempeños. Estas respuestas llevan a pensar que los estudiantes presentan en cierta medida, conciencia sobre sus propios desempeños, ya que dirigen las actividades de planeación al mejoramiento de la lectura como condicionamiento para la adquisición de mejores aprendizajes.

Artzl & Armour- Thomas, (1992) y Baker (1989), plantean que el proceso de planeación se refiere al planteamiento de objetivos o metas en el contexto del problema y a la localización de recursos antes de iniciar un proceso de aprendizaje (por ejemplo: practicar lectura en casa y en el colegio para subir más, estudiar los cuentos, leer bien para aprender más). (p.16)

En la fábula, las respuestas dadas por los estudiantes demuestran que estos verifican, rectifican estrategias puestas en práctica,

- “Reviso si respondí bien”.
- “Preguntar y pedir a mi profe que revise”.
- “Utilicé palabras que me ayudo a entenderlo mejor”.
- “Evalúan los resultados de las estrategias seguidas para luego mejorarlas”
- “Reflexionan ante ellas “utilicé animales, personajes”
- “Leer partes de la fábula”
- “Leer mucho, mejorar la lectura”
- “Debo revisar el cumplimiento de los paso y mejorar lo que yo hice”.
- “Leer más fabulas y así tener más conocimientos”

Así mismo, en la secuencia del mito, el plan presentado por los estudiantes para mejorar el aprendizaje, muestra que proponen actividades que complemetan lo aprendido o realizan una autoreflexión sobre lo realizado, como se puede observar en las siguientes respuestas:

- “Revisar lo que hice o lo que me tocó hacer sobre mi aprendizaje”
- “Investigar sobre los mitos para aprender más y saber cuáles son sus elementos”
- “Continuar estudiando sobre mitos”
- “Revisar lo que hice o lo que me tocó hacer sobre mi aprendizaje”
- “Investigar sobre los mitos para aprender más y saber cuáles son sus elementos estudiados y que clase de mito es”
- “Saber y escuchar mucho sobre mitos”.

En la secuencia de la leyenda, un gran número de los estudiantes respondieron:

- “Aprenderme la leyenda o las historias”
- “interpretando y revisando”
- “Estudiar más en casa porque ya sé que es una leyenda”
- ” Calcular la lectura, escribir”.
- Aprenderme la leyenda, o las historias, interpretando, y revisando
- Calcular la lectura, escribir, decirle a otro estudiante que me ayude, y responder

Como se puede observar en las respuestas, los estudiantes hacen relación a situaciones que indican el propósito de mejorar en el proceso de comprensión del texto leído.

De otra parte, un grupo minoritario no relacionaron la respuesta dada con la pregunta, como se ve en la siguiente respuesta:

- “Decirle a otro estudiante que me ayude, y responder”.

De lo expresado anteriormente, se puede inferir que los estudiantes verifican, rectifican estrategias puestas en práctica, evalúan los resultados de las estrategias seguidas para luego mejorarlas, reflexionan ante ellas y anticipan las actividades. Es decir, los estudiantes logran incluir las metas que les permiten mejorar y la localización de recursos que permiten alcanzar la tarea a realizar.

6.4 La conciencia. (cuestionario metacognitivo)

La conciencia es definida por Hartman (citado en Tamayo, 2006) como:

Un saber de naturaleza intra-individual, se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal; es un conocimiento que permite el control o la auto-regulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje (p. 3)

Se puede decir que esta se relaciona con el proceso o estado de cada sujeto, que permite darse cuenta de su desempeño, decisiones y acciones que pueda tomar.

6.4.1 Después de la tarea.

Pozo y Monereo (1999), al hablar del conocimiento de la conciencia 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.

Una aproximación al conocimiento de la conciencia del estudiante sobre su propio desempeño, se hizo a partir del instrumento de autoevaluación en el que se plantearon algunos

interrogantes que indagaban sobre los procesos llevados a cabo para resolver las actividades propuestas.

En la secuencia del cuento, al plantearles la siguiente pregunta: ¿Qué no sabías sobre los cuentos?, algunas de las respuestas fueron:

- No sabía que el cuento tenía unos elementos.
- Yo no sabía los tipos de cuentos, las partes, el argumento y el ambiente.
- No sabía que habían unos tipos de cuento que son literario, popular y de ciencia ficción.

Sobre la clasificación de los cuentos, se les realizó la siguiente pregunta: ¿Qué fue lo que más te costó aprender?. Algunas de las respuestas fueron:

- Los elementos y tipos de cuentos.
- Los tipos de cuento.
- Las palabras desconocidas.
- Encontrar el nudo y el desenlace.

Las respuestas dadas muestran que los estudiantes reconocen claramente que vacíos conceptuales tenían, es decir, logran identificar las dificultades presentadas a medida que abordaba el texto trabajado.

Además de lo anterior, se evidencia que los niños hacen autorreflexión sobre el proceso que llevaron a cabo, lo que les permitió ir modificando las ideas iniciales e ir mejorando en la comprensión de los textos. Lo que lleva a pensar que la identificación de las dificultades y el

conocimiento de sus propios procesos, les facilitó la realización de las actividades requeridas en el proceso lector, al tiempo que les permite ser conscientes del propio desempeño. En relación a lo anterior Monereo (1995) plantea la importancia de “Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como "aprendices", es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...)” (p. 34)

En la secuencia la fábula, se les planteó la siguiente pregunta: ¿Qué has aprendido sobre las fabulas?. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- Que tiene un argumento, ambiente y personajes
- Que las fabulas tienen partes como el cuento
- He aprendido que es un cuento corto que les deja una enseñanza para reflexionar
- He aprendido a solucionar problemas con sus enseñanzas.
- Que los personajes eran animales.

Además, al plantearles la siguiente pregunta, ¿Crees que has mejorado el vocabulario para explicar el concepto de fábula? ¿Por qué?, los estudiantes respondieron:

- Si, mejoró porque aprendí palabras nuevas
- Sí, porque lo entiendo más y tengo más conocimiento de la fábula
- Sí, porque antes no sabía explicar el origen de la fábula y la definición, como los relatos cortos y ya se.
- Si, por que he entendido más y aprendí cosas que no sabía.

Las respuestas dadas, muestran que los estudiantes han comprendido los conceptos trabajados

y por lo tanto, han demostrado entendimiento de los textos leídos, ya que logran ir más allá de lo expresado en el texto y lo relacionan con otras actividades realizadas. Es decir, se apropiaron de los contenidos trabajados en la secuencia sobre la fábula y los han relacionado con su contexto. Lo anterior, lleva a corroborar lo expresado por Palincsar y Brown (1997), citados por Maturano, Soliveres y otros (2002), quienes expresan que “el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información” (p. 416)

De otra parte, los estudiantes fueron conscientes de las decisiones y acciones que realizaron para su progreso personal al referirse al mejoramiento en el uso del vocabulario, aunque se quedaron cortos a la hora de especificar como habían mejorado el vocabulario, es decir, no detallaron la manera en que lo mejoraron.

De lo anterior se puede afirmar que las actividades planteadas, permitieron que los estudiantes alcanzaran un conocimiento metacognitivo, que como afirman Pozo y Monereo, (citados en Navarro y Alarcón, 2008), “este conocimiento permite tener conciencia de sus propias capacidades, de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarlas a cabo y el conocimiento de las variables del contexto” (p. 56).

Es decir, incluye una capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, que se pone en evidencia en la capacidad de autorregulación en las situaciones de aprendizaje, haciendo los cambios que considere pertinentes.

En la secuencia del mito, al presentarles la pregunta ¿Qué no sabías sobre los mitos?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Que tienen elementos.
- Que se transmiten de generación en generación, tiene unos elementos, personajes, tiempo, espacio y acontecimiento.
- Que se clasifican en: cosmogónico, teogónicos, morales, escatológicos, etiológico, antropogénico.
- Que es una narración extraordinaria que pretende explicar lo que inquieta al ser humano.
- Que fueron narraciones maravillosas situadas fuera del tiempo histórico.

Al observar las respuestas dadas, se encontró que la mayoría de los estudiantes dieron cuenta de su desempeño al mencionar aspectos relacionados con la clasificación de los mitos y las características de los mismos, lo que lleva a pensar que en este aparte tuvieron las habilidades para recordar la información obtenida y al mismo tiempo tomar notas de las explicaciones dadas. En este mismo orden de ideas, Solé (1992) afirma “que el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. (...) qué es lo que ha aprendido, y lo que le queda por aprender” (p.102)

En la secuencia de la leyenda al plantearles la siguiente pregunta, ¿Qué no sabías sobre las leyendas?, los estudiantes respondieron:

- Que giran en torno a un lugar

- Que gira en torno a un lugar y se transmite oralmente
- Que las leyendas se transmiten oralmente
- Que las leyendas hablan de la imaginación popular

Además, se les preguntó, ¿Qué habilidades has desarrollado al estudiar el concepto leyenda?, a lo que los estudiantes respondieron:

- He escrito más rápido
- He aprendido a entender las leyendas mejor que antes
- Ya puedo hablar sobre las leyendas y explicarlas.
- Estoy leyendo pausadamente, analizando y creando concepto por cuenta propia.
- Entender cualquier leyenda, leer muy bien

En la secuencia del mito, se les hizo la siguiente pregunta, ¿Qué fue lo que más te costó aprender?, a la cual los estudiantes respondieron:

- Sus partes
- Fue la escritura en verso o en prosa
- Me costó aprender que se transmitía oralmente
- Lo que más me costó aprender fue el escenario donde se originaron.
- De donde fue su origen y como han estado desde mucho tiempo atrás.

Como se puede observar en las respuestas dadas a las preguntas planteadas, los estudiantes hacen alusión a las dificultades y obstáculos presentados inicialmente y reconocen los avances

logrados a partir de la implementación de la unidad didáctica, lo cual lleva a pensar que los estudiantes alcanzan conciencia de sus procesos en la comprensión de los temas trabajados.

Al respecto, Pozo y Monereo (1999), afirman que el conocimiento de la conciencia se refiere al conocimiento que tiene la persona sobre lo que sabe, a la conciencia de sus propias capacidades mientras aprende, al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo.

6.4.2 Después de la lectura.

Al revisar las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas que hacían referencia a la conciencia metacognitiva, se encontró que en todas las secuencias los estudiantes respondieron de forma coherente y precisa, relacionaron el texto con las experiencias vividas en el contexto, al tiempo que plantearon puntos de vista sobre los hechos relatados. Lo anterior se puede evidenciar en las respuestas dadas por los estudiantes que se presentan a continuación.

