

DIDÁCTICA DE LA LECTURA, METACOGNICIÓN Y ESTILO COGNITIVO

AYDA TOVAR RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2017

DIDÁCTICA DE LA LECTURA, METACOGNICIÓN Y ESTILO COGNITIVO

AYDA TOVAR RODRÍGUEZ

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA DE TESIS

DIANA ABELLO

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE ESTILOS COGNITIVOS

BOGOTÁ D.C.

2017

## **Agradecimientos**

A los profesores de la línea de investigación de estilos cognitivos por sus aportes y esfuerzo para que se concretara este proceso de investigación. De igual forma a mis estudiantes que permitieron que los propósitos de esta investigación se hicieran realidad.

De otro lado, a mi hija por su apoyo y paciencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 129</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo
<b>Autor(es)</b>	Tovar Rodriguez, Ayda
<b>Director</b>	DIANA ABELLO
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 129 páginas
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	LECTURA, COMPRENSIÓN, PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, PROCESOS COGNITIVOS, ESTRATEGIAS METACOGNITIVOS, ESTILO COGNITIVO

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado para obtener el título de Maestría en Educación, en la que la autora indaga acerca de la incidencia de una propuesta didáctica basada en estrategias cognitivas y metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de educación media que se diferencian en su estilo cognitivo. Se realizó un estudio de tipo pre-experimental, con diseño pretestpostest con un grupo. Para el análisis estadístico se hizo un estudio descriptivo-explicativo y un análisis de varianza (ANOVA), utilizando el programa SPSS.</p> <p>Así, este documento presenta los resultados que se obtuvieron del proyecto Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo, en el que se diseñó y se puso a prueba un programa de intervención para la enseñanza – aprendizaje de la lectura en la educación básica sustentado en estrategias cognitivas y metacognitivas. Se definió como objetivo plantear un programa que apunte a replantear la manera de abordar la lectura desde una perspectiva metacognitiva en la medida que ésta se constituye en un aspecto importante para la didáctica de lectura ya que el lector tiene conciencia del proceso que está desarrollando además de controlarlo. De otro lado, contempla las diferencias individuales respecto a que ciertas formas de percepción y procesamiento de la información se pueden considerar como un factor diferencial a la hora de llevar a cabo la actividad lectora..</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Baquero,P.,(2016). <i>Efectos de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado</i>. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Calvo, G. (2001). <i>El aula reformada</i>. Bogotá: UPN.</p> <p>Camargo,A (1999). <i>Lenguaje y Estilos Cognitivos:Una aproximación al problema de las diferencias individuales en la actividad lingüística</i>.Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.</p>

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En: Monereo, C. (5oord..). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona
- Cooper, D. (1999) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.
- Hederich, C. y Camargo A. (1998). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información: una exploración en áreas de matemáticas y lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia – independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones en la educación*. Universidad pedagógica Nacional.
- IDEP. *Investigaciones e innovaciones del IDEP. Educación en lectura y escritura*. (2001). Bogotá: IDEP.
- Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kagan, J., Rosman B., Day D., Albert J y Phillips W. *Information processing in the child*. Psychology Monography.
- Kirchner, T. (1987). *Estilo cognitivo de DIC y proceso lector*. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/2445/42570>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- López, G y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación. Cali: Universidad del Valle.
- Marín, M. (1999). *La lingüística y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- Rincón, G. et al. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, A., Castillo, M. y Mateus G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Spiro, R., Tirre, W. (1980). *Individual differences in schema utilization during discourse processing*.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tardif, J. (1997). *La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación*. En: Rodríguez, E. y Lager, E. (5oord..). *La lectura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Tuffanelli, L. (2010). *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea.
- Witkin, H. (1950). *Individual differences in the case of perception of embedded figures*. *Journal of personality*, 19, 1-16.

<http://hdl.handle.net/2445/42570>

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- López, G y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cali: Universidad del Valle.
- \_\_\_\_\_. (2002) Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario. Informe final de investigación. Cali: Universidad del Valle.
- Marín, M. (1999). La lingüística y la enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, A. (1998). Tú, lector. Barcelona: Octaedro.
- Rincón, G. et al. (2003). Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali: Universidad del Valle.
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Barcelona: Graò.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, A., Castillo, M. y Mateus G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- Pressley, M. (1999). Cómo enseñar a leer. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graò.
- Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tardif, J. (1997). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En: Rodríguez, E. y Lager, E. (coord.). La lectura. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Tinajero, C., Paramo, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista Colombiana de Educación. 64. Págs. 57-78
- Tuffanelli, L. (2010). Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Madrid: Narcea.
- Witkin, H. (1950). Individual differences in the case of perception of embedded figures. Journal of personality, 19, 1-16

#### 4. Contenidos

El texto está conformado por siete capítulos. El primer capítulo centra su atención en la descripción de la problemática que se identificó: la comprensión lectora; de esta forma presenta la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación de trabajo. El segundo capítulo da cuenta de los referentes teóricos en relación con la lectura, la comprensión lectora, las estrategias y la metacognición, y el estilo cognitivo en su dimensión dependencia – independencia de campo, asimismo presenta el marco de antecedentes. El tercer capítulo presenta la metodología que se define a partir de un diseño pre-experimental, con pretest y posttest y un solo grupo. Se trata, entonces, de una investigación de tipo explicativo- descriptivo, ya que intenta establecer la relación (causa-efecto) entre una variable dependiente, en este caso la comprensión lectora, y las estrategias metacognitivas, variable independiente, que sustentan la propuesta didáctica. Asimismo, se considera identificar el efecto de una variable asociada que está relacionada con el estilo cognitivo, en la dimensión dependencia- independencia de campo en la comprensión lectora de los estudiantes, de un grupo de estudiantes (28) de grado octavo. El capítulo cuarto, presenta la propuesta de intervención que contempla tres unidades ordenadas secuencialmente y definidas a partir de procesos de pensamiento: Unidad I: centrar atención, Unidad II: analizar y representar y Unidad III: elaborar. El quinto capítulo presenta los resultados alcanzados de acuerdo con el programa de intervención al que fueron sometidos los jóvenes. En primer lugar, se presenta la propuesta de intervención basada en estrategias cognitivas y metacognitivas; en segundo lugar, se muestran los resultados, haciendo uso del Análisis de Varianza (ANOVA), según el programa SPSS. Finalmente, el capítulo sexto desarrolla la discusión y conclusiones a que se llegó después de los resultados obtenidos.

## 5. Metodología

Se propuso una investigación de diseño pre-experimental del tipo pretest-posttest con un grupo; en consecuencia, una vez definida el área, se delimitó el problema y se formularon los objetivos, así como la población. Luego, se procedió a aplicar el pretest, configurado por una prueba de comprensión lectora, un cuestionario metacognitivo y un prueba EFT para determinar el estilo cognitivo; esto para cada uno de los sujetos. Durante un lapso aproximado de dos meses, se desarrolló la propuesta didáctica; al finalizar dicha intervención en el grupo, se procedió a aplicar el posttest, en el que se aplicó otra prueba de comprensión lectora y el cuestionario metacognitivo. La siguiente fase implicó el análisis de la información obtenida de las distintas pruebas, para lo cual se realizó un análisis estadístico descriptivo y de varianza ANOVA, en el cual se tomó como variable respuesta el impacto que tuvo el pretest sobre el posttest, que se definió como la diferencia entre la prueba post y pre correspondiente a cada una de las variables establecidas.

## 6. Conclusiones

De acuerdo con los los datos obtenidos del cuestionario metacognitivo, se observa una cualificación con respecto a la noción de lectura comprensiva, que lleva tener conocimiento de las acciones que implica el ejercicio lector en el antes, durante y después de leer. En este sentido, los estudiantes identifican que es importante planificar el ejercicio lector, que durante el desarrollo de éste es importante hacerse preguntas, utilizar recursos como el subrayado, releer si no se ha entendido o buscar ayuda. Por otro lado, reconocen el resumen como un recurso que les permite formalizar la comprensión. Aunque se muestran mejoras en el conocimiento de algunas estrategias asociadas a cada uno de los momentos de la lectura, no obstante, es fundamental la toma de conciencia por parte de los estudiantes por reconocer sus debilidades y trabajar en el desarrollo de la metacognición para que se pueda comprender el valor que tienen todos estos aspectos a la hora de emprender una actividad de aprendizaje.

Según los datos encontrados en cada una de las pruebas, se evidencia un efecto positivo en la medida en que los estudiantes lograron elaborar, de forma adecuada, el resumen del texto, en especial, en el posttest, es decir que los estudiantes lograron identificar el tema del texto, los subtemas y las afirmaciones del mismo, insumos para elabora el resumen. Asimismo, los resultados arrojaron un efecto positivo en el tratamiento para el proceso de producción que corresponde al momento de utilizar las afirmaciones del texto base de forma coherente y generar un nuevo texto. En este orden de ideas, se observan mejorías en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, lo cual indica que la propuesta es pertinente.

Es fundamental contemplar las diferencias individuales debido a la forma particular de procesar la información lo cual está ligado a la manera como algunos sujetos pueden estructurar una información desorganizada y asumir con mayor facilidad el aprendizaje que otros, en este sentido, los sujetos con tendencia estilística intermedios e independientes reflejan cierta ventaja con relación con los dependientes. Lo que sugiere que es necesario el entrenamiento de los sujetos DC en estrategias cognitivas y metacognitivas que les permita explorar su capacidad analítica, sin que ello implique la pérdida de su capacidad de empatía con el mundo social.

<b>Elaborado por:</b>	TOVAR RODRIGUEZ, Ayda
-----------------------	-----------------------

<b>Revisado por:</b>	Diana Abello
----------------------	--------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	4	05	2017
--	---	----	------

## Tabla de contenido

Capitulo I: Contextualización de la propuesta de investigación.....	6
Planteamiento del problema .....	6
Objetivos.....	9
General .....	9
Específicos.....	10
Justificación .....	10
Capitulo II: Marco teórico.....	11
La lectura.....	12
La comprensión lectora.....	14
Lectura, estrategias y metacognición.....	17
Estilo cognitivo y lectura .....	23
Capitulo III: Marco de antecedentes .....	28
Capitulo IV: Metodología .....	34
Enfoque y tipo de investigación .....	34
Fases de investigación .....	35
Identificación del problema.....	36
Diseño metodológico.....	36
Recolección de datos .....	37
Análisis de datos .....	40
Variables e instrumentos .....	41
Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT) .....	42
Cuestionario Metacognitivo: .....	42
Prueba de comprensión de lectura.....	43
Hipótesis.....	45

Alcances y limitaciones.....	45
Capitulo V: Propuesta de intervención.....	46
Unidades didácticas.....	47
CapituloVI: Resultados y análisis .....	59
Prueba de figuras enmascaradas (EFT) .....	59
Prueba de comprensión de lectura .....	60
Variables literal, inferencial y de estructura del texto .....	61
Valoración del resumen.....	65
Resultados de análisis de Varianza .....	67
Resultado relación de las variables de comprensión y la DIC .....	75
Resultados del cuestionario metacognitivo .....	80
Capitulo VII: Conclusiones .....	87
Referencias bibliográficas .....	94
Anexos .....	97

## Lista de gráficas

Gráfica 1. Promedio de edad.....	37
Gráfica 2. Distribución de la población .....	40
Gráfica 3. Estilo Cognitivo .....	59
Gráfica 4. Rango de estilo .....	60
Gráfica 5. Variable de comprensión literal .....	61
Gráfica 6. Variable de comprensión inferencial.....	63
Gráfica 7. Variable de estructura textual.....	64
Gráfica 8. Variable de comprensión del resumen .....	65
Gráfica 9. Variable de producción del resumen .....	66
Gráfica 10. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif_ resumen .....	69
Gráfica 11. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif_ resumen producción.....	71
Gráfica 12. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif_ inferencial.....	72
Gráfica 13. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif_literal .....	73
Gráfica 14. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif_textual .....	74
Gráfica 15. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif_ comprensión del resumen .....	75
Gráfica 16. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif_ producción del resumen .....	77
Gráfica 17. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif_ comprensión literal .....	78
Gráfica 18. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif_Inferencial ..	79
Gráfica 19. Diagrama de dispersión de la DIC en variable de respuesta Dif_Textual .....	80

## Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de unidades didácticas.....	38
Tabla 2. Número de estudiantes y género.....	40
Tabla 3. Promedio prueba de comprensión de lectura .....	61
Tabla 4. Anova. Rango de estilo.....	68
Tabla 5. Anova. Valoración resumen - comprensión .....	69
Tabla 6. Anova. Valoración resumen - producción .....	70
Tabla 7. Anova. Variable comprensión Inferencial.....	72
Tabla 8. Anova. Variable comprensión literal.....	73
Tabla 9. Anova. Variable estructura textual .....	74
Tabla 10. Promedio de rango de estilo cognitivo en variable de respuesta Dif_ comprensión del resumen .....	76
Tabla 11. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif_ producción del resumen.....	77
Tabla 12. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif_ comprensión literal.....	78
Tabla 13. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif_ comprensión literal.....	79
Tabla 14. promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif_textual .....	80
Tabla 15. Promedio pregunta A, pretest cuestionario metacognitivo .....	82
Tabla 16. Promedio pregunta A, postest cuestionario metacognitivo.....	82
Tabla 17. Promedio pregunta B, pretest y postest de cuestionario metacognitivo .....	83
Tabla 18. Promedio pregunta C, pretest y postest cuestionario metacognitivo .....	84
Tabla 19. Promedio pregunta D, pretest cuestionario metacognitivo .....	85
Tabla 20. Promedio pregunta D, postest cuestionario metacognitivo.....	85
Tabla 21. Promedio pregunta E, pretest y postest cuestionario metacognitivo .....	86

### **Lista de anexos**

Anexo 1. Prueba Pretest.....	97
Anexo 2. Prueba de figuras enmascaradas EFT .....	103
Anexo 3. Prueba postest de comprensión de lectura.....	107
Anexo 4. Cuestionario metacognitivo .....	110
Anexo 5. Ficha de valoración del resumen .....	112

## Capítulo I: Contextualización de la propuesta de investigación

### Planteamiento del problema

La preocupación por la comprensión lectora de los estudiantes es una constante en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo, y desde distintas visiones, sean éstas teóricas o disposiciones legales, se plantea que el fin de la educación en el campo de la lengua es, precisamente, el de formar lectores y escritores competentes, esto es, que comprendan e interpreten los textos con los que interactúan a diario y, a la vez, integren la lectura a su vida, como elemento esencial de crecimiento académico, profesional, personal y social. Al respecto, Lomas señala que la formación lingüística en las aulas de clase se debe orientar hacia el mejoramiento “de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado” (1999, p. 30). Lo anterior implica trabajar en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, mejorar “su capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (p. 35).