En la secuencia el cuento, al realizarse la siguiente pregunta ¿Crees que la actitud de Magdalena dañaba la relación entre los vecinos del barrio? Si__ no__ ¿Por qué?, los estudiantes respondieron:

- No porque Magdalena era buena
- No porque ella se llevaba bien con los otros vecinos
- Buena persona, no dañaba para nada la relación, su comportamiento era amable

También se les preguntó, ¿Qué soluciones buscarías tú si se te presentara una situación como la de Magdalena con un vecino?, a lo cual respondieron:

- Yo hablaría con ella para no pelear más.
- No le prestaría atención y seguiría mi vida.
- La denunciaría o me mudaría.

En la secuencias de la fábula se les planteó la siguiente pregunta, Si estuvieran en el mismo caso del conejo, ¿Qué harían? ¿Por qué?, las respuestas dadas fueron:

- Pagaría la plata que me prestaron
- Pagaría la plata que me prestaron
- Trabajaría con cada uno de ellos

Además se les preguntó, ¿Crees que la relación de amistad del conejo con los amigos fue sincera?. Si_____ No_____ ¿Por qué?. Las respuestas fueron:

- No, porque hizo que todos sus amigos murieran
- No Porque no fue sincero con los amigos
- Si fueron sinceras porque él los escondía

Al hacer la pregunta, ¿Te parece bien la realización de las corralejas? ¿Por qué?, los estudiantes respondieron:

- A mí no me parece bien porque hay mucho muerto
- No me parece bien porque los animales no deben maltratarlos
- Sí, porque las personas le gusta ver los toros

En este mismo sentido, también se les planteó la siguiente pregunta: ¿Qué podrías hacer desde el lugar donde vives para proteger a los animales?. Las respuestas dadas fueron:

- Hablar con el alcalde que prohíba las corralejas
- Cogerlos, meterlos en un pasto bueno y cuidarlos para que no los maltraten, ni los maten
- Que se le de comer a los animales

En la secuencias del mito se les planteó la siguiente pregunta, ¿Para qué te sirve este texto?.

Los estudiantes respondieron

- Mi sirve para saber cómo se creó el sol y la luna
- Para uno aprender que son las cosas malas y las cosas buenas
- Para aprender más historias de mi cultura.

Como se puede observar en las respuestas dadas, los estudiantes muestran apropiación de los contenidos trabajados, muestran conciencia de las posiciones que asumen frente a los cuestionamientos presentados en las actividades, son más reflexivos en sus respuestas, plantean sus propias ideas y percepciones, es decir, muestran más conciencia metacognitiva, ya que como afirma Hartman (citado en Tamayo, 2006):

La conciencia se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal; es un conocimiento que permite el control o la auto-regulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje (p. 3)

Lo anterior permite inferir que los estudiantes logran autoregularse, lo que los lleva a optimizar sus propios procesos de aprendizaje y en ese sentido mejorar la comprensión lectora.

Conclusiones y Recomendaciones

Al iniciar el estudio se encontró que el abordaje de textos narrativos por parte de los estudiantes presentaba algunas dificultades de comprensión, estas dificultades estaban asociadas al desconocimiento del léxico, a la no identificación de las ideas principales y a la no relación de los textos leídos con otros. Los problemas presentados en la comprensión de textos narrativos se pudieron evidenciar con la aplicación de la actividad diagnóstica, donde se observaron las debilidades y el tipo de lectura que poseían los estudiantes.

La unidad didáctica construida a partir de las ideas previas de los estudiantes, condujo al diseño y desarrollo de actividades que propiciaban el uso de estrategias metacognitivas como una alternativa para ayudar en la comprensión de textos narrativos. En el desarrollo de estas actividades se notó la evolución de los estudiantes en la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y creativo, porque demostraron apropiación de los contenidos de los textos trabajados y lograron extrapolar las ideas expuestas en los mismos.

A medida que se desarrollaron las actividades de la unidad didáctica en la que se les proporcionaron las estrategias y reflexiones metacognitivas que se relacionaban con los niveles

de lectura, los estudiantes fueron involucrando términos e ideas que les facilitaron expresar sus ideas y comprensiones de los textos, teniendo en cuenta las exigencias de los diferentes niveles de lectura.

Se puede mencionar que el uso de las estrategias metacognitivas ayuda a mejorar en el estudiante la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y creativo. Así mismo, les permiten autoevaluarse, regular su conocimiento, replantear sus ideas previas y optimizar su proceso de aprendizaje, conllevándolo a tener una mejor interpretación de los diferentes textos leídos.

Cuando los estudiantes realizan actividades de lectura es conveniente plantearles estrategias metacognitivas que le permitan autoregular su aprendizaje, reflexionar en sus ideas previas y autoevaluar su propio conocimiento, para que en el proceso de comprensión lectora se puedan notar los niveles literal, inferencial y creativo, permitiéndole superar los obstáculos presentados.

En consonancia con lo anterior, al estudiante lograr la comprensión en los niveles literal, inferencial y creativo, utilizando las estrategias metacognitivas, puede realizar autorreflexión y autoregulación de sus propios procesos, lo que les permite ir modificando las ideas iniciales e ir mejorando en la comprensión de los textos.

En ese sentido nos damos cuenta que aplicar estrategias metacognitivas sería el camino propicio para que los educandos puedan generar hábitos de lectura y al mismo tiempo alcanzar los niveles literal, inferencial y creativo. Contribuyendo de esta manera a mejorar los resultados de las pruebas saber.

Por tal motivo es conveniente que las instituciones implementen este tipo de estrategias en los procesos de comprensión lectora para facilitar el desarrollo de los niveles de lectura en los estudiantes de básica primaria.

Bibliografía

Alcalá, G. (2012). Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas. Universidad de Piura. Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf

Aragón, L y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Universidad Javeriana. Cali, Colombia. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/801/80111899010.pdf

Betancourt, M. (2007). Estrategias Didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, Comuna Peñaflor. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Recuperado de bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/.../Tesis%20tpeb549.pdf

Burón, J. (1997). Enseñar a Aprender. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Camba, María Elena (2006), Comprensión lectora. Recuperado de http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprension_Lectora#Los_niveles_de_comprension_lectora

Campanario, J. (2000). El desarrollo de la Metacognición en el Aprendizaje de las Ciencias: Estrategias para el Profesor y Actividades Orientadas al Alumno. Grupo de Investigación en Aprendizaje de las Ciencias. Departamento de Física Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares. Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2931260>

Campanario, J. Cuerva, J. & otros (1997). La metacognición y el aprendizaje de las ciencias. Grupo de investigación sobre el aprendizaje de las ciencias. Departamento de física. Universidad de Alcalá. Recuperado de www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21685

Cardozo, J. (2011). Significados, ámbitos y alcances de los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. P. 97-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4050073.pdf>

Cassany C., (2006). Tras las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea. Biblioteca Universal Empúries. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.htm

Castillo, P., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Scielo, Folios, Segunda época No (26), pp. 27-38. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.

Charry, H.; Galeano A. (2014) Portal Educativo Redacadémica. Desarrollo socio-afectivo, recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf

Cisterna, F. 2005. Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Recuperado de www.redalyc.org/html/299/29900107

Clifton, B. y Chadwick, C. (1988). Estrategias Cognitivas y Afectivas de Aprendizaje. Parte (B). En Revista Latinoamericana de Psicología, . Vol. 20, N° 002. pp185 – 205. Recuperado de http://www.academia.edu/6784615/Estrategias_Cognitivas_y_Afectivas_de_Aprendizaje.

Díaz, F.; Barriga, A.; & otros (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial McGRAW-HILL. Recuperado de www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos

- Dománico Di Lorenzo, Jorge L. (2000) La importancia escrituraria y la comprensión de textos en el contexto académico revista ibero Americana de Educación. No 45/9-10. Recuperado de www.rieoei.org/expe/2339Lorenzo.PDF
- Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives.
- Fernández, L. 2006. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Flavell, J. 1979 Theories of Learning in Educational Psychology. Recuperado de https://www.demenzemedicinagenerale.net/images/menssana/Theories_of_Learning_in_Educational_Psychology.pdf
- Flórez, R.; Torrado, M. y otros (2010). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17975
- García, B. (2009). Las Dimensiones Afectivas de la Docencia. Revista Digital Universitaria. Volumen 10 Número 11. Recuperado de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- García, C (1992). Introducción a la mitología griega. Madrid. Alianza Editorial. pp. 19- 21.
- Gobierno de Guatemala Ministerio de Educación. (2014). Contenido de lectura para la Evaluación de Graduandos. Recuperado de www.mineduc.gob.gt/digeduca/.../2014/.../Contenidos_Lectura2014.pdf
- González, R.; y Oñate, G. (2012). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. Universidad Del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Recuperado de www.edunexos.edu.co/.../65-la-actividad-metacognitiva-y-la-comprension-lectora

- Gordillo, A., Alfonso., & Flórez, M. (2009). Los Niveles de Comprensión Lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Unisalle Actualidades Pedagógicas*, No (53), pp.95- 107. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953>
- Guiso, A. (1997). El taller en procesos investigativos interactivos. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/acercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En *Aula*, nº1, abril, pp. 13-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121945010/>.
- Jara, M. 2012. Representaciones y Enseñanza de la Historia Reciente-Presente. Estudio de Casos de Estudiantes en Formación Inicial y en su primer año de Docencia. Recuperado de www.raco.cat > ... > 2012: Núm.:11 > Jara
- Jiménez, V.; Puente, A.; y otros (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: ESCOLA. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121945010/>.
- Kagan & Lang (1978). *Psychology and Education. An Introduction*. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc., Capítulo 4, 128-150. En: Díaz, O. (2014). Solución de Problemas Matemáticos a través de la Cognición y Metacognición por medio de un Ambiente Computacional en niños de Grado Tercero. Universidad de La Salle Facultad De Ciencias de La Educación. Maestría en Docencia. Bogotá, D.C. Recuperado de repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3923/T85.14%20D542s.pdf?...3
- Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 1994.
- Llico, I. (2011). Creaciones Literarias y Más. Recuperado de <http://creacionliteraria.net/2011/12/definiciones-de-lectura/>

- Maldonado, M. (2008). *Comprensión de Lectura y Metacognición en Jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura*. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá. Recuperado de repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1231/1020714159.
- Marbá, A.; Márquez, C.; y Sanmartí (2007). *¿Qué implica leer en clase de ciencias?* Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de gent.uab.cat/conxitamarquez/...conxitamarquez/.../que%20implica%20leer
- Márquez, C.; Prat, A. (2005): Leer en clase de ciencia, en *Enseñanza de las Ciencias*, n. 23, vol. 3, pp. 431-440. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/22038/332782
- Márquez, C & Sanmartí, N. (2006). Como promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias, vol. 5 (2), 292. Recuperado de reec.educacioneditora.org/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf
- Martí, E. (1995). *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología. Recuperado de cv.uoc.edu/web/~cvaulas/022/Materiales.../72.../72_085_artmodulo4_20012.pdf
- Martínez, P. 2006. *El Método Estudio de Caso. Estrategia Metodológica de la Investigación Científica*. *Pensamiento y Gestión*, N° 20. Universidad del Norte, 165-193. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf
- Martínez, V.; García, V. (2013). Aspectos Conceptuales sobre la Inteligencia Afectiva y su Fomento a través de la Lectura en la Escuela. *Revista de Comunicación de la SEECI*.
- Mateos y Alonso (2001). *Leer para Comprender. Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/entr1.pdf>

Maturano, C.; Soliveres, M.; & otros (2002). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de un Texto de Ciencias, Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. Recuperado de https://www.researchgate.net/.../28057874_Estrategias_

Monereo (coord) (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI. Recuperado de https://www.researchgate.net/...El_aprendizaje_estrategico.../El-aprendizaje-estrategic.