Según esto, la lectura forma parte de dicha competencia, en consecuencia, se torna en objetivo de la didáctica de la lengua el alfabetizar plenamente a los individuos; esto implica que la escuela y, específicamente, la formación lingüística, en el campo de la escritura, tenga como finalidad “incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito [...] lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 25); esto es, ser ciudadanos de la cultura alfabética en la que se encuentran inmersos. No obstante, la realidad que se da en el día a día en la escuela dista mucho de este objetivo. La práctica cotidiana de los estudiantes, así como los resultados en distintas pruebas, Saber o PISA por ejemplo, muestran que el desempeño de los estudiantes en lo que respecta a la lectura sigue siendo un problema por resolver.

De ahí que la lectura sea objeto de diferentes estudios e investigaciones en el campo educativo (López y Arciniegas, 2004; Linares, 2006; Santiago, Castillo y Morales, 2007; Mateus, Santiago, Castillo, y Rodríguez 2012; Briceño, 2014; Guzmán, 2015) que establecen como su propósito cualificar dicho proceso, dada la importancia

que éste tiene en la formación del individuo; en otras palabras, se ha pretendido buscar propuestas, desde distintas perspectivas, que superen las deficiencias que presentan los individuos en cuanto a la comprensión e interpretación lectora. En este sentido, la psicología cognitiva ha estudiado “cómo son los procesos mentales de los lectores expertos con el objetivo de poder enseñarlos a los lectores poco hábiles” (Marín, 1999 p. 229). Estas indagaciones han llevado a asumir que la lectura no se reduce solamente a la identificación de signos y su traducción a lo oral, o la simple decodificación de las grafías, sino que ésta es una actividad compleja en la que intervienen operaciones de orden mental que el lector emplea para comprender de forma superficial y profunda el texto escrito.

Con base en esta concepción, para los psicólogos cognitivos, la pregunta que orienta el trabajo en el campo de los procesos cognitivos (la lectura es uno de ellos) apunta a indagar sobre por qué algunas personas piensan, recuerdan, leen y/o resuelven un problema mejor que otros. A este respecto, Pressley (1994) plantea, a través de su modelo de procesamiento de buena información, que dicha situación se debe o forma parte de las diferencias individuales y que el desempeño cognitivo es resultado de la interacción que se da entre conocimientos, estrategias, metacognición y motivación; interacción que facilita un procesamiento de pensamiento efectivo; adicional a ello, habría que considerar el estilo cognitivo, en la medida que éste incide en la manera en que el individuo aprende y procesa información, aspectos relacionados con la lectura, pues desde una perspectiva cognitiva, la lectura es una actividad que implica el procesamiento de información por parte del lector, en lo cual, desde luego, tiene que ver el estilo cognitivo como forma particular de procesar información.

Lo anterior se evidencia en la medida en que los individuos seleccionan ciertas operaciones cognitivas y es así como logran diferenciarse en la manera como procesan dicha información. De acuerdo con Meyer 1985, (citado por Kirchner 1987), todos los seres humanos poseen el mismo sistema de procesamiento de información pero difieren respecto del tamaño y la capacidad de almacenamiento de la memoria, lo que explicaría las diferencias individuales. En este sentido, se fundamentan Hunt y Col. (1975), quienes afirman que un buen nivel lector implica procesos como la rapidez para encontrar un elemento verbal en la memoria de largo plazo (MLP). Por otro lado, está la

amplia capacidad de almacenamiento en la memoria de corto plazo (MCP) que muestra, de acuerdo con Meyer (1985), que “si una persona mantiene varias palabras a la vez, sin alterar su orden en la MCP, la tarea de lectura le resultará más sencilla”. Pero si la capacidad retentiva en la MCP es menor, los procesos de comprensión lectora requieren de mayor esfuerzo. Así, entre otros mecanismos se explican en gran parte las diferencias individuales que podrían incidir en el proceso lector.

Lo anterior quiere decir que, en términos de lectura, los buenos lectores, esto es, aquéllos que procesan mejor la información, disponen de la capacidad necesaria para utilizar una serie de procedimientos estratégicos que los motivan a activar sus conocimientos previos con respecto al contenido del texto, lo que permite la elaboración de deducciones necesarias para comprenderlo. De acuerdo con Mendoza (1998), lo anterior conlleva a adelantar dos actividades fundamentales en la lectura: “Saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, o sea saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios” (p. 14). Aquí, la comprensión hace referencia a la identificación o extracción del significado literal del texto, es decir, la apropiación del contenido de éste, mientras que la interpretación apunta a que el lector se forme juicios y opiniones personales con respecto al texto y, además, modifique su forma de ver el mundo, a la vez que pueda hacer uso de los conocimientos e informaciones que ha obtenido en otros contextos.

De acuerdo con lo anterior, se entiende, en este contexto, que la lectura es un proceso de orden cognitivo, que tiene como finalidad la comprensión y producción de sentido (Marín, 1999; López y Arciniegas, 2007; Santiago, Castillo, y Ruiz, 2010), para lo cual el sujeto lector pone en juego, además de sus conocimientos e intereses, una serie de estrategias que utiliza para dar sentido y controlar su comprensión (Tardiff, 1994; Pinzás, 2003; Castelló, 2002). Asimismo, en esta etapa de apropiación, se privilegian ciertas formas de percepción y procesamiento cognitivo, lo que puede considerarse como un factor diferencial a la hora de llevar a cabo la actividad lectora y que esta diferencia implique que los individuos tiendan a elegir ciertas formas de procesamiento de la información. En esta medida, como se señaló, el proceso lector también estaría permeado por el estilo cognitivo, es decir, por las formas de percibir, transformar y organizar la información que cada individuo posee.

Teniendo en cuenta la problemática señalada, y con el fin de aportar elementos, desde lo didáctico, para tratar de mejorar el proceso lector, se plantea como propuesta adelantar un ejercicio de indagación, sustentado en la perspectiva de procesamiento de adecuado de información de Pressley (1994), en el que se ponga a prueba una propuesta didáctica que asuma estrategias metacognitivas para abordar la enseñanza/aprendizaje de la lectura, en la que se considere, asimismo, las diferencias individuales en cuanto al nivel de preferencia cognitiva que existe en el procesamiento de la información con respecto a la lectura; es decir, considerar la metacognición y el estilo cognitivo para mejorar la comprensión lectora, en un grupo de estudiantes del grado octavo, de la institución educativa Roberto Velandia. En esta medida, el trabajo que se presenta busca fortalecer el proceso de comprensión textual de los lectores novatos a través del uso consciente e intencionado de estrategias para la extracción y procesamiento de información escrita; considerando, además, el estilo cognitivo de cada uno de los sujetos. Esto a través del diseño e implementación de una propuesta didáctica que propicie el mejoramiento de la comprensión por medio de estrategias de instrucción que promuevan la comprensión lectora. De esta forma se pretende establecer el grado de incidencia de la propuesta didáctica en el mejoramiento de la comprensión lectora del grupo de estudiantes que contemple las diferencias individuales de aquellos.

Según lo expuesto la pregunta que orienta el trabajo de investigación es:

¿Qué incidencia tiene una propuesta didáctica basada en estrategias cognitivas y metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de educación básica secundaria del colegio Roberto Velandia, que se diferencian en su estilo cognitivo?

## **Objetivos**

### **General**

Analizar el impacto de una propuesta didáctica, basada en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, para fortalecer el proceso de comprensión textual de estudiantes de educación básica secundaria con diferente estilo cognitivo del colegio Roberto Velandia del municipio de Mosquera

### **Específicos**

1. Caracterizar el estilo cognitivo y establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes
2. Establecer la relación teórica entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia - dependencia de campo con el procesamiento de información durante la lectura
3. Diseñar la propuesta didáctica de la lectura fundamentada en las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por lectores expertos, que contemplen el estilo cognitivo de los estudiantes.
4. Identificar la incidencia del estilo cognitivo de los estudiantes en el impacto de la propuesta.

### **Justificación**

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1997), la lectura –al igual que la escritura– se constituye en uno de los aprendizajes más valiosos que la escuela le puede brindar al individuo; de ahí que a esta institución se le haya asignado, como se ha expuesto, entre otras, la misión de alfabetizar a los individuos, en el sentido de posibilitarles el ingreso a la cultura alfabetizada en la que se encuentran inmersos y que configuran su universo simbólico. No obstante, la escuela no ha conseguido cumplir con este objetivo de forma plena y adecuada, de ahí que se pueda hablar de un fracaso de la alfabetización (Ferreiro, 2001). Teniendo en cuenta esta situación, no es trabajo vano el intentar superar estas deficiencias y, a través de ejercicios de investigación didáctica, promover la formación lectora de los estudiantes, en este caso en particular, los alumnos del grado 8° del colegio Roberto Velandia; esto con el fin de promover la comprensión lectora de los mismos y, a la vez, superar las dificultades que presentan en este campo.

Así las cosas, el proyecto se justifica en la medida en que busca ofrecer una posibilidad para abordar la enseñanza de la lectura, en el contexto de la institución educativa Roberto Velandia. En esa medida, el proyecto beneficia, en primera instancia,

a los estudiantes del grado octavo, en lo que al fortalecimiento de su comprensión lectora respecta, dado que busca hacerlos conscientes de lo que es leer y cómo adelantar este proceso, desde una perspectiva cognitiva; de tal suerte que reconozcan los aspectos que involucra el acto de leer y las estrategias de orden cognitivo (reconocer, abstraer, inferir, comparar, analizar, entre otras) y metacognitivo (planificar, supervisar y evaluar) que intervienen para interactuar con un texto de forma adecuada. Asimismo, la institución se ve beneficiada porque puede contar con una propuesta para abordar la didáctica de la lectura que se puede ir ajustando según los grados y las edades de los estudiantes, y según los aportes de la comunidad de docentes, lo cual permite establecer unos objetivos y unos criterios comunes en lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y, de esta forma, posibilitar la formación de los estudiantes como lectores competentes.

De otro lado, se aporta a la reflexión sobre cómo abordar la lectura en el aula de clase, en especial en lo que tiene que ver con los contenidos que se deben trabajar, especialmente, el reconocimiento de la importancia de incluir contenidos procedimentales y condicionales (metacognitivos) en la enseñanza de la lectura. De igual forma, contemplar la incidencia de la variable estilo cognitivo en la comprensión lectora y cómo integrar dicho elemento al quehacer cotidiano en el aula de clase. Si bien la discusión, en términos teóricos, sobre los contenidos, la enseñanza de estrategias, el estilo cognitivo, no es nueva, la realidad en la escuela dista de incorporar las conclusiones y las recomendaciones que surgen desde la indagación científica y disciplinar, este trabajo busca integrar esas consideraciones en la intervención didáctica cotidiana y ver los alcances de éstas en la práctica docente y, desde luego, en la formación de las nuevas generaciones de lectores.

## **Capítulo II: Marco teórico**

En este apartado se presentan los presupuestos teóricos que sustentan la presente investigación. De acuerdo con lo establecido en la problemática, la primera noción que se desarrolla corresponde a la de lectura; enseguida se aborda el concepto de comprensión lectora; luego lo referido a las estrategias cognitivas y metacognitivas;

posteriormente se presentarán las posturas que se han establecido entre el estilo cognitivo en su dimensión dependencia- independencia de campo y el proceso lector; finalmente, algunas consideraciones sobre la didáctica de la lectura.

## **La lectura**

A lo largo de la historia la actividad lectora ha sufrido variaciones, asimismo, la manera de concebir la lectura como tal. Así, en sus orígenes, la escritura estuvo ligada a fines comerciales, religiosos y políticos pero los textos no se producían con el fin de ser leídos, tal como se entiende esta actividad hoy, a tal punto que “la lectura como práctica social es comparativamente reciente en la historia de la escritura, y lo es todavía más como práctica privada” (Clemente, 2004, p. 25). Sólo hasta avanzada la Edad Media se empieza a dar el tránsito de la lectura en voz alta y en grupos a la práctica individual y en silencio. Por supuesto, el acceso al código escrito estaba reducido a ciertos grupos. De otro lado, se concebía que leer consistía básicamente en la decodificación y la oralización de las representaciones gráficas que configuran el código escrito, así como la memorización de los datos que ofrecía el texto, de tal forma que “en el acceso a la información jugaba un papel muy importante la memoria, pues de hecho no tenemos constancia de que se subrayaran los manuscritos, sino más bien de que se aprendieran de memoria los pasajes necesarios, utilizando complejas reglas nemotécnicas” (Clemente, p. 27).

Los planteamientos actuales distan mucho de esta concepción que, sin embargo, aún se mantiene en algunas prácticas escolares. En relación con la forma como se ha tratado de explicar el proceso lector, los autores (Cassany, 2006; Castelló, 2004; Pinzás, 2003) suelen señalar tres modelos: el ascendente, el descendente y el interactivo. Lo que hay de común entre estas propuestas es que la lectura presupone, en principio, dos instancias: un texto escrito y un lector; lo que las particulariza es el papel que éstas asumen en cada una de ellas.

Para el modelo ascendente o *bottom up*, el elemento central es el texto, en la medida en que el trabajo lector se centra en el reconocimiento jerárquico de las

diferentes unidades que conforman el texto (Castelló, 2002, p. 187), es decir, se inicia por el reconocimiento de las unidades más pequeñas para ir gradualmente hacia las más complejas, de tal forma que se reconocen letras, palabras, frases, oraciones y párrafos; a medida que se van reconociendo, estas unidades se van integrando “hasta que la descodificación es completa y podemos luego entender el texto” (p. 187). Como se puede inferir de esta concepción, prima el texto, en la medida en que, de acuerdo con Cassany (2006), se asume que el significado se encuentra en el texto y el ejercicio lector consiste en reconocer las unidades y relacionarlas para encontrar dicho significado.

El modelo descendente o *top down* propone un procesamiento del texto también jerárquico, pero en sentido contrario, esto es, se va del lector hacia el texto. En este caso se parte del lector, quien se acerca al texto con unos conocimientos previos, de tal forma que se “supone que el conocimiento del mundo y del texto nos permiten hacer anticipaciones y entender el texto más fácilmente” (Castelló, p. 187). Aquí se hace énfasis en los conocimientos previos del lector, lo cual implica que a más conocimiento previo más fácil será el ejercicio lector (Smith, 2001).

El modelo interactivo, entre tanto, se puede asumir como una síntesis del ascendente y el descendente, dado que en este caso se postula que el significado del texto no se encuentra totalmente ni en el lector ni en el texto, “sino que es fruto de la interacción que se da entre los dos” (Castelló, p.188). De acuerdo con esto, la lectura se puede entender como un proceso de orden cognitivo en el que intervienen el sujeto lector, el texto, ubicados en un contexto. Según este planteamiento, cada uno de los factores del proceso lector aporta una serie de elementos para posibilitar el ejercicio (Colomer et al., 1997, citada en Lomas, 1999), así: 1) El lector proporciona los conocimientos previos que posee, lo que es y conoce acerca de su entorno en general, saber enciclopédico, y conocimientos letrados, esto es, los conocimientos con respecto al código escrito. 2) El texto ofrece la estructura en que se organiza, es decir, la información textual y pragmática, así como todos los recursos lingüísticos, semióticos, retóricos que posibilitan la presentación de un contenido. 3) El contexto se relaciona con las condiciones que rodean el acto lector: propósito, interés por el texto, tipo de texto, condiciones espacio-temporales, entre otras.

## La comprensión lectora

Teóricamente este trabajo se sustenta en la concepción interactiva de la lectura (Cassany, Castelló, Solé, Pinzás). En esta visión, el lector se constituye en un procesador de información, que tiene como finalidad comprender el texto. Según esto, la lectura es un proceso interactivo que apunta a la comprensión del texto escrito. Así, se puede plantear que leer es comprender.

En términos generales, cuando se habla de comprensión lectora se está haciendo referencia al proceso mediante el cual el sujeto lector reconstruye en su mente el significado del texto; según esto, la comprensión es una operación mental, “fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento” (Tuffanelli, 2010, p. 21). En esta elaboración, como se señaló, participan el lector, el texto y el contexto.

Cuando se señala que la comprensión lectora corresponde a la reconstrucción mental del significado del texto, se hace referencia al hecho de que el lector, a partir de la interacción con el texto, puede establecer el tipo de texto (superestructura), la intención del autor, el tema, la organización y la distribución de la información (macroestructura), elementos que le permiten dar cuenta del contenido del texto y, con base en ello, emitir juicios de valor, es decir, pasar a la interpretación.

Al caracterizar la comprensión como un proceso, de acuerdo con Castelló, ésta se asume como una actividad constructiva que “requiere el esfuerzo deliberado del lector” (2004, p. 188) para ir configurando el significado del texto, por lo tanto, comprender “implica una actitud activa por parte del lector que intenta hacerse una representación mental del texto” (p. 188). En este orden de ideas, el sujeto lector ya no es el simple receptor y decodificador del texto sino es el reconstructor del significado que ofrece el texto.

Como se ha planteado que el marco de referencia de la lectura es el interactivo, en la reconstrucción del significado interviene no sólo el lector sino el texto, lo cual lleva a que se vea la comprensión como un proceso dialéctico, esto implica una negociación entre lo que el lector va leyendo y las particularidades propias de cada texto. Al

respecto, Castelló señala que tanto el lector como el texto deben cumplir con un conjunto de requisitos que posibiliten la comprensión. En cuanto al texto, éste debe ser comprensible, en otras palabras, debe cumplir con las propiedades textuales (Cassany, 1999): adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical. Lo anterior implica que debe tener una superestructura, una microestructura y una macroestructura adecuadas, es decir, una organización a nivel semántico, sintáctico y pragmático.

Con respecto al lector, éste debe tener una serie de conocimientos previos que le faciliten la interacción con el texto. Conocimientos “que se pueden desglosar en: temáticos –referentes al tema del texto que debe leer-; léxicos –referentes al vocabulario-; gramaticales –referentes al establecimiento de las relaciones sintácticas y de concordancia necesarias-; y sobre el mundo –referentes a las inferencias posibles en cada momento” (Castelló, p. 189). De acuerdo con Goodman (1996), para la comprensión de un texto, el lector debe hacer uso de dos tipos de conocimientos: los previos que tienen que ver con su conocimiento del mundo o saber enciclopédico, este conocimiento abarca el temático y el del mundo, antes señalado; y los conocimientos letrados que corresponden al código escrito en sí, es decir, los léxicos, los gramaticales, pero también los relacionados con la tipología textual y la organización textual.

Asimismo, el lector, además, de los conocimientos enciclopédicos y los letrados, debe poner en ejecución sus conocimientos estratégicos, los cuales corresponden a una serie de acciones deliberadas para afrontar la realización del ejercicio lector y solucionar las problemáticas que se presenten a lo largo del mismo. Estos conocimientos estratégicos o procedimentales, según la denominación de Tardiff (1997), hacen referencia al actuar, al saber hacer, del lector y son “el conjunto de estrategias que le permiten saber cómo puede resolver sus dudas, cuándo debe releer, cuándo y por qué una inferencia es correcta, etc” (Castelló, 2004, p. 189). Esto corresponde, en consecuencia, a una serie de estrategias que le orientan su ejercicio lector y su proceso de comprensión.

Dichos conocimientos estratégicos le ofrecen al lector las herramientas para supervisar y controlar el proceso comprensivo, lo cual está relacionado con los conocimientos condicionales o de orden metacognitivo que apuntan a observar si se está comprendiendo o no y qué se puede hacer para resolver la situación problemática.

“Los conocimientos condicionales incluyen las estrategias metacognitivas que le ofrecen al individuo la posibilidad de controlar la realización de la tarea, en la medida en que le posibilitan analizarla, definir objetivos, establecer estrategias, supervisar el proceso y evaluar el resultado” (Santiago, Castillo y Mateus, 2014, p. 64-65). De esta forma, los conocimientos condicionales se erigen como mecanismos que apoyan y permiten planificar, supervisar y evaluar el ejercicio lector.

Además de lo planteado, al caracterizar la comprensión lectora también se puede hacer referencia a unos niveles de comprensión, esto es, al grado de profundidad con que se adelanta el ejercicio y la manera como se opera con la información. Al respecto, no es el mismo ejercicio leer para identificar el tema del texto o valorar dicho tema; estas dos actividades suponen niveles de comprensión distintos. Se infiere de esto que dichos niveles están determinados por factores como el objetivo del lector, el tipo de texto y la situación comunicativa. Al respecto, Sánchez, García y Rosales (2010) establecen tres acciones en relación con la comprensión lectora: extraer información, interpretar y reflexionar. La extracción de información corresponde a la comprensión superficial que se concentra en identificar el significado del texto, lo literal, en términos de establecer cuál es el tema del texto, cuáles son los planteamientos más importantes de éste, qué tipo de texto es, es decir, “en la comprensión superficial podemos *pensar en lo que dice el texto*” (Sánchez et al, p. 45).

La interpretación se asocia con una comprensión profunda que implica que el lector elabore una representación mental de la situación tratada en el texto, que integre la información en sus esquemas mentales, valore dicha información y opere con ella para enfrentar nuevas situaciones, a la vez que emita juicios personales con respecto al texto. En este tipo de comprensión no se fija la atención tanto en lo que dice el texto sino en tener “una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él” (Sánchez, et al, p. 45). En este caso, en la comprensión profunda “lo que conseguimos es *pensar con el texto*” (p. 45).

Desde luego, hay situaciones comunicativas en las que solo se necesita una comprensión superficial, identificar la ruta de un servicio de transporte, por ejemplo; o en las que se necesita una comprensión profunda, tal es el caso de la lectura de

estudio. Además de ello, es claro que para llegar a una comprensión profunda se hace necesario tener una comprensión superficial.

### **Lectura, estrategias y metacognición**

El trabajo con estrategias en la escuela se sustenta en diferentes investigaciones (Gaskins y Elliot, 1999) que muestran una caracterización particular en los estudiantes, los cuales se agrupan en aquellos que alcanzan buenos resultados y los que se ven enfrentados a un bajo desempeño. Esto se relaciona con el uso de estrategias, de tal forma que: “los buenos alumnos [...] son conscientes de factores que afectan el aprendizaje y de cómo ponen en marcha un conjunto de estrategias (Gaskins y Elliot, 1999, p. 49). En este sentido, ha surgido una cuestión fundamental para muchos psicólogos cognitivos: ¿Por qué algunas personas piensan, recuerdan, leen, redactan y/o resuelven problemas mejor que otras? Pregunta que ha sido objeto de diversas explicaciones desde el procesamiento de la información.

Al respecto, Pressley (1994) plantea que el procesamiento de información eficiente es el resultado de una interacción coordinada de los siguientes factores: estrategias, conocimiento previo, metacognición, motivación y memoria. Estos factores son determinantes fundamentales en las diferencias individuales, están implicados en el desarrollo cognitivo y pueden ser perfeccionados mediante la instrucción. En su trabajo, Pressley analiza la relación de las estrategias con cada uno de los demás factores y considera que en la realización de una tarea, la selección adecuada y eficaz de las estrategias implica un procesamiento de información apropiado. Para ilustrar sus planteamientos, recurre a los lectores expertos como un ejemplo de buenos procesadores de información.

Por su parte, Resnick y Collins (1996) intentan dar respuesta a las preguntas ¿qué quiere decir saber algo?, ¿cómo utilizamos lo que sabemos? Y ¿cómo lo aprendemos? Para abordar estos interrogantes señalan, entre otros aspectos, que el constructivismo plantea que la enseñanza no puede ser reducida a la introducción de información sino que debe ser una preparación para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. En este sentido, por ejemplo, los pensadores eficientes o expertos tienen

un gran conocimiento en temas específicos, es decir que construir nuevos conocimientos depende de lo que ya saben. Asimismo, aplican ciertas estrategias con mayor frecuencia y eficacia. Sin embargo, la preocupación está en cómo desarrollar dichas habilidades en los estudiantes que carecen de ellas. Todo ello es posible proporcionando un andamiaje adecuado, pero se requiere de tiempo y de ideas y conceptos importantes en lugar de currículos de duración extensa. Además, la competencia cognitiva no se juzga en función de lo que se sabe sino de la forma como se usa este conocimiento en las actividades compartidas con otros.