Navarro, C., Alarcón, A. Metacognición en niños. Rev. Salud. hist. sanid. on-line. 3(1), 2008. Pp.50 -70
Recuperado de www.uptc.edu.co/...salud/.../Metacognicion_en_nixos_SHA_

Orjuela, D.; y Peña, C. (2014). Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12365>

Pinzás, Juana (2005) Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora. Ministerio de Educación. Lima – Perú. Recuperado de www.comprensionlectora.es/.../694-guía-de-estrategias-metacognitivas-para-desarrolla...

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide. Recuperado de revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/258

Rivero, M. 2011. Un Estudio sobre la Efectividad de la Multimedia Expositiva para el Aprendizaje de la Historia. Universidad de Zaragoza. Recuperado de www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/download/248891/333137

Santibañez, N.; Véliz, L. (2012). Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”. Huancayo, Perú. Recuperado de

<https://noetito.files.wordpress.com/2012/11/resumen-de-tesis-noe-definitivo.docx>

Sigmund, T. & Howard, E. (2009). The importance of knowing What You Know. Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. Hand Book of Metacognition in Education. Taylor & Francis. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/8122589>

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. Recuperado de repositorio.usil.edu.pe/.../2012_Silva_Nivel%20de%20comprensión%20lectora%20de...

Solé I. (1992). Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1992. Recuperado de <https://estrategiasenlalecturaantonioherreroperona.wordpress.com/.../estrategias-de-lect...>

Solbes, J.; & Vilches, A. (2004). Papel de las relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana. Enseñanza de las ciencias, 22 (3), pp. 337-348. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21986/21820

Tamayo, O. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En: Los Bordes de la Pedagogía: Del Modelo a la Ruptura. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/4849/3980

Tamayo, O. y otros (2011). La clase Multimodal. Formación y Evolución de Conceptos Científicos a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de repositorio.autonoma.edu.co/.../Clase%20multimodal%20y%20la%20formación

Velasco, L. (2014). Desarrollo de Habilidades Metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de 5° grado de la Institución San Juan Bautista de la Salle. Universidad de La Sabana. Bogotá. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11483>

Anexos

Anexo 1. Actividad diagnóstica

Grado: Tercero

Objetivos

- ✚ Reconocer la estructura y la comprensión de texto del genero lirico.
- ✚ Realizar intervenciones y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que brinda el texto.

¡Leamos poemas!

Actividad Previa:

Actividad de planeación, monitoreo y evaluación de mi trabajo.

1- ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

2- ¿Cómo voy a evaluar el cumplimiento de los pasos planeados?

Actividad 1

Si encuentras un poema con este título: “Este Picasso es un caso”

1. ¿De qué tratará el poema?

2. ¿Qué mensaje intentará comunicar?

3. ¿Quién será ese personaje?

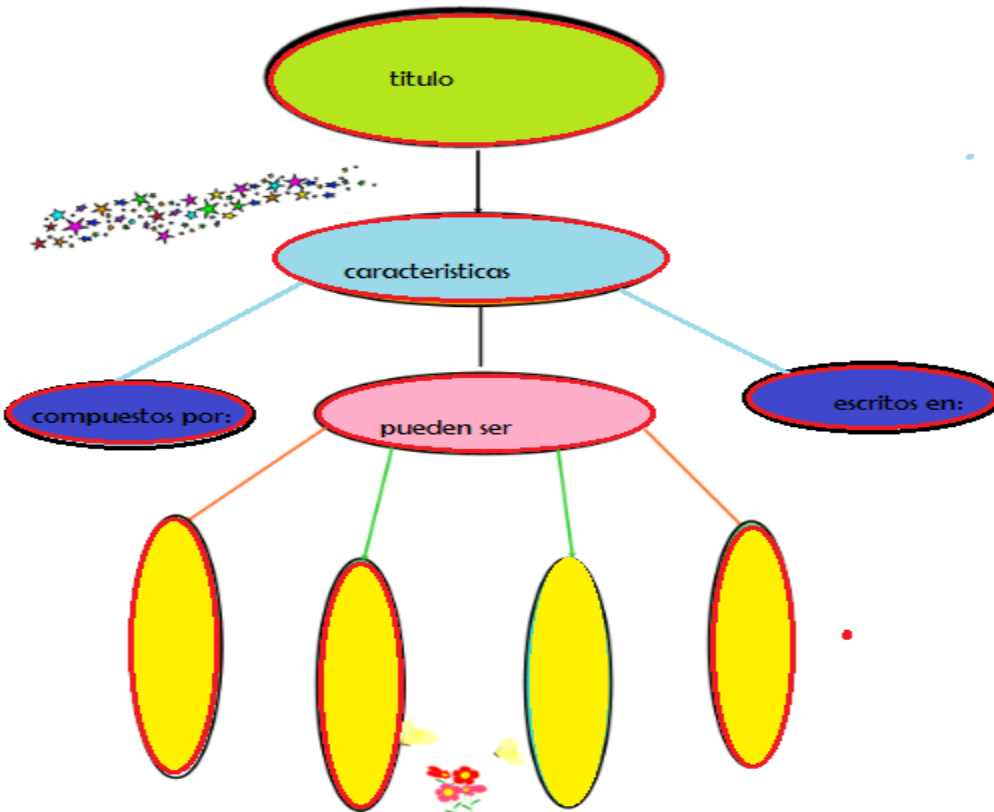
4. ¿Qué características tendrá?

Conceptualización

Luego contesta las preguntas que aparecen en la siguiente tabla.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Por qué crees que es importante estudiar los poemas?	
2. ¿Qué has aprendido sobre los poemas?	
3. ¿Qué fue lo que más te costó aprender?	
4. ¿Qué poemas has leído? Menciónalos	
5. ¿Qué recuerdas de esos poemas?	

 completa el siguiente mapa



ACTIVIDAD 3

- Realiza la lectura del siguiente poema.

“Este Picasso es un caso”

¡Qué divertido es Picasso!
 Es pintor rompecabezas
 que al cuerpo rompe en mil piezas
 y pone el rostro en los pies.
 ¡Todo lo pinta al revés!
 ¡Este Picasso es un caso!
 Es un puro disparate.
 No es que te hiera o te mate,
 pero en lugar de dos cejas
 él te pone dos orejas.
 ¡Vaya caso el de Picasso!
 Te deja que es una pena:
 te trastoca y desordena,
 te pone pies en las manos

y en vez de dedos, gusanos.
 ¡Si es que Picasso es un caso!
 En la boca pone un ojo,
 y te lo pinta de rojo.
 Si se trata de un bigote,
 te lo pondrá en el cogote.
 ¡Menudo caso es Picasso!
 ¿Eso es hombre o bicicleta?
 ¡Si es que ya nada respeta...!
 Esos ojos que tú dices,
 no son ojos... ¡son narices!
 ¿No es un caso este Picasso?
 Todo lo tuerce y disloca:
 las piernas, brazos y boca.
 No es verdad lo que tú ves.
 ¡Él pinta el mundo al revés!
 ¡Qué Picasso es este caso!

Carlos Reviejo (2000)

- Con base en la anterior lectura responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu opinión sobre el poema que acabas de leer?	
2. Teniendo en cuenta lo que leíste en el poema ¿Por qué Picasso es un caso?	
3. ¿Por qué crees que la palabra Picasso está escrita en un color diferente'?	
4. ¿Por qué crees que Carlos Reviejo escribió un poema sobre Picasso?	
5. Si fueras un poeta, ¿sobre quién te gustaría escribir?	
6. ¿Qué escribirías sobre esa persona?	

- Realiza un dibujo, según lo que te dice el poema, de lo que pinta Picasso



- **Luego responderán las siguientes preguntas.**

Pregunta	Respuesta
¿Te parece que el poema tiene las partes estudiadas? Argumenta	
¿Consideras importante el argumento propuesto en el poema? ¿Por qué?	
¿Qué le agregarías o quitarías al poema?	

- Busca información en otros textos sobre Picasso. Y aclaremos las dudas. _____

Autoevaluación

Mi plan para mejorar el aprendizaje

Anexo 2. Unidad Didáctica



Introducción

La presente unidad didáctica se realizará con la finalidad de mejorar las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes; por medio de estrategias metacognitivas que permitan aprender los conceptos participando más activamente en el desarrollo de las secuencias.

Por otra parte se trabajara esta unidad apoyada en la aplicación de diferentes tipologías textuales narrativas como: cuento, Mito, Leyenda, Fabula, donde los textos narrativos, son importantes pues hacen que el estudiante aumente sus conocimientos acerca de una cultura, o de un saber específico etc. Además, porque contiene información que les resulta interesante llevándolo así a desarrollar su estructura cognoscitiva; través de actividades que impliquen creatividad, imaginación a la hora de leer textos narrativos. El desarrollo de la comprensión lectora va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y gozo. La comprensión lectora constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura, para la educación de la voluntad, aumenta el vocabulario y mejora la ortografía. Da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.

Por consiguiente, los estudiantes realizarán diferentes actividades de lectura, debido a que esta es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual, ya que pone en acción las funciones mentales, agilizando la inteligencia, mejorando el rendimiento escolar, abre sus horizontes, permitiéndole ponerse en relación con lugares, gente y costumbres lejanas, igualmente en el tiempo o en el espacio, desarrollado la capacidad de juicio, de análisis y de espíritu crítico.