En esta última dirección, López (2002) se centró en determinar si el trabajo cooperativo facilita el aprendizaje de estrategias que deben utilizarse en el proceso de comprensión de un texto. Para ello, estableció un programa de instrucción razonada de autointerrogación en situación de aprendizaje cooperativo, comparado con el empleo de dicha táctica en situación individual. En el estudio participaron 47 alumnos de grado 8º, con rango de edad entre 13 y 14 años pertenecientes a colegios públicos de la Ciudad Real en Madrid, España, y quienes tenían niveles de comprensión lectora medio o alto en lo que respecta a la decodificación. Los resultados concluyeron una vez más que el dominio de estrategias de lectura es decisivo en el aprendizaje pero que su enseñanza requiere del método donde el factor informado, la instrucción directa, es relevante. En relación con el rendimiento, se obtienen mejores resultados en los grupos que reciben instrucción informada explícita frente al grupo que recibe instrucción simple y su forma de trabajo es individual, siendo la situación de aprendizaje cooperativo la que favorece el rendimiento de los alumnos frente a la enseñanza tradicional.

Los experimentos ponen de manifiesto la eficacia del aprendizaje entre iguales, lo cual se fundamenta en el modelo de aprendizaje de Vigostsky, especialmente en la noción de zona de desarrollo próximo, que asume que los alumnos al estar en un nivel semejante de desarrollo, es la situación propicia para que los participantes constaten los puntos de vista en relación con los contenidos y tareas en las que se articula la interacción. No obstante, lo que en realidad demuestran los experimentos es que no se trataría de la interacción en la zona de desarrollo próximo sino que, en situaciones entre pares, se hace más fácil la transmisión de estrategias metacognitivas. Para que esta situación tenga impacto, el profesor debe explicar cómo se pueden ayudar unos a otros

y cómo esta ayuda es importante en su aprendizaje. Igualmente es importante el dominio de estas estrategias por parte del profesor, en este caso (experto), quien no debe tener dificultades para hacer conscientes a todos de los procesos para su ejecución. Asimismo, si la instrucción basada en estrategias no está relacionada con su empleo en el quehacer diario, la eficacia y la utilidad es mínima. En este sentido, las estrategias se deben enseñar dentro de un contexto específico donde puedan ser aplicadas.

Como se puede inferir, desde una perspectiva cognitiva y constructivista, la lectura también se puede caracterizar como una tarea de orden cognitivo que para su ejecución requiere de estrategias; así, la lectura también se puede entender como un proceso estratégico, es decir que al leer el individuo recurre a una serie de acciones de orden mental para llevar a cabo la tarea de la comprensión del texto. Ser consciente de estas acciones es un aspecto importante en la caracterización de un lector competente o experto.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias “se tornan en recursos orientados hacia metas, recursos que facilitan el desempeño y la obtención de la meta propuesta, de tal forma que implican una secuencia de actividades que permiten obtener un fin” (Santiago, Castillo y Mateus, 2014, p. 98). Ahora bien, como se ha señalado, la lectura y la comprensión lectora son procesos complejos que involucran diversos aspectos, entre ellos, lo cognitivo, lo metacognitivo y, relacionadas con esto, las estrategias de comprensión. Si la finalidad del ejercicio lector es la comprensión del texto, en el sentido de elaborar una representación conceptual del contenido de éste, la didáctica de la lectura implica, en consecuencia, “1) que los alumnos sean capaces de controlar la comprensión, esto es, de mantener un diálogo con uno mismo acerca de qué se espera del texto y de si se está logrando o no. 2) que puedan poner en marcha las estrategias necesarias cuando lo deseado no se alcance espontáneamente” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 99). Estos elementos se tornan en aspectos metacognitivos en la medida en que tienen que ver con supervisar y controlar el proceso cognitivo, en este caso, la comprensión, y hacer uso de recursos, estrategias, que permitan adelantar la tarea y enfrentar las dificultades que vayan surgiendo.

En relación, con la comprensión lectora y las estrategias, Solé (1992) señala que la primera es producto de tres condiciones: a) la claridad y la coherencia del texto, que esté bien escrito, es decir, que cumpla con las propiedades textuales y del género en cuestión, como se señaló; b) de los conocimientos previos del lector, así, entre más conocimientos posea el lector sobre la temática que aborda el texto, mejor será el proceso de comprensión; y c) las estrategias que el lector emplee para interactuar con el texto, las cuales permiten la comprensión así como “detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (Solé, p. 71), esto es, adelantar acciones de supervisión y control de la tarea, aspectos éstos de orden metacognitivo.

De acuerdo con Santiago, Castillo y Mateus (2014), las estrategias de lectura se asocian a los tres momentos del proceso lector que señala Solé: antes, durante y después. Las asociadas al antes o fase de prelectura se relacionan con el hecho de tener claridad frente al porqué del ejercicio lector, esto es, formular el objetivo que se persigue con la tarea. En este orden de ideas, es importante, antes de empezar a leer como tal, definir la finalidad del ejercicio, dar respuesta a por qué se debe leer el texto, de qué puede tratar el texto, qué conocimientos se tiene sobre el tema. De acuerdo con esto, la prelectura implica considerar estas acciones:

- Definir el objetivo.
- Activar conocimientos previos.
- Hacer predicciones.
- Explorar el texto.

Durante el ejercicio lector como tal, el individuo debe estar en condiciones de dar cuenta si se está cumpliendo con el objetivo propuesto y si se está comprendiendo el texto. Aquí, las acciones se centran en identificar los aspectos relevantes del texto, inferir la información que no está explícita, formularse preguntas, utilizar recursos como subrayar o tomar notas; releer los apartados confusos; parafrasear; buscar ayuda en los casos de duda en relación con alguna noción o un concepto clave del texto. En este caso, las acciones durante la lectura implican, entre otras:

- Identificar las afirmaciones del texto.
- Relacionar las partes del texto.
- Identificar la estructura del texto.

- Formularse preguntas.
- Buscar ayuda e información complementaria.
- Releer.
- Hacer inferencias.

El tercer momento, la poslectura, está relacionado con las actividades que se dan después de leer el texto y que se relacionan con evaluar el ejercicio, con el fin de verificar si se ha conseguido el objetivo planteado, si se ha comprendido el texto de forma superficial y profunda, y cómo dar cuenta de dicha comprensión. En este momento se pueden considerar acciones como:

- Utilizar organizadores gráficos (mapas conceptuales, cuadros sinópticos) para dar cuenta del contenido del texto.
- Elaborar un resumen.
- Emitir un juicio con respecto al texto en lo que tiene que ver con el contenido y la forma como se desarrolla.
- Aplicar lo aprendido a otras situaciones.

Las actividades señaladas para cada momento del ejercicio lector se constituyen en las estrategias de las cuales se puede valer el lector para adelantar la comprensión del texto; estas estrategias se constituyen también en aspectos que se deben abordar en el aula de clase, es decir, se tornan en contenidos que se deben enseñar para formar un lector autónomo que esté en condiciones “de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole (...) de aprender de los textos (...) de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Solé, p. 72).

Como se ve a lo largo de esta exposición, las estrategias se constituyen en un aspecto clave para mejorar la comprensión lectora, de ahí que se asuman como contenidos que se deben trabajar en la clase para llevar a un aprendizaje autorregulado de la lectura. Al respecto, González (1994) plantea que la eficacia del entrenamiento en estrategias de aprendizaje exige ciertos requisitos básicos: analizar los procesos implicados en la lectura para elegir las estrategias más relevantes; estructurarlas en etapas fácilmente alcanzables; seleccionar los materiales para su aplicación; explicar

en qué consiste la estrategia, por qué, cómo, cuándo, dónde utilizarla y cómo evaluar su aplicación; ofrecer a los sujetos la oportunidad de práctica activa y continuada, con retroalimentación y corrección inmediatas. Todo ello favorece el aprendizaje autorregulado en el que el sujeto planifica su actuación, la supervisa y verifica el grado de consecución de las metas planteadas.

Lo anterior implica que el lector sea consciente de sus procesos, lo cual corresponde a que disponga de conocimientos metacognitivos, esto es, que analice su manera de aprender, en este caso en concreto su manera de leer. Según esto, la metacognición es un componente del sistema ejecutivo de la inteligencia (cfr. Pinzás, 2003) que tiene que ver con el conocimiento de la cognición y los procesos asociados a ésta; en este sentido, es “un tipo de conocimiento relacionado con la conciencia de lo que se sabe sobre la manera como se sabe” (Santiago, Castillo y Mateus, 2014, p. 87); en otras palabras, la metacognición se puede entender como el conocimiento del individuo sobre el conocimiento, así, la metacognición toma como objeto de análisis la cognición en sí, lo cual genera un tipo de conocimiento: el metacognitivo.

Al asumir la metacognición como un tipo particular de conocimiento, se está haciendo referencia a “los conocimientos que el individuo ha construido con respecto a las variables presentes y que pueden afectar, en mayor o menor grado, la realización de un proceso cognitivo” (Santiago, Castillo y Mateus, p. 89); esto implica que los individuos formulan hipótesis sobre la manera como trabaja la mente, qué operaciones son fáciles y cuáles no, cómo aprende, lo que supone un aspecto importante en la metacognición: la autorregulación que involucra el saber qué y el saber cómo. El saber qué “se refiere a la claridad que tiene el sujeto frente a los objetivos que se persigue con la realización de la acción”, mientras que el saber cómo está relacionado con “las estrategias que la persona necesita implementar para lograr los propósitos previamente definidos (Santiago, Castillo y Mateus, p. 90). De acuerdo con esto, la metacognición supone dos aspectos esenciales: tener objetivos claros y saber cómo alcanzarlos.

Como parte de la metacognición se suele ubicar la metacompreensión y ésta, desde luego, se relaciona con la actividad lectora. Alvarado (2003) describe teóricamente la relación entre los aspectos comprendidos bajo el nombre de procesos metacognitivos, la metacompreensión y la realización exitosa de la actividad de la lectura en todo sujeto

lector. En las definiciones sobre “metacognición” se encuentran dos vertientes, la primera, centrada en los conocimientos del sujeto sobre los procesos cognitivos, y la segunda, la que tiene que ver con la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje cualquiera.

De acuerdo con Alvarado, los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y en el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos procesos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto.

### **Estilo cognitivo y lectura**

Hacia los años 40 del siglo pasado, Witkin inicio los trabajos relacionados con el estilo cognitivo, al centrar su interés investigativo en las diferencias individuales desde aspectos perceptivos para intentar explicar las dimensiones relacionadas con el comportamiento humano. No obstante, esta perspectiva no surgió aislada, formaba parte de un movimiento psicológico que se proclamó como *New Look*, conformado por jóvenes psicólogos que hicieron posible el estudio de la percepción desde lo funcional, teniendo en cuenta para ello la relación entre el perceptor y lo percibido, esto es, considerar en el análisis lo que se percibe y las características personales del sujeto que ejecuta la acción de percibir, dado que éstas influyen en esta misma acción.

En este sentido, dicho movimiento introdujo el término de “estilo cognitivo” como un intento por delimitar las diferencias individuales en el tratamiento de la información y vincularlas a características más amplias y estables del comportamiento humano (Klein, 1951, citado por Kircher). Si bien la noción de estilo cognitivo ha sido objeto de varias definiciones, se ha tomado la que plantea Hederich (2007), quien lo concibe como la tendencia o el modo individual, estable y consistente, de procesar la información. Para ello, este autor señala que existen cuatro aspectos que particularizan el estilo cognitivo: a) es diferencial y reconocido, en la medida en que se establecen características distintivas entre las personas; b) es estable en cada individuo, ya que sus características se manifiestan siempre de la misma manera; c) integra las diferentes dimensiones de la personalidad del individuo; d) es neutral en términos valorativos, puesto que no se puede considerar uno mejor que otro.

De acuerdo con Witkin y sus colaboradores (1949), el estilo cognitivo se puede agrupar en dos categorías: Dependencia – Independencia de campo. Esta clasificación surge de los estudios que el equipo de Witkin realizó sobre la percepción de la verticalidad. Según este autor, esta percepción está determinada por dos experiencias: una de tipo visual, que permite conocer los ejes horizontal y vertical del espacio, y otra de tipo gravitacional, que se apoya en las sensaciones vestibulares, táctiles y quinestésicas. De esta manera, Witkin determinó que existían dos clases de individuos, en lo que respecta al estilo cognitivo: los dependientes de campo y los independientes de campo.

Para validar su trabajo, Witkin y sus colaboradores diseñaron una serie de pruebas relacionadas con la reestructuración perceptual (EFT, *Embedded Figures Test*) que tiene como objeto desenmascarar figuras en contextos complejos. Asimismo, idearon la RFT (Rod Frame Test), que consiste en ubicar al sujeto en una habitación completamente a oscuras, en donde sólo percibe un estímulo visual que consiste en un marco luminoso dentro del cual se encuentra una varilla igualmente luminosa. El sujeto debe poner este último elemento en posición vertical. Los resultados de la aplicación de esta prueba confirmaron que algunos individuos intentaban ajustar la varilla al marco direccionados por factores visuales externos, mientras que otros tomaban su propio cuerpo como eje referencial para obtener la verticalidad.