Finalmente, esperamos que nuestros estudiantes logren superar los obstáculos en la comprensión textual a través de la aplicación de la unidad didáctica y su vez, que contribuya a mejorar las

habilidades cognitivo-lingüísticas, especialmente las que son características en la comprensión de textos narrativos y fortalezcan la capacidad para hacer comparaciones, producir texto y despertar el interés por el hábito de la lectura.

1. Secuencia 1

1.1 El cuento

Grados: Tercero y cuarto.

Objetivos

- ✚ Reconocer la estructura y la comprensión de formatos no verbales como apoyos gráficos de los cuentos.
- ✚ Ordenar los hechos o sucesos que se desarrollan en un cuento.

¡Vamos a conocer cuentos!

Tiempo: 4 horas

Objetivo:

Conocer por medio de preguntas que saben los estudiantes sobre el tema cuento.

1.1.1 Actividad de planeación, monitoreo y evaluación de mi trabajo.

3- ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

4- ¿Cómo voy a evaluar el cumplimiento de los pasos planeados?

1.1.2 Actividad 1

Ahora tu profesor te presentará la carátula de un libro. Observa la portada, los dibujos que aparecen, el autor, etc.

Luego contesta las preguntas que aparecen en la siguiente tabla.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Por qué crees que es importante estudiar los cuentos?	
2. ¿Qué cuentos has leído? Mencionalos	
3. ¿Qué recuerdas de esos cuentos?	
4. Si encuentras un cuento con este título: “El pargo rojo “¿De qué crees se va a tratar?	
5. Te imaginas ¿quién es el protagonista?	
6. ¿Cuál crees que serán sus características?	

1.1.3 Actividad 2

El profesor mediante el uso de un cuadro sinóptico te explicará el concepto cuento.

Conceptualización

	EL CUENTO
--	------------------

Origen	Elementos				Partes			Tipos de cuento			
	Tema	Personajes	Ambiente	Argumento	Inicio	Nudo	Desenlace	Literario	Popular	Ciencia ficción	Fantástico

El cuento

Es una forma bastante antigua de tradición oral. Los cuentos más antiguos aparecen en el Egipto alrededor del año 2000 A.C, el más conocido compendio de cuentos es el libro de las mil y una noches.

Es una narración corta de sucesos reales o imaginarios que les ocurren a los personajes en uno o varios lugares.

Elementos del cuento

En el cuento se presentan elementos que permiten comprender los hechos narrados, como:

Tema: Muestra de lo que trata el cuento.

Personajes: Son las personas, los objetos o los animales que viven las aventura. Los personajes pueden ser reales o fantásticos.

Ambiente: Son los lugares donde suceden las acciones de los personajes del cuento.

Partes del cuento

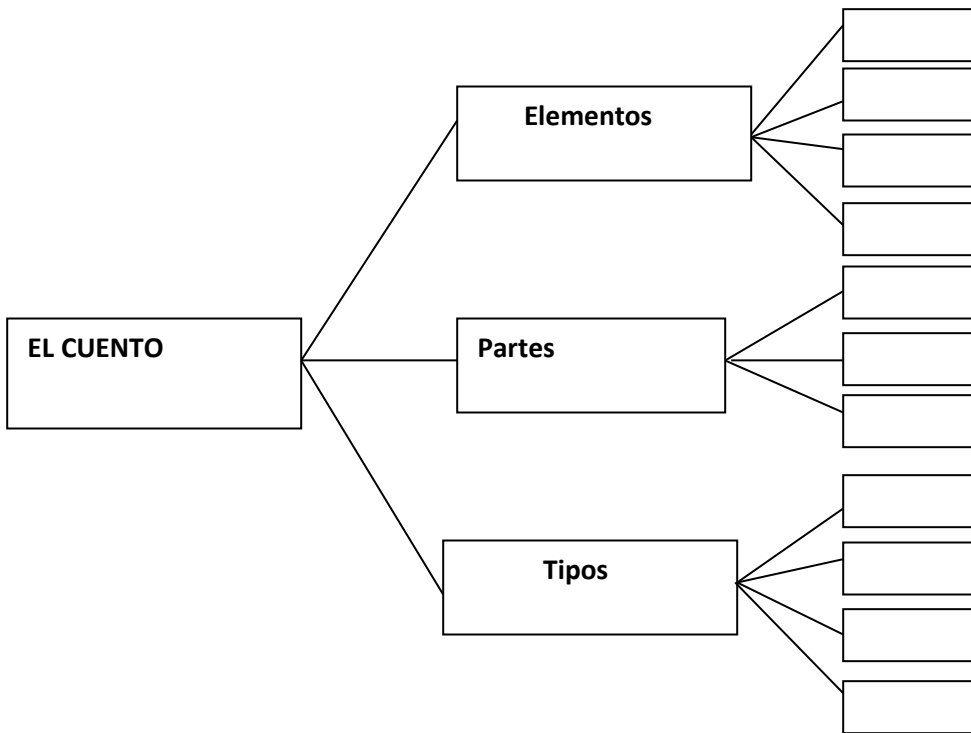
La narración de un cuento tiene tres partes:

Inicio: se presentan los personajes y los lugares donde se desarrollarán las acciones.

Nudo: se narran las dificultades o aventuras que viven los personajes.

Desenlace: se presentan las soluciones a las dificultades o problemas que vivieron los personajes.

Con base en la explicación del profesor, completa el siguiente diagrama



1.1.3.1 Reflexión sobre el aprendizaje.

Escribe una frase o un párrafo con las palabras nuevas que has aprendido hasta ahora.

¿Qué no sabías sobre los cuentos?

¿Qué has aprendido sobre los cuentos?

Sobre la clasificación de los cuentos ¿Qué fue lo que más te costó aprender?

¿Crees que has mejorado el vocabulario para explicar el concepto de cuento? ¿Por qué?

1.1.4 Actividad 3

Realiza la siguiente lectura:

El pargo rojo

Magdalena Santiago vive –sigue viviendo-- de comprar, limpiar y desescamar pescados a la orilla del mar. Se levanta con los primeros ardores del alba y se va al puerto a esperar el retorno de los pescadores. Allí canta, invariablemente, todos los días a idéntica hora, la misma canción; una tonadilla de aliento africano cuya letra, ella lo ignora, tiene origen en el romancero español: Rey que sabe/leer y contar/dime cuántas olas/manda la mar. Acaso aquella liturgia es, además de una orden de su porción de sangre negada, la expresión del sueño incumplido de ser alfabeto. Porque, por el contrario del rey del estribillo, Magdalena ni sabe leer ni sabe contar. Pero tiene un don especial: cuando ha cantado, sin contarlas, diez veces el estribillo, señala en el horizonte las primeras canoas. Magdalena nada sabe de números o letras, pero el cantar le otorga un acertado manejo del tiempo.

No es el único don que posee. También carga claro en la cabeza que, comprando los pescados al precio del puerto y vendiéndolos de puerta en puerta pueblo adentro, el dinero sobra en casa. Magdalena llama “el milagro de la vida” a aquella elemental abstracción, como de impuros logaritmos Pese a asistir día a día a ese milagro, dice no entender nada pero lo entiende todo. Por ejemplo: es madre de seis hijos de tres padres diferentes; y no sabiendo al cabo de los años adónde han ido a parar los padres luego del abandono, se llama a sí misma “viuda triple de muertos vivos”. Sus hijos, ya crecidos, trabajan allí en Tolú o en otros pueblos del Caribe en forma marginal: cargando bultos o vendiendo baratijas a los turistas de la playa, hoy; cocinando en una casa de familia, mañana; y después, tal vez...

Magdalena, sin embrago, se dice feliz; aunque desde los días en que el cinematógrafo llegó a Tolú, a ratos ni ella misma lo cree. La noche en que fue a ver por primera vez una película, recuerda, empezó a sospechar –sin que lograra volver razones las sospechas— que el meridiano de la felicidad pasaba por lo cotidiano. Entonces, “Muy fácil –dice con frecuencia--: dejé de ir al cine y ya está, volví a vivir contenta”. Además, ¿qué otra cosa quiere? --se pregunta en sus noches de hamaca. Conoce un oficio, produce con qué comer, guarda plácidos recuerdos de cada marido en cada cama –del segundo, sobre una mesa--, es amada por sus hijos y estimada por los pescadores y la gente del barrio. Y lo

más importante: ninguna de sus hijas le ha salido vagabunda, y ninguno de sus hijos ha estado en la cárcel. “Son muy unidos”, comenta: “Cada uno es capaz de quitarse el pan de la boca para dárselo al otro”. Y no se queda en la superficie, pues agrega: “Ojalá nunca sean ricos; porque poco dinero, evita preocupaciones; mucho dinero, las trae”. Y remeta: “Dios quiera que nunca vayan al cine”.

Magdalena vive —continúa viviendo allí, aun después del incidente— en una calle a la que la gente bautizó como “Bocagrande”. Su nombre oficial tiene que ver con un héroe de la Independencia, Francisco de Paula Santander. Pero los desocupados de la plaza lo han cambiado por aquel más sonoro, debido a que en esa calle las vecinas riñen a diario en insultos que se vociferan de acera a acera, con frases cargadas de dobles sentidos e imprecaciones.

En la misma calle de “Bocagrande”, puerta seguida a la casa de Magdalena, vivió una vez una mujer adinerada que odiaba a los pescadores y a las revendedoras. No es extraño que estas cosas sucedan en la América Hispana, puesto que en sus pequeños pueblos conviven príncipes y mendigos, ricos y pobres en una misma calle, en una constante ebullición de la vida que ante todo los ricos niegan disfrutar. En estos poblados, los modernos barrios residenciales jamás tuvieron futuro, pues no tardaron en convertirse, de tan tediosos, en una antesala de la muerte.

Aquella vecina —la del incidente— odiaba a Magdalena, en razón tal vez de lo que el profesor socialista de la escuela pública llamaba “marxismo al revés”; es decir, el desprecio de los de arriba por los de abajo. La vecina, sin embargo, amaba la lúdica del humilde vecindario, pero siempre deseó que su torrente de vida bullera, no allí sino en el barrio residencial de las afueras al que un día se mudó, hasta que se aburrió... por falta de vida. Cuando regresó a vivir al antiguo vecindario, continuó haciéndole la vida imposible a Magdalena: le corría la cerca del jardín, ordenaba a las sirvientas que desaguaran la cocina hacia el patio vecino, y sacaba en voz al sol ciertos trapos sucios que Magdalena prefería lavar en casa; como aquello de la triple viudez de muertos vivos, los seis hijos de tres maridos diferentes; y la pobreza y el mal vestir, cosas que Magdalena sobrellevaba con inadvertida dignidad.