Lo anterior sugirió que las personas tenían modos de preferencia para integrar las fuentes de información suministradas. Esto permitió plantear que el sujeto dependiente de campo (DC) es aquél que opta por referentes visuales externos como sus estrategias orientativas; entre tanto, el sujeto independiente de campo (IC) se inclina por los referentes internos. En otras palabras, Witkin define al sujeto IC como capaz de ver las distintas partes de que se compone lo percibido, lo cual permite que aisle un elemento determinado del contexto en el que se halla ubicado. Por otro lado, en los sujetos DC, la estructura del campo que perciben se impone a su forma de percibir, de ahí que les sea más difícil aislar un elemento determinado del contexto.

Si bien el trabajo estaba centrado en la percepción, también se pudo establecer que el estilo cognitivo se relaciona con la actividad intelectual de las personas. Sobre este aspecto, Witkin señaló que “las personas llamadas IC resuelven mejor los

problemas que requieren para su solución aislar un elemento esencial del contexto en el que está incluido” (1964, p. 177). Por ello se estableció que muchas situaciones intelectuales requieren de este tipo de habilidad desenmascaradora. Asimismo, los sujetos IC evidenciaban más capacidad de análisis y mayor habilidad de reestructuración de un campo organizado, estableciendo una organización distinta a la original, lo cual era muy difícil para un sujeto DC, quien tiende más a quedarse con la configuración inicial.

Es en este sentido que Witkin (1964) propuso designar “la aproximación del campo analítico – global” (p.181) para describir de una manera más amplia el funcionamiento cognitivo. Aunque por la rápida acogida del término se continuó hablando de DIC en lugar de estilo cognitivo analítico – global. “Por mera costumbre fue práctica común entre los autores –incluyéndonos a nosotros- para referirse a la dimensión más general como estilo cognitivo “dependiente e independiente de campo” (Witkin y Goodenough, 1985,p.87). En esta medida, se estableció la relación de la habilidad de desenmascaramiento con las personas analíticas y, por ende, con las personas independientes de campo, quienes más fácilmente perciben la figura escondida de la imagen, mientras que los dependientes de campo tienen más dificultad para adelantar esta tarea porque su proceso de pensamiento es más global que analítico.

En este sentido, es posible inferir que existen diferencias entre las personas en cuanto a la manera como utilizan la información y que a partir de esta apropiación de contenido sean capaces de brindar un significado. Sin lugar a dudas, la capacidad verbal es el eje central, pues es el conocimiento lingüístico el que conlleva a que dicha información sea transmitida de una forma eficaz. Es por ello que el lenguaje se considera una expresión del pensamiento y, de acuerdo con Chomsky (1984), una capacidad mental que le proporciona herramientas al individuo para comprender la realidad; es decir, que le permite configurar un sistema signico a través del cual se manifiesta el pensamiento con la única finalidad de posibilitar diversas formas de comunicación.

Existen diferencias en la competencia comunicativa de los individuos y es así que, no todos tienen la misma propiedad para usar la lengua. Es decir, que para un grupo de personas el conocimiento lingüístico es mucho más rápido y eficaz que para otras.

Desde esta perspectiva, como se ha mencionado a lo largo del texto, se encuentra la investigación de Pressley (1994), quien indaga por las diferencias individuales respecto al manejo de la capacidad lectora entre expertos y novatos. Pressley intenta dar respuesta a esto, a través de un modelo de buen procesamiento de la información en el que interactúan las estrategias, los conocimientos previos, el manejo metacognitivo, la motivación y la memoria; factores que actúan sobre la eficacia y eficiencia del procesamiento de la información.

En términos del planteamiento de Pressley se le da prioridad a las estrategias para ser mejores procesadores de la información; esto es, más rápidos y precisos. Para ello, establece la conexión entre éstas y los factores mencionados anteriormente. Así, con la capacidad de memoria o capacidad de procesamiento, la metacognición; en saber qué estrategia usar y en qué momento, la motivación o autoeficacia; en el sentido del nivel de conocimiento del posible éxito de la tarea, el conocimiento previo sobre un tema específico almacenado en la memoria de largo plazo. De acuerdo con Pressley estos factores pueden ser desarrollados mediante la instrucción.

Lo anterior estaría relacionado con el estilo cognitivo, en el sentido que los individuos independientes de campo deberían comprender mejor que los dependientes de campo por su capacidad de deducción más rápida. Al respecto, Spiro y Tirre (1980) encontraron en su investigación que los sujetos independientes de campo tienden a comprender mejor porque utilizan sus conocimientos previos de forma más eficaz. Asimismo, Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips (1964) identificaron el ritmo conceptual como un estilo que mide cómo las personas responden en situaciones ambiguas. Las pruebas para medir este estilo requieren que el sujeto mire imágenes muy similares e identifique sus diferencias. Las personas que responden con mayor precisión son consideradas reflexivas y aquellas que dan un significado rápido e impreciso son caracterizadas como impulsivas. Los trabajos al respecto (Egeland, 1974; Hall y Russell, 1974; Lesiak, 1970; citados por Pitts, Thompson, 1982) sugieren que el lector reflexivo comprende mucho mejor un discurso, considera las posibles interpretaciones del mismo y es más cuidadoso que el impulsivo. En este sentido, se podría relacionar los reflexivos como los independientes de campo y los impulsivos con los dependientes de campo.

Por otro lado, se encuentra la investigación de Hederich y Camargo (2004) quienes buscan una identificación de niveles de logro para la realización de una tarea y proponen que cada individuo tiene la posibilidad de desarrollar su capacidad lingüística por caminos diversos que no tienen por qué ser mejores ni peores. Lo que implicaría que aunque la diferenciación lingüística tenga un parámetro de diferenciación cognitiva, el desarrollo de las habilidades lingüísticas puede ser llevado a mejores mecanismos comunicativos. Por esta razón el estudio tiene como objetivo la identificación de las habilidades lingüísticas desarrolladas en cada uno de los estilos.

Para ello, los investigadores asumen la comprensión lectora como la tarea de análisis que permite observar que no hay una única manera de evaluar el manejo verbal. Puesto que antes del ejercicio lector, es necesario establecer un objetivo de lectura, éste es el que orienta la finalidad de la lectura o la forma de abordar el texto. En palabras de Solé (1992, p.41) “no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer cuando buscamos una información muy determinada, o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona”. Lo anterior, de acuerdo con la investigación de Hederich y Camargo (2004), supone que al abordar el texto de una manera específica, obliga al sistema cognitivo a procesar la información de una forma particular. Otro aspecto importante y necesario para adelantar la lectura son los conocimientos previos los cuales son elementos centrales para la comprensión ya que le da sentido a la información que se recibe. De acuerdo con lo anterior, cada estilo podría caracterizarse en lo lingüístico por la manera de abordar el texto.

En este orden de ideas, las diferencias observadas durante la exploración confirmaron lo de trabajos anteriores respecto a los aspectos que distinguen a los individuos independientes de los dependientes durante el proceso lector. Los IC asumen como estructura de base, un esquema tomado de su conocimiento previo sobre el tema y el tipo de texto que se lee, los DC toman como referencia el texto mismo. En este sentido, el sujeto IC se identifica con un buen lector, toda vez que aporta su conocimiento en dirección a comprender el texto y para ello se vale de su capacidad para extraer la información específica. Mientras que el sujeto dependiente tiende a necesitar claves para encontrar la información que se requiere.

## **Marco de antecedentes**

Se presenta una revisión sistemática en la siguiente tabla que aporta información relevante sobre dos aspectos relacionados con la lectura: la comprensión y las estrategias cognitivas y metacognitivas que posibilitan la lectura eficaz. De esta forma, estos aspectos se tornan en las categorías de análisis de este trabajo de investigación.

En esta medida, en la revisión documental de la que se da cuenta en este estudio se seleccionaron trabajos en los que se asume la lectura como un proceso que busca la comprensión de un texto, proceso que no sólo atañe al reconocimiento y la decodificación de signos gráficos sino que implica la intervención de elementos de orden cognitivo para construir el significado del texto. En esta dirección se consideró lo concerniente a los estados de conocimiento relacionados con la conciencia a cerca de la cognición y su operación. Asimismo, desde la perspectiva de enseñanza/aprendizaje de la lectura se analizaron las evidencias respecto a la importancia de las estrategias, su pertinencia y la forma de abordarlas en un proceso de formación lectora. De otro lado, se indagó acerca de los antecedentes que han relacionado la incidencia del estilo cognitivo en su dimensión dependencia- independencia de campo con la comprensión de lectura como un aspecto de diferenciación en la habilidad de procesar información.

Para ello, fue necesario consultar en bases de datos científicas reconocidas como Scielo, EBSCO, DIALNET. Igualmente se realizó la búsqueda en revistas académicas reconocidas e indexadas como la revista FOLIOS de la Universidad Pedagógica Nacional y la revista FORMA Y FUNCIÓN de la Universidad Nacional de Colombia. Se escogieron las palabras claves: lectura, comprensión lectora y metacognición y se analizaron 11 artículos que asumen la temática propuesta.

<b>TITULO</b>	<b>DIDÁCTICA DE LA LECTURA BASADA EN METACOGNICIÓN</b>	<b>FORMULACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA</b>
<b>AUTOR</b>	Álvaro William Santiago G., Miriam Cecilia Castillo P., Dora Luz Morales C. Universidad Pedagógica	Gerald Eduardo Mateus F., Álvaro William Santiago G., Miriam Cecilia Castillo P., Luis Gonzalo Rodríguez L. Universidad Pedagógica
<b>AÑO</b>	2007	2012
<b>PAÍS</b>	Colombia	Colombia
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes de 4° y 5° de primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Estudiantes de grado 10° de la Institución Distrital, Álvaro Gómez Hurtado
<b>OBJETIVO</b>	Diseñar, elaborar y poner a prueba un programa de aprendizaje de lectura basado en la metacognición para la educación básica.	Analizar y caracterizar las representaciones mentales que estudiantes de educación media hacen de textos expositivos.
<b>METODOLOGÍA</b>	Investigación cualitativa con un enfoque de investigación- acción. Se estableció una fase I para el diseño y elaboración de la propuesta didáctica y una fase II de ejecución a través de la intervención en el aula guiada. Finalmente, una fase III donde se evaluó la incidencia del trabajo en la mejora del proceso lector de los estudiantes. En cuanto a los instrumentos utilizados se recurrió a cuestionario para identificar los conocimientos metacognitivos, a un diario de campo, pruebas de lectura, talleres y observación directa.	Modelo de investigación cuantitativo y cualitativo. Se aplicó una prueba de recuerdo a 20 estudiantes en sesión colectiva de una hora, el docente ofreció la instrucción del ejercicio, se determinó 20 minutos de lectura individual, se les recogió el texto para que posteriormente escribieran la información que recordaran. Se analizaron las pruebas contrastándolas con el texto base (análisis por proposiciones) a través de una rejilla: proposiciones, base del texto y modelo de situación. De esta manera, se estableció la representación mental además del nivel de comprensión.
<b>RESUMEN</b>	<p>La propuesta se organizó en unidades didácticas las cuales se establecieron a partir de algunos procesos implicados en el proceso lector: centrar atención, analizar, organizar y elaborar y de las estrategias metacognitivas asociadas a la lectura, las cuales llevan a planificar, supervisar y evaluar el desarrollo de la tarea cognitiva.</p> <p>Se concluyó que ante la aplicación del cuestionario metacognitivo antes y después de la intervención la noción entorno a la lectura se cualificó en las niñas de grado 5° mientras en las de 4° se quedó en proceso de aprehensión .</p> <p>La formulación de secuencias graduales son necesarias con el apoyo permanente del docente donde se asuma la metalectura y metacompreensión como una relación consciente para mejorar el desempeño lector.</p> <p>Un ejercicio lector basado en estrategias metacognitivas aplicado en diversas materias permite generar hábitos de estudio y mejorar procesos de aprendizaje.</p>	De los resultados se halló que la comprensión de las ideas expresadas en el texto es deficiente y/o que los conocimientos del tema no son adecuados, aspecto que es primordial en el proceso lector. Los estudiantes integran un 50% de información inconsistente en sus representaciones; asimismo, presentan dificultad para separar las ideas básicas del texto de las incidentales. Por lo anterior, es necesario cualificar los procesos de lectura y por ello, se sugiere la formulación de una propuesta didáctica que se fundamente en este tipo de modelo y que recurra a la metacognición con el fin de desarrollar y optimizar la habilidad lectora en los estudiantes.
<b>TITULO</b>	<b>USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL</b>	<b>AUTORREGULACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DIRUPTIVAS</b>
<b>AUTOR</b>	MUNOZ ANGELA Y OCAÑA MIRIAM	CAROL TAMARIN CUEVAS
<b>AÑO</b>	2016	2014
<b>PAÍS</b>	Colombia	Chile
<b>CONTEXTO</b>	94 estudiantes de grado octavo de dos Instituciones Educativas públicas de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá)	91 estudiantes hombres del Centro Educativo de Enseñanza Técnico de 1° y 2° año medio de la comuna de Hualpén de BioBio
<b>OBJETIVO</b>	Orientar la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	Validar el impacto del programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora (PAEM) en estudiantes con o sin conductas disruptivas
<b>METODOLOGÍA</b>	Diseño pre- experimental. Se aplicó una prueba pre-test sobre el uso de estrategias metacognitivas, luego se llevó a cabo un proceso de intervención para enseñar el manejo de las mismas, posteriormente se aplicó una prueba post- test para	Diseño cuasi- experimental. Se identificaron los estudiantes tanto en el grupo control como experimental con conducta disruptiva a través de un instrumento que la maestra de los grupos completó antes de la investigación. Asimismo, la