La vecina insolente es viuda de verdad, y tiene tres hijos casados cuyas mujeres le desean la muerte para heredarle la hacienda que ha comprado en las mejores tierras del Sinú. Hoy, en los tiempos posteriores al incidente, la hacienda es manejada a distancia, mediante despachos de correo y llamadas telefónicas. Porque la que fue vecina de Magdalena, es ahora una mujer muy rica; y ya no vive en la calle de “Bocagrande” de Tolú, sino a muchas leguas de distancia, en un sector del mismo nombre que es parte de la hermosa Cartagena de Indias. Aun así, viviendo lejos, dos de las tres nueras han tratado

de envenenarla, tres de sus hijos varones no la visitan, dos de ellos no le dirigen la palabra –ni siquiera por teléfono-- y el tercero, el menor, no le permite ver a los nietos los domingos.

Y todo, por culpa de Magdalena; al menos, eso comenta la gente. Magdalena es en extremo cuidadosa al respecto; jamás ha dicho que aquello es cierto, pero tampoco lo ha negado. Se limita, eso sí, a contar la historia tocada de un airecillo de satisfacción:

La historia es esta. Un día, mientras desescamaba pescados en las escalinatas del puerto, Magdalena vio que algo brillaba entre el espeso amarillo de las hueveras de un pargo rojo. Se trataba de un brillo poco común, como de estrella en el cielo, emitido por una piedrecilla de aristas pulidas con esmero. Magdalena jamás había visto uno en su vida, pero por lo que siempre escuchó, estuvo segura de que la piedrecilla no era tal... sino un diamante. Pensó de inmediato en sus hijos yendo al cine, en sus nueras tratando de envenenarla, en sus maridos regresando a buscarla uno a uno o los tres al tiempo, pero con la misma cara de arrepentimiento; pensó en ella misma, liviana y desafirmada, viviendo la muerte de un barrio residencial y comprando pescados en la puerta a sus compañeras de trabajo; y pensó, lo más grave, en no poder ver a sus nietos los domingos. En ese instante tomó la decisión de regalar el pargo rojo con todo y el diamante que el pez llevaba oculto en su vientre.

Alguien, cuenta ella, se ofreció a comprarlo en el puerto.

-- No está para la venta –dice Magdalena que dijo--. Lo tengo reservado para alguien muy especial.

Irrumpió en la casa de la vecina en el momento en que la mujer discutía con las tres nueras sobre qué cosa preparar para el almuerzo.

-- Perdonen si interrumpo –dice Magdalena que entró diciendo--, pero la pesca de hoy ha sido excelente y me he acordado con cariño de todas ustedes. Les he traído este hermoso pargo rojo para que lo disfruten en la santa paz de la familia.

FIN

Autor: David Sánchez Juliao

Con base en la anterior lectura responde las siguientes preguntas:

7.	¿Qué dice el texto?	
8.	¿Cuál es tu opinión sobre el cuento?	

que acaba de leer?	
9. ¿Qué nuevas ideas te aporta el texto que no sabías?	
10. ¿Crees que la actitud de Magdalena dañaba la relación entre los vecinos del barrio? Si__ no__ ¿Por qué?	
11. Explica como discriminaba la vecina rica a Magdalena	
12. ¿El gesto que tuvo Magdalena al regalarle a la vecina rica el pargo rojo pudo ayudar a mejorar la relación entre ellas? Argumenta	
13. ¿Qué soluciones buscarías tú si se te presentara una situación como la de Magdalena con un vecino?	

Buscar las palabras desconocidas en el diccionario. Las cuales deben registrar en el siguiente cuadro.

PALABRAS	SIGNIFICADO

Luego respondan las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
¿Te parece que ese cuento tiene las partes estudiadas? Argumenta	
¿Consideras importante el argumento propuesto en el cuento? ¿Por qué?	
¿Qué le agregarías o quitarías al cuento? ¿Por qué?	

1.1.4.1 Autoevaluación

Preguntas	Respuestas
¿Qué palabras utilicé para estudiar el cuento?	
¿Utilicé las palabras adecuadas para hablar sobre el cuento?	
¿Por qué usé o no las palabras adecuadas para hablar sobre el cuento?	
¿Por qué se o no sobre el tema el cuento?	

Mi plan para mejorar el aprendizaje sería

1.2 Secuencia 2

1.2.1 La fabula

Objetivo de la enseñanza: Establecer los niveles de lectura en la comprensión de textos narrativos (fábula).

Objetivo de aprendizaje: Comprender el concepto y las características de la fábula mediante exposiciones grupales y socializaciones.

Grado: Tercero y cuarto

Tiempo: cuatro horas

1.2.1.1 Actividad de planeación, monitoreo y evaluación de mi trabajo.

2. ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

3. ¿Cómo voy a evaluar el cumplimiento de los pasos planeados? _____

1.2.1.2 Actividad previa

Ahora tu profesor te presentará la carátula de un libro. Observa la portada, los dibujos que aparecen, el autor, etc.

Luego contesta las preguntas que aparecen en la siguiente tabla.

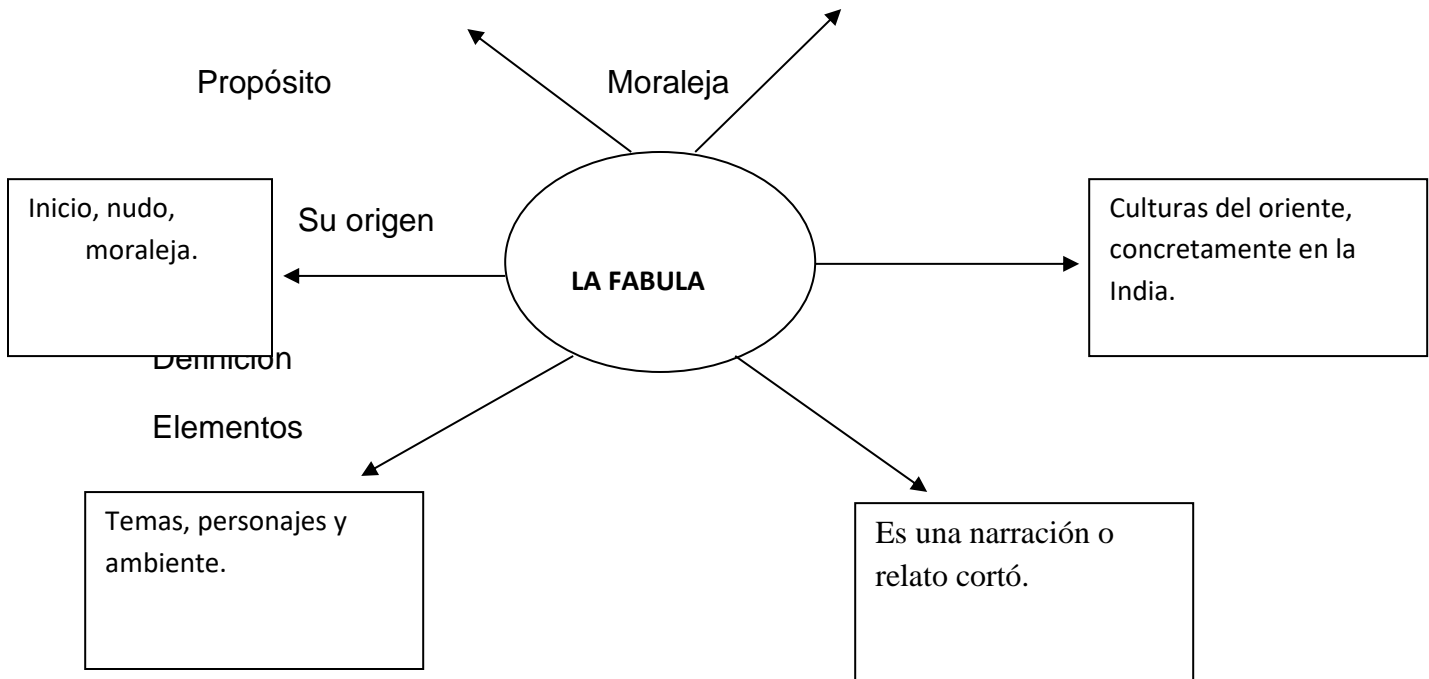
Preguntas	Respuestas
¿Qué imágenes observan en la portada? ¿Los han visto alguna vez? Sí ___ No ___ ¿Donde? _____	
2. ¿Qué características tienen los personajes?	
3. ¿Cómo crees que terminará?	
4. ¿Alguna vez has escuchado hablar de la fábula? Explica	

1.2.1.3 Actividad 1

El profesor mediante el uso de un mapa semántico te explicará el concepto fabula.

Enseñar algo a los niños.

Es la enseñanza que nos deja la historia narrada.



1.2.1.4 Actividad 2

Encuentra en la sopa de letras algunos conceptos trabajados en el tema de la fabula:

K	L	C	P	V	Q	L	N	V	K	W	Q	W	V	H	P
J	E	M	P	S	N	H	P	S	P	A	K	E	W	K	O
J	R	N	R	T	X	O	D	G	M	F	T	T	I	W	S
J	W	U	S	E	B	S	I	B	V	V	S	N	B	E	F
I	H	A	O	E	B	J	I	C	I	N	T	A	L	G	I
W	I	J	N	T	Ñ	E	Y	A	A	R	L	A	L	M	N
A	L	E	A	O	N	A	G	K	O	R	M	L	R	R	A
X	Q	L	J	T	F	R	N	D	C	I	R	Q	O	D	L
C	A	A	E	T	F	D	U	Z	N	C	B	A	V	U	T
S	U	R	S	G	I	C	A	AA	Q	C	R	N	U	F	
U	W	O	G	L	C	Y	K	Y	T	L	K	V	W	I	M
N	J	M	W	I	Y	L	E	H	X	F	U	J	X	P	I
T	M	T	O	G	F	G	N	K	U	L	G	A	T	T	U
O	H	N	H	T	I	T	F	J	B	C	J	U	Y	M	K
M	B	Y	K	Y	D	E	S	A	R	R	O	L	L	O	O
X	G	A	I	C	I	T	C	I	F	O	H	G	N	A	P

DESARROLLO
 INTRODUCCION
 NARRACIÓN
 AMBIENTE

MORALEJA
PERSONAJES
ANIMALES
FINAL
FICTICIA

Luego el profesor explicará el concepto fabula.