	la comprobación del uso y manejo de dichas estrategias. El instrumento de detención de la variable de comprensión se definió en tres aspectos: estrategias, criterios de comprensión y de inferencia.	autorregulación de estrategias metacognitivas se midió con un test de escala y la comprensión de lectura se evaluó con una prueba para extraer información literal y global.
<b>RESUMEN</b>	El entrenamiento se desarrolló en 12 sesiones en las que se presentaron talleres o didácticas para el conocimiento de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura y de inferencias. Lo anterior demostró que aplicadas en las fases de planificación, supervisión y evaluación influyen en la elaboración y confirmación de tales inferencias, así lo que se mostró en los resultados es que los estudiantes lograron mayor habilidad en la elaboración de inferencias del texto. Se desarrollaron en los estudiantes conocimientos previos de la teoría del mundo, detención de las pistas que ofrece el texto, identificación de la estructura, entre otros aspectos que inciden en la comprensión de lectura.	El programa PAEM se desarrolló en 8 sesiones de dos horas durante 3 semanas. Se aplicaron guías didácticas teniendo en cuenta las fases metacognitivas de planificación, supervisión y reflexión en las que la maestra se enfocó en los chicos con conductas disruptivas realizando dos interacciones individuales con el alumno en cada sesión. Aunque los estudiantes a los que de manera explícita se le enseñó a autorregular su comprensión y mejoraron en el uso de estrategias de planificación, supervisión y reflexión, en los estudiantes con condición disruptiva los resultados indican que se observaron avances en estrategias de planificación. En cuanto a las estrategias de supervisión no se observó ningún impacto; no se hacen preguntas acerca del tema del texto, no verifican si hay o no comprensión, no activan sus conocimientos previos. Aunque en la reflexión identifican si han comprendido el texto o no y piensan como mejorar el proceso. Por lo tanto no aumentó su habilidad para extraer información literal y global del texto.
<b>TITULO</b>	<b>LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO</b>	<b>EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA</b>
<b>AUTOR</b>	Carmelina Paba Barbosa y Rebeca Gonzalez Sanjuán. Universidad del Norte	Irma Patricia Madero y Luis Gómez López
	2014	2013
<b>PAIS</b>	Colombia	México
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes de una Institución Educativa de Santa Marta	Estudiantes de secundaria
<b>OBJETIVO</b>	Establecer la relación entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de Educación Básica Secundaria	Describir qué proceso siguen los estudiantes para tratar de comprender un texto cuya dificultad obliga al uso de estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por creencias sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores.
<b>METODOLOGIA</b>	Se estableció un diseño experimental correlacional, con enfoque cuantitativo. La muestra se conformó de 40 estudiantes mujeres entre 14 y 17 años quienes habían estado expuestas a la práctica de estrategias metacognitivas durante la lectura sin intervención de las investigadoras o de situaciones construidas artificialmente. Se aplicaron los instrumentos: Encuesta Sociodemográfica, Prueba de Lectura PISA y Cuestionario de Auto - reporte de Actividad Metacognitiva. En los análisis estadísticos se utilizó el Coeficiente de Alpha de Cronbach y Correlación Bivariada de Pearson.	Investigación mixta (cuantitativa- cualitativa) La muestra se eligió de forma intencionada. Se estableció un método cuantitativo en una prueba PISA para identificar el nivel de lectura de 258 estudiantes de 8 escuelas diferentes. Posteriormente se formaron subgrupos de alumnos representativos de cada escuela con alto y bajo nivel lector, con los que se continuó un proceso cualitativo en el que se realizaron observaciones de los alumnos mientras realizaban tareas lectoras donde hacían visibles las estrategias que utilizaban. Se realizó una entrevista semi- estructurada en la cual se obtuvo información adicional sobre el uso de estrategias que se observaron durante la tarea asimismo como conocer las creencias que tenían acerca de la lectura.

<b>RESUMEN</b>	Los resultados muestran que el nivel de comprensión lectora es de 9.8 en promedio, por debajo de la media de 10.5, esto indica que la diferencia no es significativa, no se alcanza a evidenciar plenamente procesos elevados de pensamiento pero si para resolver inquietudes en textos de moderada complejidad. La muestra se ubicó en un nivel metacognitivo medio bajo, lo que indica poca capacidad para hacer uso de su propio conocimiento de manera consciente y controlada. Pese a que el estudio reporta que no existe relación aparente, directa o influyente entre el proceso de comprensión de lectura y la actividad metacognitiva, existe una fuerte discusión al respecto dado los estudios similares que han obtenido resultados opuestos.	Los hallazgos muestran que las creencias en torno a la lectura y el lector son precursoras del pensamiento metacognitivo. Creencias en las que sepa que la comprensión se puede construir y que se puede superar un problema. Los resultados de esta investigación demuestran que los alumnos con buen nivel de comprensión lectora hacen uso consciente de la planeación, monitoreo y regulación del proceso para alcanzar los logros. Utilizan tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. Se concluyó que la enseñanza de estrategias podría hacer consciencia sobre el proceso y asimismo, a tener creencias constructivas sobre la lectura. Se sugiere estudiar más la comprensión lectora y la relación con las creencias y la metacognición, es importante entender de qué manera se forman las creencias acerca de la lectura y cuáles son los factores que influyen en éstas.
<b>TITULO</b>	<b>LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS USADAS EN LA LECTURA DE UN TEXTO DE QUIMICA</b>
<b>AUTOR</b>	Cesar Augusto Muñoz Hernández , Universidad Autónoma de Manizales	Wilmer Orlando López, Alber Márquez, Francisco Vera
<b>ANO</b>	2015	2008
<b>PAIS</b>	Colombia	Venezuela
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes de séptimo grado del Instituto John F. Kennedy del corregimiento de Bolivia	Estudiantes de noveno de una institución pública de la ciudad de Mérida
<b>OBJETIVO</b>		Analizar las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes durante la lectura de un texto de química
<b>METODOLOGIA</b>	Investigación mixta (cualitativa- cuantitativa). Se aplicó el instrumento ESCOLA para identificar el nivel de conciencia y comprensión lectora. Consiste de 56 ítems de selección múltiple en el cual se combinan los procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y las variables de (tarea, persona y texto). Se presentan situaciones reales de lectura con diferente nivel de complejidad. Asimismo, se llevó a cabo in proceso de intervención por medio de talleres que contemplaban los procesos planteados arriba en la prueba ESCOLA. De otro lado, se realizó una entrevista metacognitiva en la que se hizo seguimiento del uso de estrategias de planeación, supervisión y evaluación en las fases de lectura antes, durante y después de leer para luego ser contrastadas.	Investigación cualitativa – descriptiva con una muestra de 27 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario metacognitivo de 23 preguntas con respuesta de selección múltiple en el cual se relacionaba el contenido del texto con las acciones metacognitivas que emprendieron para comprenderlo. Las respuestas de los sujetos fueron organizadas en un cuadro para ser analizadas teniendo en cuenta el nivel de comprensión a través del uso de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación durante el proceso lector.
<b>RESUMEN</b>	Las categorías analizadas fueron conocimiento, conciencia y control/regulación sobre los procesos de pensamiento, asimismo se estudió el nivel de comprensión lectora. Los datos revelan que en los procesos de planeación existe motivación, metas claras y hay selección y organización de la información, es decir metas u objetivos claros que llevan a la comprensión del texto. En cuanto al grado de conciencia, los estudiantes logran identificar las dificultades de comprensión y aplican estrategias como releer, buscar ayuda a tercero, subrayar, mirar vocabulario, practicar técnicas de estudio y autorregularse. En el proceso de evaluación lograron valorar las estrategias usadas y dar cuanta del grado de dificultad presentado durante la lectura. Se concluyó que el entrenamiento metacognitivo a través de la enseñanza estratégica le permite al estudiante seleccionar, organizar e integrar su conocimiento durante el proceso de comprensión de manera que lo lleva a alcanzar el éxito en su tarea.	Se concluyó que los estudiantes en general no controlan sus procesos de lectura, se les dificulta ser conscientes de lo que están aprendiendo. Evalúan su proceso lector como bueno pero al solicitar una síntesis de éste no lo hacen de manera exacta. Asimismo se destaca que en las escuelas de su país es de vital importancia mejorar estos procesos mediante la instrucción a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas que les permita reflexionar sobre su propio proceso de comprensión y de sus propias habilidades frente a una tarea. De otro lado, asuman el control que hacen del proceso y evaluar su progreso para poner en marcha acciones que permitan solucionar las dificultades.
<b>TITULO</b>	<b>DIAGNOSTICO DE CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>ENTRE- TEXTOS: LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL VALLE DEL CAUCA</b>

<b>AUTOR</b>	Marissa González	Gloria Rincón B., Adriana de la Rosa. Pilar Chois, Rosa maria Niño, Gloria A. Rodriguez. Universidad del Valle
<b>AÑO</b>	2009	2007
<b>PAIS</b>	Honduras	Colombia
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes de educación básica (grado 5°) de las escuelas públicas del Salvador	Estudiantes de básica primaria
<b>OBJETIVO</b>	Establecer la disposición de conocimientos metacognitivos, su uso en el proceso lector y la relación	Intentar comprender como desde las aulas los maestros desean romper los círculos de repetición a que través de prácticas pedagógicas que aportan a la cultura escrita y como se obstaculiza este proceso.
<b>METODOLOGIA</b>	Estudio cualitativo.(exploratorio- descriptivo). Para ello, se tomó una muestra de 69 niños de 5° grado Se determinaron las categorías de conocimientos metacognitivos en la lectura, comprensión lectora. Se aplicó como técnica de recolección una entrevista estructurada con modalidad de interrogatorio individual la cual contempló el concepto de leer antes, durante y después de la lectura. Las categorías de las respuestas se clasificaron en alto, medio, bajo, considerando una escala Likert. De otro lado, se aplicó una prueba diagnóstica de comprensión de lectura para la cual se utilizó como referencia elementos de PISA (2003).	Investigación cualitativa e interpretativa. Se seleccionaron cinco experiencias en primaria del departamento del Valle del Cauca de carácter público, se hicieron entrevistas a las maestras, se observaron las secuencias didácticas (tres de la zona urbana y dos de la zona rural). Asimismo se obtuvieron datos de los textos producidos por los niños y las maestras, de los libros utilizados para leer, Proyectos Educativos Institucionales y sistematización de experiencias pedagógicas. Se observaron también otras clases diferentes a las de lengua para identificar como se aborda la comprensión de los textos.
<b>RESUMEN</b>	Se determinó que la noción de lectura es de producto a través de un alto desconocimiento y control de los procesos cognitivos implicados en la lectura excepto en el 51.9% de los alumnos del Centro de Investigación e Innovación Educativa. Lo anterior evidencia que no se está implementando una didáctica de la lectura que desarrolle el conocimiento metalectora y metacomprendivo. Asimismo, los estudiantes no cuentan con los suficientes conocimientos declarativos ni procedimentales de la lectura. De acuerdo con los hallazgos obtenidos es necesario continuar con la investigación para orientarla hacia un estudio donde se expliquen las causas que provocan en la población estudiada el no haber logrado desarrollar al máximo sus conocimientos metacognitivos. Asimismo, ahondar en el tópico en Honduras dada la escasa bibliografía y personas especializadas en el tema.	La investigación permitió mostrar qué cambios se están dando en la enseñanza de la lectura, su introducción, e igualmente las vías confusas que se alejan de lo que recomiendan los teóricos. Entre los cambios encontrados están: Los temas trabajados estaban ajustados al contexto. De las seis secuencias didácticas observadas, cuatro correspondían a proyectos de aula, encontramos contenidos flexibilizados. De los temas acordados en los proyectos o unidad temática se avanzaba en “leer para aprender y comprender”. De otro lado, se encontraron contradicciones, por ejemplo, se continua en el nivel literal de lectura lo que se evidencia en las preguntas sobre los fragmentos leídos, no se propicia el uso de estrategias de anticipación, se lee parte por parte cuando es necesaria la visualización global del texto antes de abordar su análisis. El cambio no es algo que se pueda lograr de forma inmediata, requiere de la búsqueda de diálogos con las teorías actuales dado que ellas contribuyen a la construcción de nuevas propuestas que deben ser integradas en la escuela.

Esta revisión bibliográfica hace parte de reportes de investigación que fueron publicados entre 2007- 2017 en el contexto Latinoamericano con estudiantes de educación media. Se observó que algunos estudios siguieron programas de intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión, diseñados por los mismos investigadores, mientras que los otros retomaron trabajos de investigaciones ya planteadas. En casi todos ellos se presenta un método de instrucción que contribuyó, según los informes, a una mejoría en los procesos de comprensión lectora.