La fábula

Esopo fue un gran narrador de fábulas que vivió hace más de dos mil años en Grecia, un país que está en Europa.

Es una narración, cuento o relato corto. En la mayoría de las fábulas los personajes no son personas, pero están personificados, es decir, que se comportan como personas.

El propósito de los autores de fábulas es enseñar algo a los niños.

Esta enseñanza se llama moraleja.

Elementos de la fábula

En la fábula se presentan elementos que permiten comprender los hechos narrados, como:

Tema: Muestra de lo que trata.

Personajes: Son animales que hablan como si fueran humanos, por eso se dice que están personificados.

Ambiente: Son los lugares donde suceden las acciones de los personajes.

Partes de la fábula

Su narración tiene tres partes:

Inicio: se presentan los personajes y los lugares donde se desarrollarán las acciones.

Nudo: se narran las dificultades o aventuras que viven los personajes.

Moraleja o enseñanza: se presentan las soluciones a las dificultades o problemas que vivieron los personajes. Las fábulas nos dejan una enseñanza o moraleja con la finalidad de no cometer los mismos errores de los personajes.

Con base en la explicación del profesor, completa el siguiente cuadro

La fábula	
Es	
Está escrita en	
Sus personajes son	

Se caracteriza por	
--------------------	--

1.2.1.5 Reflexión sobre el aprendizaje.

Escribe una frase o un párrafo con las palabras nuevas que has aprendido hasta ahora.

¿Qué no sabías sobre las fabulas?

¿Qué has aprendido sobre las fabulas?

Sobre la clasificación de las fabulas ¿Qué fue lo que más te costó aprender?

¿Crees que has mejorado el vocabulario para explicar el concepto de fábula? ¿Por qué?

1.2.1.6 Actividad 3

Realiza la siguiente lectura:

La hamaca de Tío Conejo

Érase una vez en una tierra no tan lejana, un conejo que estaba muy endeudado y necesitaba encontrar la manera de pagar lo menos posible. No tenía plata, ya que se había comprado una hamaca que cantaba “ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchio” cada vez que venía cerca una visita. Los conocidos que le prestaron le estaban cobrando, entre esos el tigre, quién lo tenía amenazado de muerte. Entonces, a Tío Conejo se le ocurrió citar a todos a los que les debía de una manera estratégica.

Era un día de sol ardiente como de costumbre en aquellas tierras áridas, donde el aire era sofocante y húmedo. Tío Conejo estaba en el patio de su casa debajo de un árbol pasando la hora, cuando de repente se escuchó el canto de la hamaca “ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchao” y al mirar Tío Conejo a la puerta vio entrar a Tío Mono. Entonces Tío Conejo le dijo:

-Oh, Tío Mono, hazme un favor.

Tío Mono pensando que le iba a hacer una mala jugada para no pagarle, le dijo que no. Entonces Tío Conejo usando sus ojos tiernos y su gran astucia le dijo:

-Tío Mono, mira, no me digas así, espera a que te proponga el negocio, yo te voy a pagar, de eso no hay duda. Mira, necesito que te subas a ese árbol, allá arriba tengo un gajo de bananos, y cada vez que yo te pregunte “¿quién viene Tío Mono?” tú me dices quién es.

Tío Mono al ver el gajo de bananos no dudó en decir que sí. Entonces Tío Conejo se fue para el patio y dejó a Tío Mono en el árbol a la entrada de la casa. Minutos más tarde se escuchó “ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchao”.

-¿Quién viene, Tío Mono?

-Ahí viene una mujer elegante, bajitica, bajitica, con unas piernas delgadas, viene vestida toda de café, con unas medias veladas cafés y zapatos del mismo color, viene a paso ligero.

-Esa debe ser Tía Cucaracha.

Y así fue, Tío Mono dio en el clavo, efectivamente era Tía Cucaracha, quién en un santiamén estaba en la puerta de la casa.

-Buenas.

-Buenos días, Tía Cucaracha

-Vengo a buscar mi plata, Tío Conejo.

-Tranquila Tía Cucaracha, no tienes porqué ser agresiva, siéntate, ¿quieres una chicha? por aquí tengo una especialmente para ti.

A Tía Cucaracha le sonó la idea y aceptó con agrado.

– “Ruinchaoarinchaoarrucuchuchioarrucuchuchio”

-¿Quién viene, Tío Mono?

-Allá viene una mujer vestida de blanco, con unas medias amarillas, el pelo pintado de rojo y la boca amarilla.

-Esa debe ser Tía Gallina.

La Cucaracha se asustó demasiado, y le dijo a Tío Conejo que la ayudara, entonces Tío conejo accedió.

-Venga ocúltese aquí, Tía Cucaracha.

La Cucaracha agradecida se escondió debajo de una totuma.

Un minuto más tarde llega Tía Gallina.

-Buenas.

-Buenos días, Tía Gallina.

-Tío Conejo, vengo por mi plata.

-Tranquila, Tía Gallina, pase, siéntese.

Tía Gallina un poco incómoda, aceptó.

-Tía Gallina, venga que por acá le tengo un postrecito, para que no diga que la atendí mal. Dijo Tío Conejo, mostrándole la totuma donde estaba Tía Cucaracha. Y al alzar la totuma, Tía Gallina se comió a Tía Cucaracha de un solo zarpazo.

– “Ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchao”

-¿Quién viene Tío Mono?

-Ahí viene una mujer vestida de negro como una viuda, con unas medias veladas negras y unos zapatos del mismo color.

-Esa debe ser Tía Zorra.

-Ay, Tío Conejo, ayúdeme, no deje que me vea.

-Venga Tía Gallina, ocúltese aquí. Le dijo Tío Conejo mientras la metía debajo de una caja de cartón.

-Buenas.

-Buenas, Tía Zorra, ¿cómo está?

-Tío Conejo, vengo por mi dinero.

– Pase Tía Zorra, ¿no quiere un tintico?

La Zorra un poco desconfiada accedió.

-Venga, Tía Zorra, que por acá le tengo un postrecito, para que no diga que la traté mal. Decía Tío Conejo mientras levantaba la caja de cartón ante la presencia de Tía Zorra, y ésta sin pensarlo se comió a Tía Gallina.

– “Ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchao”

-¿Quién viene, Tío Mono?

-Allá viene un hombre grande y musculoso, viene como enojado y tiene el cuerpo pintado de amarillo con unas rayas negras.

-Ese debe ser Tío Tigre.

-Tío Conejo, no deje que me vea, socórrame.

-Venga, Tía Zorra, que acá no le pasará nada.

Tío Conejo escondió a la Zorra debajo de una ponchera.

-Buenas, vengo por mi encargo.

-Buenas tardes Tío Tigre, viene a hora de almuerzo. Pase que por aquí le tengo un pasaboca.

Tío Conejo levantó la ponchera frente a los ojos de Tío Tigre y éste devoró a la Zorra.

– “Ruinchioruinchaoarrucuchuchioarrucuchuchao”

-¿Quién viene, Tío Mono?

-Ahí viene un hombre que camina en dos patas con una escopeta en la mano.

-Ese debe ser Tío Hombre.

-Me voy Tío Conejo, que yo tengo una deuda con ese señor.

-Venga Tío Tigre, escóndase mejor detrás de esa pared que el hombre lo puede alcanzar y matarlo.

Entonces el Tigre aceptó la oferta de Tío Conejo.

-Buenas, Tío Conejo, vengo por lo prometido.

-Claro, Hombre, por acá le tengo al Tigre y su plata, además de extra una piel de mono para que termine de adornar sus muebles.

Así Tío Conejo, solo le pagó al Hombre y saldó sus deudas.

Fin.

Alejandra Ortega R. (2015)
Las fabulas de mi abuela

Con base en la anterior lectura responde las siguientes preguntas

1. ¿Qué dice el texto?	
2. ¿Cuál es tu opinión sobre la fábula que acabas de leer?	
3. ¿Qué nuevas ideas te aporta el texto que no sabías?	

4. Agrégale el final que te gustaría a la fábula y ponle un nuevo título.	
5. ¿Qué características tienen los personajes de la fábula? ¿Por qué?	
6. Si estuvieran en el mismo caso del conejo, ¿Qué harían? ¿Por qué?	
7. ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron al conejo a comportarse de esa forma con los amigos?	
8. ¿Crees que la relación de amistad del conejo con los amigos fueron sinceras? Sí _____ No _____ ¿Por qué?	
9. ¿Qué enseñanza nos deja esta historia?	

Los estudiantes buscan las palabras desconocidas en el diccionario. Luego realizan un acróstico con una de ellas y dan a conocer por qué la eligieron.

1.2.1.7 Actividad 4

Luego responderán las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
¿Te parece que esa fábula tiene las partes estudiadas? Argumenta	
¿Consideras importante el argumento propuesto en la fábula? ¿Por qué?	
¿Encontraste algo diferente en esta fábula? Dalo a conocer.	

1.2.1.8 Autoevaluación

Preguntas	
¿Qué palabras utilicé para trabajar la fábula?	
¿Utilicé las palabras adecuadas para trabajar la fábula?	
¿Por qué usé o no las palabras adecuadas para trabajar con la fábula?	
¿Por qué se o no el tema sobre la fábula?	

Mi plan para mejorar el aprendizaje

1.3 Secuencia 3

1.3.1 El mito

Objetivo:

- Reconocer la estructura y los elementos del mito.
- Identificar el rasgo popular de estas narraciones y su importancia en la cultura de los pueblos.

1.3.1.1 Actividad previa:

Observa las imágenes.



Luego contesta las preguntas que aparecen en la siguiente tabla:

Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué tema crees que plantean las imágenes?	
2. ¿Qué fenómeno te parece que intentan explicar?	
3. ¿Qué título le pondrías a una narración con estas imágenes?	
4. ¿Qué tipo de relatos cuentan esos hechos?	
5. ¿Qué hechos importantes crees que ocurrirán?	
6. ¿Qué problema crees que enfrentarán los personajes?	
7. ¿Cómo piensas que resolverán el problema?	
8. ¿Cuál te imaginas será el desenlace de la historia?	

Conceptualización

Mito, igualmente según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, viene de la palabra griega “mitos” (μῦθος) se puede definir como:

1. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad.
2. Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal.

El mito es una narración extraordinaria que pretende explicar sobre lo que inquieta al ser humano, relacionado con la creación, o la fundación, o con el esclarecimiento de los fenómenos naturales poderosos.