En cuanto a la metodología utilizada en las investigaciones se encontró que el método más utilizado corresponde al cualitativo y que son muy pocas las investigaciones encontradas que recurran a un diseño experimental o cuasiexperimental. Asimismo, los investigadores recurrieron, en general, a instrumentos estandarizados que se aplicaron en su gran mayoría en instituciones de carácter público.

Respecto a los antecedentes que exploran la relación entre estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo en el rango de tiempo y contexto establecido, no se encontraron reportes relacionados con el estudio de la comprensión lectora asociada al estilo cognitivo en esta dimensión. Existen estudios de años anteriores que han dado aportes importantes al estudio del estilo cognitivo y las diferencias en la comprensión lectora como ( Camargo, 1999) quien a través de la prueba Logan de lectura selectiva y recuerdo exploró la asociación de este estilo cognitivo y los rasgos de diferenciación durante el proceso lector. Esta prueba consiste en un texto narrativo que da cuenta de los testimonios de cinco personas que relatan los acontecimientos previos a un asesinato. La tarea es ir subrayando las palabras relacionadas con el campo semántico “muebles”, el sujeto no le es permitido releer apartados ya leídos. Como un segundo momento, el participante en una hoja en blanco escribirá todo lo que recuerde del texto que acaba de leer.

Con estos datos entonces, se pretendió que el sujeto hiciera una búsqueda de información selectiva en la cual éste debió realizar dos procesos: la comprensión textual y el subrayado; tareas complejas desde el procesamiento de la información dado que la comprensión es interrumpida por el subrayado y durante este proceso, el sujeto deberá favorecer sólo parte de esa información por la capacidad limitada que posee la memoria de corto plazo. Así entonces, los sujetos seleccionan, organizan y almacenan la información de una manera personal que se evidencia como un procesamiento de información diferenciado el cual estaría relacionado con el estilo cognitivo de los sujetos.

El estudio se llevó a cabo con 154 estudiantes de grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá quienes además de la prueba Logan resolvieron la prueba de figuras enmascaradas EFT para identificar su estilo cognitivo en la dimensión

señalada. Para el análisis de resultados, los datos del subrayado y el resumen se analizaron de forma independiente; así, en el de subrayado, se registraron los ítems marcados y se hizo una codificación de clasificación del mueble según la ubicación en el texto, en cuanto a la comprensión se establecieron cinco categorías clasificatorias. Se concluyó que efectivamente existía una relación de comportamiento de los sujetos independientes e independientes de campo respecto a la forma como se caracterizan en su manera de procesamiento de la información.

De otro lado, existen otros antecedentes que han estudiado la relación de los métodos de enseñanza de la escritura y la lectura, y el estilo cognitivo en la dimensión independencia – independencia de campo con población de educación básica ( Rincón y Hederich 2008) y (Baquero, 2016).

De esta manera, el estudio que aquí se presenta difiere con algunos de los estudios reportados en que se contempla un estudio de tipo pre- experimental con un diseño pretest – posttest, sin grupo control. Igualmente, considera las diferencias individuales en el sentido de que cada individuo posee una manera particular de procesar la información y cómo esto incide en el proceso de comprensión de lectura. Es por ello, que se asume como variable interviniente el estilo cognitivo dependencia – independencia de campo planteado por ( Witkin y Goodenough 1981). El estudio pretende presentar un reporte de investigación más reciente en cuanto este ámbito de investigación en relación con el estilo cognitivo en la DIC y la comprensión lectora.

### **Capítulo III: Metodología**

#### **Enfoque y tipo de investigación**

El proyecto se orientó por los preceptos de la enfoque cuantitativo en investigación, en la medida en que se recolectaron, procesaron y analizaron datos que fueron cuantificados, recurriendo para ello a herramientas estadísticas, esto con el fin de garantizar la objetividad en la descripción y explicación de los fenómenos; en este orden de ideas se ha recurrido al manejo de variables (dependiente, independiente y asociada), pruebas objetivas, así como técnicas estadísticas.

Ahora bien, debido a la naturaleza de la problemática en cuestión, esto es, la didáctica de la lectura, y teniendo en cuenta el enfoque cuantitativo se recurrió a un método de investigación de corte pre-experimental, en la medida en que no se consideran todas las condiciones que caracterizan el método experimental. Al respecto cabe anotar sólo que se trabajó con un grupo, por lo tanto no hubo grupo de control, en consecuencia, no se hizo comparación entre grupos; asimismo, la elección de la población no se realizó al azar. Según lo anterior, se llevó a cabo un diseño de pretest-posttest con un grupo. Este tipo de diseño se caracteriza porque al grupo de sujetos se les aplica un pretest, luego se lleva a cabo una tratamiento o intervención y, por último, se lleva a cabo el posttest. La comparación entre los resultados del pretest con los del posttest permite medir el cambio en los sujetos y el efecto de la intervención en éstos.

El diseño en cuestión comparte con lo experimental el hecho de que intenta establecer la relación (causa- efecto) entre una variable dependiente, en este caso la comprensión lectora, y las estrategias metacognitivas, variable independiente, que sustentan la propuesta. Adicionalmente, se considera una variable asociada que está relacionada con el estilo cognitivo en la dimensión dependencia- independencia de campo en la comprensión lectora de los estudiantes; variable que está dada por la naturaleza del individuo y no puede ser manipulada por el investigador.

### **Fases de investigación**

Teniendo en cuenta que la orientación metodológica es de orden cuantitativo, las fases del trabajo corresponden a las que implica una investigación de este tipo: identificación de un problema, diseño metodológico (formulación de objetivos, definición de la población), revisión de literatura, recolección y análisis de datos. Con el fin de dar cuenta de estos aspectos, para el desarrollo de la investigación se establecieron las siguientes momentos:

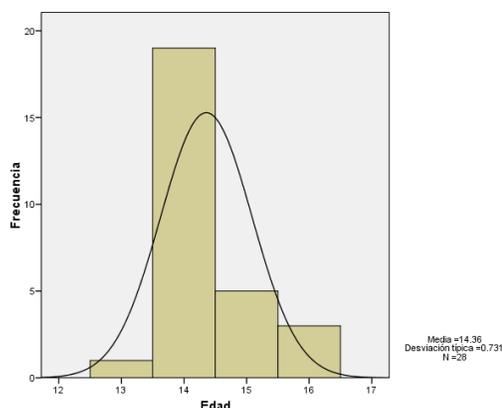
## **Identificación del problema**

En primer lugar se define un área temática que corresponde a la didáctica de la lectura. En este campo se establece como problemática las dificultades que los estudiantes presentan en lo que atañe a la comprensión lectora, dificultades que inciden en su desempeño académico. Esta situación lleva a que se plantee la necesidad de adelantar una investigación en la que se analice el impacto de una propuesta para la enseñanza de la lectura que considere la metacognición, específicamente la instrucción en estrategias metacognitivas, como recurso didáctico, y que además contemple la variable estilo cognitivo en la dimensión DIC.

## **Diseño metodológico**

Una vez establecida la problemática, se procede a definir el enfoque y el tipo de investigación. Dado que se busca establecer la incidencia de la propuesta didáctica en el mejoramiento de la comprensión lectora, se asume un enfoque cuantitativo y se define una investigación de tipo pre-experimental, según se ha señalado. Asimismo, se establece como población de estudio, un grupo de 28 estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa Roberto Velandia del municipio de Mosquera – Cundinamarca, y se diseña la propuesta didáctica, para lo cual se establecen tres unidades, de igual forma se definieron y elaboraron las pruebas del pretest, el posttest, el cuestionario metacognitivo y se seleccionó la prueba para identificar el estilo cognitivo.

En relación con la población, se hace necesario señalar que son jóvenes pertenecientes a estratos 1, 2 y 3, todos repitentes, algunos de ellos por tercera vez cuyas edades tiene un promedio de edad de 14.36 con una desviación estándar 0,73.



**Gráfica 1. promedio de edad**

## Recolección de datos

Esta fase corresponde al trabajo de campo. Como se ha expuesto, se formuló un diseño pre-experimental de pretest-postest con un grupo, esto lleva a que, en primer lugar, se haya aplicado una prueba de entrada que tuvo como fin establecer el nivel de comprensión lectora de los sujetos. Para ello, se les propuso la lectura de un texto expositivo (ver Anexo 1) y, a partir de ésta, la resolución de un test, conformado por 12 preguntas, con las que se busca dar cuenta de aspectos asociados a la comprensión literal (3 preguntas), inferencial (6 preguntas) y de estructura del texto (3 preguntas). Además de ello, la prueba exige la elaboración de un resumen del texto, esto para identificar la capacidad de procesamiento de la información con el fin de construir el significado, recordarlo y utilizarlo en otras circunstancias. Cabe apuntar que el resumen se constituye en una estrategia de poslectura que permite evidenciar, de forma indirecta, el proceso de comprensión lectora.

De otro lado, teniendo en cuenta que la propuesta didáctica se fundamenta en la metacognición como recurso, se le aplica a la población un cuestionario metacognitivo, con el cual se busca identificar que conciencia tienen los estudiantes con respecto a los aspectos que implica un ejercicio lector. En esta medida, el cuestionario indaga sobre la noción de lectura que tienen y como adelantan un actividad lectora, en el sentido de

identificar si utilizan estrategias para planificar, controlar y supervisar su proceso de lectura. (ver Anexo 4).

Se aplica, asimismo, una prueba que determina el estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo. Esto debido a que la propuesta, según lo expuesto, contempla el estilo cognitivo; en ese orden de ideas se hace necesario establecer de qué manera procesan la información los sujetos. Después de aplicar estas pruebas, se procede a la respectiva sistematización (organización y codificación de los datos), tratamiento estadístico y análisis de los datos.

Siguiendo el diseño metodológico, después de aplicar el pretest, en este caso la prueba de comprensión lectora, el cuestionario metacognitivo y la prueba de estilo cognitivo, se procede al momento del proceso didáctico, el cual corresponde a la ejecución de la propuesta didáctica. Este momento se constituye entonces en la fase de **intervención en el aula**. Dicha propuesta, como se planteó, está conformada por una secuencia didáctica de tres unidades didácticas: centrar la atención, analizar y representar, y elaborar. Sus antecedentes directos están en Santiago, Castillo y Mateus (2014), quienes validaron estas estrategias (cognitivas y metacognitivas) y su implicación en la lectura con una población de menor rango de edad, razón por la cual este estudio pretende revisar si también funcionan en estudiantes de edad mayor e incluso verificar su validez dado que la metacognición está sujeta al desarrollo. (ver capítulo V).

La tabla 1 presenta una síntesis de dichas unidades didácticas:

Unidad	Estrategias	Duración
Centrar la atención	Formular objetivos Explorar Formular hipótesis Activar conocimientos previos	Seis horas
Analizar y representar	Identificar temas Identificar ideas principales Formalizar la comprensión	Doce horas
Elaborar	Resumir/ parafrasear	Diez horas

**Tabla 1. Distribución de unidades didácticas**

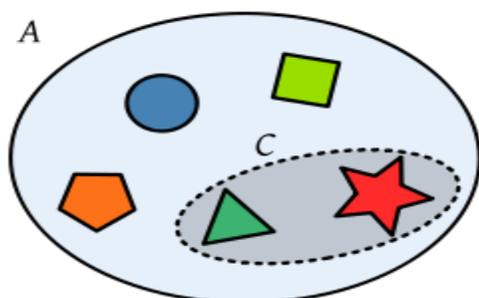
En relación con las unidades y las estrategias establecidas, cabe plantear –como se ha expuesto- que las primeras están en consonancia con el momento de prelectura, de ahí que se haga énfasis en acciones que lleven a que el estudiante se prepare y sea consciente del ejercicio que va a adelantar, de ahí que formular objetivos, explorar, formular hipótesis y activar conocimientos se tornen en aspectos que sujeto lector debe conocer y saber hacer. Analizar y representar, entre tanto, se asocia al desarrollo del ejercicio lector en sí, lo cual implica la interacción con el texto, de ahí que el lector deba identificar tema y subtema, así como las ideas principales, las afirmaciones que plantea el texto; elementos que se constituyen en insumos para formalizar la comprensión, a través de diversos recursos; en este caso se hace uso de un recurso particular: la macroestructura referencial que, como se ha dicho, sirve de insumo para elaborar el resumen. Finalmente, elaborar corresponde a la fase de poslectura, en la que se evalúa y se da cuenta del proceso de comprensión por medio de un recurso que implica la textualización de la comprensión: el resumen, que se configura como estrategia tanto de comprensión como de producción discursiva. En este orden de ideas, las estrategias planteadas son coherentes y permiten adelantar un proceso de instrucción secuencial que introduce elementos poco utilizados como la macroestructura referencial y la tabla referencial (Santiago, Castillo y Mateus, 2014).