En el mito se transmiten valores y en él intervienen dioses, semidioses, héroes, mujeres y hombres. Muchas veces estos relatos están ubicados en el mundo anterior a la historia del ser humano y en un ambiente donde se invocan los poderes sobrenaturales.

El antropólogo Claude Lévi-Strauss agrega que todo mito cumple con tres atributos: trata de una pregunta existencial, está constituido por contrarios irreconciliables y proporciona la reconciliación de esos polos para poner fin a la angustia.

En su origen, el mito es un relato oral. Con el correr del tiempo, sus detalles van variando de acuerdo a la transmisión del conocimiento de generación en generación.

Sus temas permiten clasificarlos en:

- Cosmogónicos: explican el origen del universo y los fenómenos de la naturaleza.
- Teogónicos: se refieren al origen de los dioses.
- Antropogénicos: explica el origen del ser humano y cómo pobló la tierra.
- Etiológicos: si tratan de explicar el porqué de instituciones políticas, sociales o religiosas.
- Escatológicos, si se refieren a la vida de ultratumba y al fin del mundo.
- Morales, cuyo contenido suele referirse a la lucha entre principios contrarios, el bien y el mal, ángeles y demonios, etc...

Los mitos tienen una significación profunda por cada cultura, porque explican la representación que se hace con cada pueblo y su lugar en el universo.

El mito y la leyenda tienen una estructura similar, comienzan con el suceso clave del cual parte la trama y terminan con los hechos que buscan dar ejemplo de conducta a la comunidad.

Los mitos se dan en todas las partes y todos los pueblos del mundo y, a pesar de su asombrosa variedad, comparten ciertas características. Estas similitudes son debidas a que los hombres se encuentran en todos los sitios ante los mismos problemas básicos y se plantean las mismas preguntas. Quieren saber por qué son lo que son, por qué la naturaleza se comporta como lo hace y cómo están relacionados las causas y los efectos.

Es propio del ser humano buscar causas y significados a todo cuanto aparece ante él. Aunque la ciencia ha contestado ya a muchas preguntas acerca del "cómo", los "porqué" la relación del hombre con el cosmos, la naturaleza y con su propio ser continúan irresueltos.

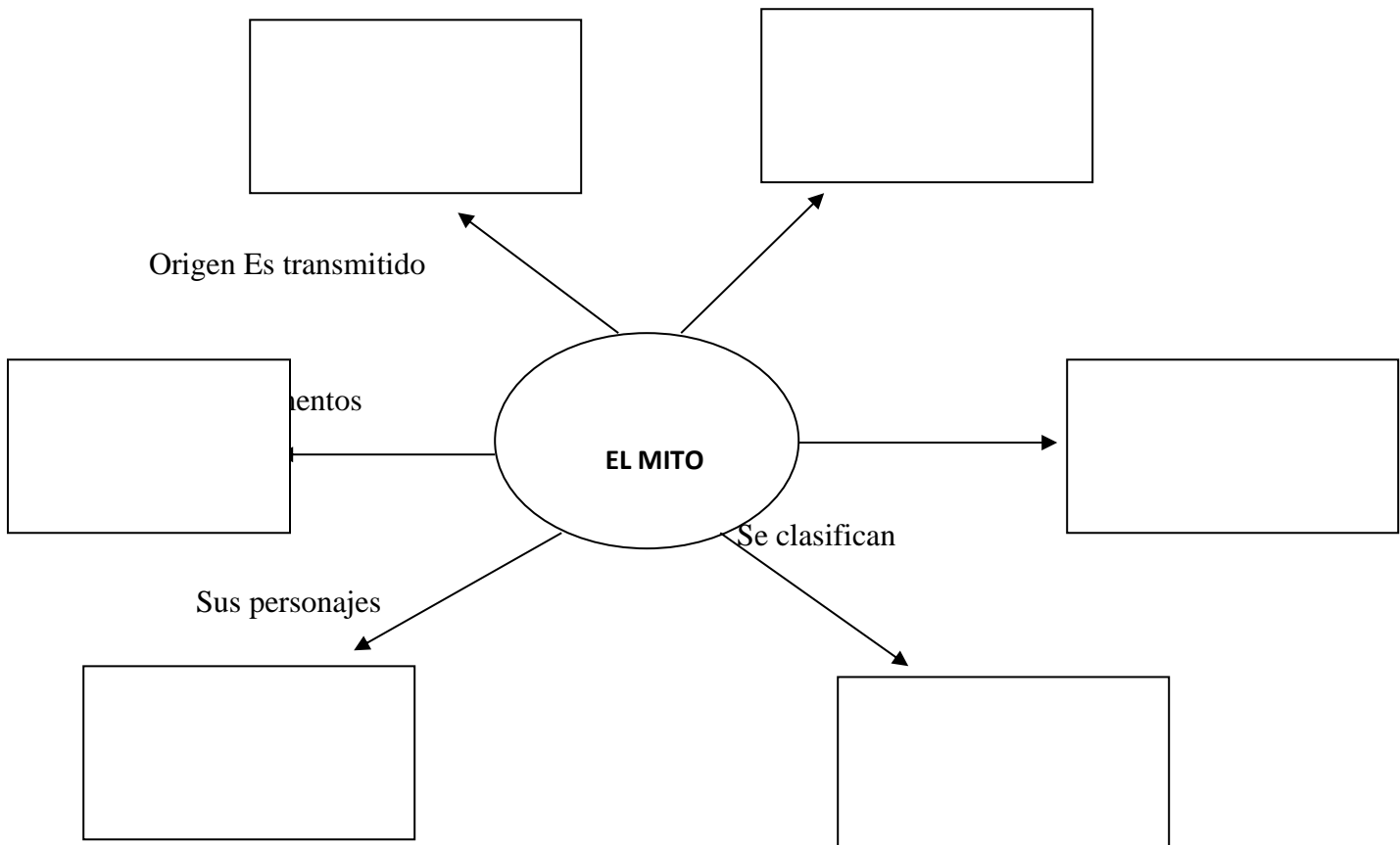
1.3.1.2 Reflexión sobre el aprendizaje.

Responde las siguientes preguntas

1. ¿Por qué crees que es importante estudiar los mitos?
2. ¿Cómo puedes conocer más sobre estos relatos?
3. ¿Qué mitos has escuchado o leído? Mencionalos
4. ¿Qué recuerdas de esos mitos?

1.3.1.3 Actividad 2.

Completa el siguiente mapa semántico y responde:



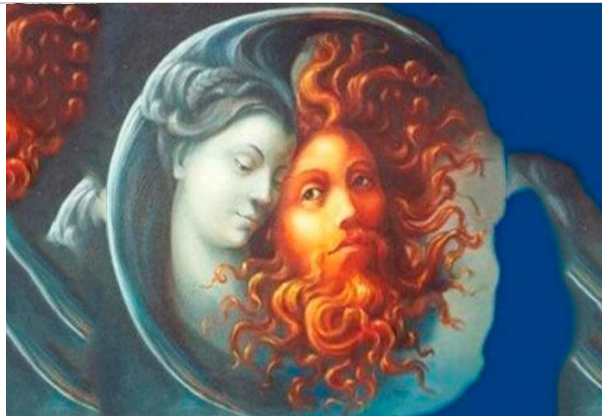
¿Qué no sabías sobre los mitos?

¿Qué has aprendido sobre los mitos?

1.3.1.4 Actividad 3

Realiza la siguiente lectura

Nacimiento de la luna y el sol



En medio de la oscuridad una hermosa india Zenú 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 hendidias 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 Zenúes. Tima se convirtió en luna.

Con base en la anterior lectura responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dice el texto?	
2. ¿Cuál es tu opinión sobre el mito que acabas de leer?	
3. ¿Qué nuevas ideas te aporta el texto que no sabías?	
4. ¿Para qué te sirve este texto?	
5. ¿Qué diferencias encuentras entre lo que has visto hasta ahora sobre el mito y tus ideas previas?	

1.3.1.5 Actividad 4.

Investiga si algunos de los miembros de tu comunidad conocen información sobre algún mito, cuenta tus hallazgos en la próxima clase. De no existir, recrea la historia de un mito ya conocido en el contexto de tu comunidad.

Luego responde las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te parece que ese mito tiene los elementos estudiados? Argumenta	
2. ¿Consideras verdadero el argumento propuesto en el mito? ¿Por qué?	

3. Encontraste alguna característica diferente. Explícala.	
------------------------------------------------------------	--

1.3.1.6 Actividad 5.

Después de compartir con tus compañeros los resultados de la investigación sobre los mitos conocidos en la vereda, elabora en tu cuaderno el siguiente cuadro y compara la información obtenida.

Completa la siguiente tabla con la información correspondiente sobre los mitos que investigaron tus compañeros:

Nombre del Mito	Tema	Clasificación	Personajes	Argumentos que ofrecen	Valores promovidos
El génesis del mundo	Creación	Cosmogónicos	SvayambhuBram	Origen del Universo	Orden y unidad
El dios del trueno	Lucha entre el bien y el mal	Morales	Thor	Protección a la humanidad	Lucha constante por el bien

1.3.1.7 Autoevaluación.

Marca con una X la respuesta correspondiente y explica el porqué de esta:

Después de estas actividades soy capaz de...	Si	No	¿Por qué?
Hablar y escribir sobre mitos y tradiciones			
Explicar algunas tradiciones orales de mi entorno.			
Hablar sobre las características y los orígenes de los mitos			
Utilizar los mitos para explicar ciertos hechos o acontecimientos de mi cultura.			

Mi plan para mejorar el aprendizaje

1.4 Secuencia 4

1.4.1 La leyenda

Tiempo: cuatro horas

Objetivo:

Conocer otra forma de escritura de textos narrativos.

Narrar oralmente una leyenda.

Reconocer la estructura de la leyenda.

Describir las funciones de los personajes de la leyenda.

Despertar y mejorar los intereses de los estudiantes por la lectura.

1.4.1.1 Actividad de planeación, monitoreo y evaluación de mi trabajo.

1. ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollar esta actividad?

2. ¿Cómo voy a evaluar el cumplimiento de los pasos planeados?

1.4.1.2 Actividad 1.

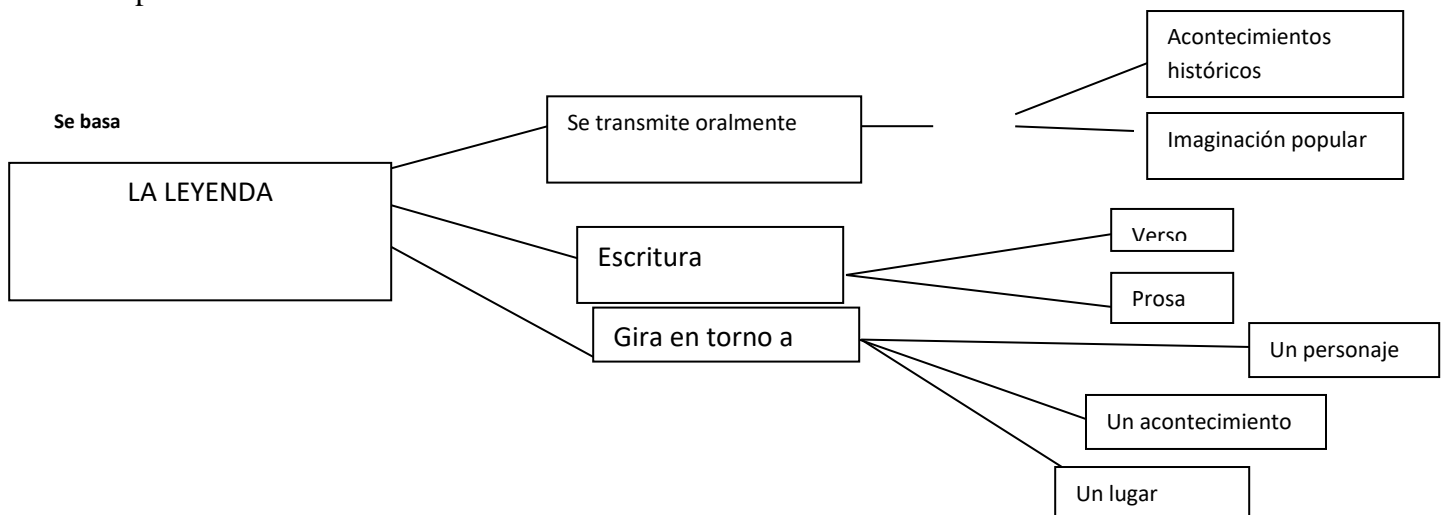
Contesta las preguntas que aparecen en la siguiente tabla.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué has escuchado hablar sobre las leyendas?	
2. ¿Crees que será importante estudiar las leyendas? ¿Por qué?	
3. Si encuentras un texto con este título: “El Yacabó” ¿De qué crees se va a tratar?	
4. ¿Quién crees que será el protagonista?	
5. ¿Qué características tendrá?	

1.4.1.3 Actividad 2.

El profesor mediante el uso de un mapa conceptual te explicará el concepto cuento.

Conceptualización



1.4.1.4 La leyenda.

Enseña las costumbres, lo que las comunidades creen que se debe hacer para evitar peligros, para respetar a la gente, para vivir de acuerdo a las costumbres de la región.

Los personajes son héroes, seres legendarios y dioses.

El tiempo se refiere a un pasado que puede corresponder a un tiempo histórico real.

El escenario generalmente sitúa la geografía donde ocurren los acontecimientos.

La finalidad es explicar las costumbres, creencias, tradiciones de un pueblo.

Con base en la explicación del profesor, completa el siguiente cuadro

La leyenda				
Origen	Personajes	Tiempo	Escenario	Finalidad

1.4.1.5 Reflexión sobre el aprendizaje.

Haz una oración con las palabras nuevas que aprendiste.

¿Qué no sabías sobre las leyendas?

¿Qué habilidades has desarrollado al estudiar el concepto leyenda?

Sobre las leyendas ¿Qué fue lo que más te costó aprender?

1.4.1.6 Actividad 3.

Realiza la siguiente lectura:

El toro “yacabó”

Hablar del YACABÓ es hablar de una leyenda que dejó muchas historias por contar en las corralejas. El YACABÓ era un toro a media sangre (criollo de madre y padre español), candelillo, de cuernos particulares. Tal vez por eso, su bravura y vigor para arremeter en todas las circunstancias y quites donde se le invitara (...)

El YACABÓ era un toro noble, muy bravo y rápido que cuando le mostraban el capote, levantaba sus patas delanteras demostrando su bravura.

El nombre famoso YACABÓ proviene de una anécdota bien curiosa ocurrida en la hacienda donde se crió el astado. Todas las tardes, un pájaro Yacabó llegaba precisamente donde sombreaba el toro, dicha ave era muy respetada, pues su peculiar sonido, según creencias, anuncia la pronta muerte de algún habitante vecino. Lo raro era que cuando el pájaro realizaba su canto asustador, el toro comenzaba a berrear y cuando el ave dejaba de hacer su canto apocalíptico, el astado también se calmaba (...)

La primera corraleja del YACABÓ fue a sus tres años de edad en Corozalito “Chimá”, en el año de 1986 en poder del ganadero Elis Sotomayor, puesto que su dueño Héctor Otero se lo había prestado para evaluarlo en esa plaza. Ese día pasó algo inusual, se jugaron 60 toros, empezando la faena a la una de la tarde. Aún a las ocho de la noche, había toros en la plaza dando Lidia. Ese año el YACABÓ se llevó el trofeo como mejor toro y el ganadero triunfó mejor tarde para sus astados. Desde entonces, el astado comenzó a tener popularidad por diferentes partes de la región por la buena faena que había dado en su primera corraleja.

Pero fue en el año 1987, donde el YACABÓ tendría su verdadera prueba de fuego, puesto que el ganadero Hector Otero había sido invitado por la junta organizadora de las corralejas de Cotorra para que debutara ese año con su toro, el cual era muy comentado en la región por la bravura y por la espectacular faena que había dado en Corozalito. Llegó la anhelada tarde, fue un sábado de Gloria a las cuatro de la tarde, los palcos como siempre llenos a reventar por esas fechas de semana santa. La tarde se tornaba muy calurosa y alegre con los porros y fandangos que tocaban las bandas de la región. De repente abrieron las puertas del toril, EL YACABÓ salió alegre, correntón y victorioso, con ganas de llevarse lo que fuera entre sus grandes cuernos. Los manteros, muleteros, banderilleros y patos que se encontraban en la corraleja salieron despavoridos corriendo a protegerse en la valla y la multitud de los palcos solo gritaba con alegría pues el ruedo había quedado completamente vacío. Nadie se atrevía a enfrentar al toro (...) Esa tarde, los pocos que banderilleros que intentaron ponerle un par de dardos salieron mal librados y los capoteros no pudieron sacarle más de tres trapasos por la rápida y ágil embestida. El YACABÓ se llevó el trofeo de mejor toro (...)

Así fue como el 29 de marzo de 1989, EL YACABÓ se presentó por segunda vez en las corralejas de Cotorra. Eran las 4:15 de la tarde, cuando de nuevo en la plaza se encontraba EL YACABÓ. Imponente y limpiando la plaza como siempre. El primero que se atrevió a enfrentarlo fue un sombrillero, pero solo pudo lanzarle el paraguas y correr hacia la valla para salvar su vida porque lo vio muy encima. EL YACABÓ esa tarde venía a hacer respetar su nombre.

El toro se paró en la plaza, como buscando un desafiante para él, pero nadie se atrevía. Otros dos banderilleros intentaron hacer su espectáculo. El primero se arrepintió al verlo tan bien parado en el ruedo y el segundo solo pudo colocarle una banderilla, puesto que el toro le ganó mucho tiempo y espacio. (...) EL YACABÓ también se ganó el trofeo como el mejor toro de la temporada. (...)

Pero sería 1992, el año que marcó la vida del famoso toro EL YACABÓ, ya que fue declarado fuera de concurso por la junta organizadora de las festividades de Cotorra. Ese 22 de abril, la corraleja se había quedado pequeña para darle entrada a miles de personas que querían ver, así fuera de lejos, al toro más famoso de las festividades. Siendo las 5:00 de la tarde, los miles de espectadores y amantes de las corralejas agitaban pañuelos blancos para darle la entrada al ruedo al espectacular animal (...) esa tarde EL YACABÓ se llevó un trofeo como toro fuera de concurso (...)

EL SEIS DE ABRIL DEL AÑO 1999 fue llevado a las corralejas de Cotorra para realizarle una despedida del municipio cordobés con pañuelos blancos como se lo merecía. Esa vez, ya se le notaron los años y el cansancio. Solo duró quince minutos en el redondel, le sacaron pocos trapasos como siempre y le hicieron dar una vuelta en la corraleja a punta de garrocha para luego ser trasladado hasta los chiqueros del toril.

EL YACABÓ salió por última vez a una corraleja en el año 2001. Fue en Ciénaga de Oro en la plaza 6 de enero, Después de eso, el toro se dedicó a pastar en la hacienda El Cruzero y a esperar los días de su muerte. El animal murió de viejo. Fue embalsamado y llevado a la casa de su difunto dueño Héctor Otero, rodeado de los trofeos que logró obtener en sus tardes gloriosas.

Tomado de: <http://korraleja.com/2015/historia-corralejastoro-yacabo/#article-share>

Con base en la anterior lectura responde las siguientes preguntas:

1. ¿De qué trata el texto?	
2. ¿Cuál es tu opinión sobre la leyenda que acabas de leer?	
3. ¿Qué nuevas ideas te aporta?	
4. ¿Qué le agregarías o le quitarías a la leyenda?	
5. ¿Crees que en la leyenda anterior los personajes son héroes, seres legendarios o dioses? ¿por qué?	

Luego responderán las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
¿Te parece que esa leyenda tiene los elementos estudiados? Argumenta	
¿Qué opinas acerca de la forma como da a conocer la leyenda los hechos acontecidos? ¿Por qué?	
¿Hallaste alguna característica diferente? Explícala.	
¿Te parece bien la realización de corralejas? ¿Por qué?	
¿Con que otro evento que ocurre en tu comunidad relacionas las corralejas? Explica.	
¿Qué podrías hacer desde el lugar	

donde vives para proteger a los animales?	
-------------------------------------------	--

7.3.1.1 Autoevaluación

Preguntas	
¿Qué palabras utilicé para estudiar las leyendas?	
¿Utilicé las palabras adecuadas para estudiar las leyendas?	
¿Por qué usé o no las palabras adecuadas para estudiar el tema la leyenda?	
¿Por qué se o no el tema sobre la leyenda?	

Mi plan para mejorar el

aprendizaje _____

¿Ya sabes diferenciar las leyendas de los mitos? Completa el siguiente cuadro:

Diferencias entre mito y leyenda	Características	Personajes	Escenario	Finalidad
Mito				
Leyenda				