Para la intervención, el grupo de los 28 estudiantes recibieron en su horario habitual de la mañana 2 horas semanales, para un total de 14 sesiones de estrategias de lectura para la comprensión basadas en la fundamentación de procesos cognitivos y metacognitivos. Asimismo, 12 estudiantes de este mismo grupo asistían, una vez a la semana, dos horas después de la jornada escolar, a un Punto Vive Digital del Ministerio de Telecomunicaciones, espacio dotado con recursos tecnológicos, donde recibieron una intensificación de la propuesta didáctica planteada en esta investigación. De acuerdo con esto, este subconjunto de doce estudiantes recibió un refuerzo en lo que respecta al trabajo en torno a la lectura y las estrategias metacognitivas.

El grupo, en consecuencia para los propósitos de la investigación se configuró así:

Grupo	Cantidad	Género
Uno (G <sub>1</sub> )	4	Femenino
	8	Masculino
Dos (G <sub>2</sub> )	6	Femenino
	10	Masculino

Tabla 2. Número de estudiantes y género



Gráfica 2. Distribución de la población

Como se aprecia en la gráfica 2 la población en su totalidad, conjunto A, está conformada por 28 estudiantes, 10 mujeres y 18 hombres, quienes, como se señaló, participaron en el desarrollo de la propuesta por un lapso de 28 horas en la jornada de la mañana. Como parte de este grupo, un subgrupo de 12 estudiantes, subconjunto C, participaron en las sesiones de refuerzo, en horario extraescolar.

Una vez finalizada la intervención didáctica, en la que la población recibió el entrenamiento en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, se procede a realizar el postest, que consistió en aplicar, nuevamente, una prueba de comprensión lectora, en la que se contemplan ítems similares a los que se consideraron en la prueba de entrada, y el cuestionario metacognitivo.

### Análisis de datos

En esta fase se procede a analizar los datos obtenidos del postest (prueba de comprensión lectora y cuestionario metacognitivo). Para esto, se codificó la información y se procedió a su tratamiento cuantitativo y estadístico, para lo cual se recurrió a determinar la incidencia de la propuesta didáctica a partir de los aspectos asociados a la prueba de lectura: comprensión literal, inferencial y de estructura del texto, además de los aspectos de comprensión de lectura y producción del resumen. Con base en

esto, se realizó un análisis de varianza ANOVA tomando como variable de respuesta el impacto que pudo haber tenido cada una de las variables anteriormente mencionadas.

Definidas para el análisis como variables de: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión de estructura del texto y resumen- comprensión, resumen- producción.

Por otro lado, respecto al cuestionario metacognitivo se hizo un análisis descriptivo- comparativo entre el pretest y posttest para establecer si se utilizan o no estrategias de planificación, control, supervisión y evaluación durante el proceso lector.

### **Variables e instrumentos**

Como variable independiente, esto es, aquella que el investigador puede controlar, se asume, en consecuencia, la propuesta didáctica que involucra estrategias cognitivas y metacognitivas que se constituyen en elementos claves para aprender a aprender, pensar y resolver problemas, en este caso, la comprensión lectora. Las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales mientras que las metacognitivas se relacionan con el control de estos procesos; para ello se requiere de planificar, supervisar y evaluar dichos procesos.

En lo que respecta a la variable dependiente, i. e., el elemento que se constituye en objeto de estudio, se establece, por lo tanto, la comprensión lectora, entendida, según lo expuesto, como la reconstrucción y representación que el individuo hace en su mente del significado del texto. Esta representación no es perceptible de forma directa, en consecuencia, no puede ser controlada. Sin embargo, se puede dar cuenta del nivel de comprensión del lector de forma indirecta a través de establecer si el estudiante es capaz de establecer el tipo de texto, la intención del autor; el uso de recursos como los señalados: elaboración de esquemas o de textos escritos. Estos elementos permiten medir, en cierta medida, el grado de comprensión lectora de los estudiantes y, a la vez, establecer si la propuesta incidió en dicho proceso.

De otro lado, se define una variable asociada: el estilo cognitivo, en su dimensión DIC. Esta variable permitirá explicar la incidencia del estilo sobre la variable

dependiente. Al contemplar esta variable, se pretende buscar la incidencia del estilo cognitivo en los procesos de comprensión de lectura de los individuos.

En cuanto a los instrumentos para la recolección de información, se han definido los siguientes:

### **Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT)**

Este tipo de prueba consiste en encontrar figuras simples inmersas en otras de mayor complejidad. La prueba consta de 50 figuras y el límite de tiempo para hallarlas es de 60 segundos, unos 11 segundos por página; a medida que se va desarrollando cada ejercicio, el grado de dificultad se incrementa, por lo tanto, el tiempo de resolución también aumenta. Esta prueba se aplica para determinar el estilo cognitivo de la población.

### **Cuestionario Metacognitivo:**

Si bien el objetivo del proyecto apuntó a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, se considera la metacognición, en especial la metalectura y la metacompreensión, como elemento que se debe considerar si se quiere tener un lector competente y autónomo, es decir, un lector que tenga claro qué es leer, qué es comprender y cómo controlar y supervisar su proceso de comprensión; de ahí que se utilizara el cuestionario para identificar qué conocimientos metalectores y metacompreensivos tenía la población en cuestión y, con base en ello, cualificar dichos conocimientos. De ahí que se recurriera al cuestionario diseñado por Santiago, Castillo y Morales (2009). El cuestionario está conformado por interrogantes relacionados con la metalectura y metacompreensión, y con ello se busca:

- a) Indagar sobre la noción de lectura que poseen los estudiantes.
- b) Obtener información sobre las actividades previas de los estudiantes cuando tienen que adelantar un ejercicio de lectura.
- c) Tener información acerca de las acciones que los estudiantes adelantan durante el desarrollo de la lectura y la manera como controlan y supervisan el proceso de comprensión.

- d) Conocer las acciones que llevan a cabo una vez han terminado la lectura y cómo dan cuenta de su proceso de comprensión.

### **Prueba de comprensión de lectura**

Para conocer el estado de la comprensión lectora, se diseñó una prueba al inicio y final de la intervención pedagógica. El propósito fundamental fue establecer el grado de comprensión de los textos expositivos. Como se planteó, se le propone al estudiante la lectura de un texto expositivo; una vez leído el texto, se le ofrece una serie de preguntas de selección múltiple con única respuesta correcta, que tienen que ver con aspectos correspondientes al nivel de lectura literal (3 preguntas), inferencial (6 preguntas) y de estructura textual (3 preguntas). La evaluación se midió por número de aciertos. Para su elaboración se tuvo en cuenta los textos Herramientas Científicas de la Policía (tomado de Pruebas Pisa 2003), Un dilema perenne (tomado de Revista Tunza N° 3). Se establecen estos niveles ya que para la comprensión superficial correcta de un texto, el lector tendrá que hacer un recorrido por estos niveles de lectura. En la comprensión literal el lector deberá hacer dos procesos importantes: reconocer y recordar información del texto en cuestión, mientras que en el nivel inferencial da un nuevo orden a las ideas, clasifica y sintetiza.

Continuando con el proceso de ejecución del cuestionario, posteriormente a la lectura y respuesta a las preguntas, se les solicita que elaboren un resumen del texto en cuestión. Para la valoración del resumen se recurrió a una ficha de valoración que contempla la comprensión lectora y la producción escrita;

En lo relacionado con la lectura implica la identificación y la selección de las afirmaciones que el texto ofrece, en otros términos la identificación de las ideas principales, aspecto que implica la extracción de información relevante; teniendo en cuenta este aspecto, para la fase de comprensión lectora se establecen estos aspectos:

	S	AV	N
Identifica las afirmaciones (ideas principales) del texto base.			
Discrimina la información (ideas secundarias del texto) de las afirmaciones del texto base.			
Presenta todas las afirmaciones en el texto base.			
No hay interpretaciones ni tergiversaciones de las afirmaciones del texto base.			
No considera la información (ejemplos, explicaciones, datos...) en la elaboración del resumen.			
Respetar las ideas del autor del texto base.			

Y  
en  
lo

que respecta a la producción, como tipo de texto escrito, el resumen debe respetar las propiedades textuales de ahí que se plantee estos elementos para la fase de escritura:

	S	AV	N
Conecta de forma lógica las afirmaciones, siguiendo los planteamientos del autor del texto base.			
Emplea conectores para relacionar los enunciados.			
Produce un texto objetivo, escrito en tercera persona.			
Utiliza recursos lingüísticos (sustituciones, sinónimos, pronombres, para garantizar la coherencia del texto			
Hace uso de signos de puntuación.			
Respetar las normas ortográficas (escritura correcta de las formas léxicas, acentuación y tildación).			
Construye enunciados que respetan los aspectos léxicos y morfosintácticos del código.			
Produce un texto breve que preserve el contenido fundamental del texto base.			

Para el análisis se estableció una escala para las categorías: siempre (1), algunas veces (0.5) y nunca (0). Se tuvo en cuenta por separado los dos aspectos (comprensión y producción del resumen).

Este recurso que permite dar cuenta del contenido del texto, lo que implica que se pongan en juego estrategias de orden cognitivo que permiten procesar la información y elaborar el significado de éste para recordarlo y hacer uso de él en otras circunstancias. Es una estrategia después de la lectura; el sujeto ha interactuado con el texto y de acuerdo con lo planteado en la propuesta que se sigue, ha tenido que realizar acciones como: definir el objetivo de lectura, activar conocimientos previos, explorar, formular hipótesis, identificar tema, subtema y afirmaciones. Estos últimos, aspectos básicos para la elaboración del resumen. Al respecto cabe señalar que, si bien la producción escrita no constituyó el fin del trabajo, se consideró en la medida en que, como se ha expuesto, el resumen es un tipo de texto que permite dar cuenta de la

comprensión del texto, en la medida en que ofrece una síntesis, objetiva y fiel, del texto que se ha leído, por lo tanto, permite ver el grado de comprensión del sujeto lector.

### **Hipótesis**

De acuerdo con la problemática establecida, la comprensión lectora de los estudiantes del grado 803 se verá cualificada por una intervención didáctica que involucre la metacognición como recurso didáctico, por lo tanto, que este tipo de conocimiento forme parte de los contenidos que se deben abordar en el aula. Se asume, igualmente, que los estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo puedan alcanzar un mejor procesamiento de la información con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y que los estudiantes de estilo cognitivo independiente de campo, gracias a su capacidad de deducción más rápida, potencien sus habilidades de comprensión lectora.

### **Alcances y limitaciones**

La limitación más importante es el hecho de que se aplicó un diseño pre-experimental dado que sólo se contó con un grupo de 28 jóvenes de grado octavo, por lo que no se pudo tener un grupo control con quien comparar. Para suplir esto, se optó que 12 estudiantes de ese mismo grupo participaran en jornada contraria en una intensificación relacionada con las estrategias de lectura fundamentadas en la propuesta de intervención. Para ello, realizaron actividades diferentes. Otra limitante tiene que ver con la variable tiempo, dado que no se contó con la intensidad horaria suficiente; de esta forma, para obtener resultados más contundentes se hace necesario contar con más tiempo pues los trabajos que involucran desarrollo metacognitivo requieren de intervenciones temporalmente amplias.

Si bien hubo limitaciones en términos temporales, se puede señalar que se logró desarrollar la propuesta, pero, desde luego, no se puede precisar, por las limitaciones mismas del diseño metodológico, la incidencia de la propuesta; sin embargo, sí es posible establecer comparaciones respecto a los logros alcanzados entre el G1 (12 estudiantes de intensificación y asistentes tanto en la mañana como en jornada

contraria), y G2 (estudiantes asistentes sólo en la jornada mañana), lo cual permite establecer hasta qué punto es pertinente este tipo de propuestas para afrontar la enseñanza de la lectura.

#### **Capítulo IV: Propuesta didáctica**

De acuerdo con lo expuesto, la investigación busca ofrecer alternativas de trabajo para la didáctica de la lectura, esto con el fin de ayudar a que los estudiantes mejoren su lectura y su comprensión. De ahí que se haya asumido trabajar la lectura teniendo como referente la metacognición, dado que ello permite que el estudiante sea consciente de lo que implica el acto de leer y, con base en ello, esté en condiciones de planificar y supervisar sus ejercicios lectores, que reconozca que, según el objetivo que se formule, la interacción con el texto será distinta; asimismo, que conozca y haga uso de recursos que le ayuden a mejorar su capacidad lectora. Teniendo en cuenta estos aspectos se ha formulado la propuesta didáctica que a continuación se presenta.

Con base en estos aspectos, se diseña una propuesta didáctica atendiendo a las estrategias cognitivas relacionadas directamente con el proceso de lectura. Gaskins y Elliot (p.98-100) citado por Santiago, Castillo y Mateus (2014), formulan éstas: explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, organizar ideas centrales, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la intervención que se desarrollará se tendrá en cuenta la propuesta de Santiago, Castillo y Mateus (2014), quienes plantean los siguientes procesos: centrar atención, analizar, representar y elaborar. En esta medida, afirman que centrar atención implica, entre otros aspectos, definir objetivos y propósitos, activar conocimientos previos. Analizar supone establecer la estructura del texto y determinar las ideas principales y secundarias. Representar está asociado a clasificar, ordenar y jerarquizar. Elaborar implica parafrasear, resumir, inferir, explicar.

Siguiendo este planteamiento, la propuesta, como se ha dicho, contempla tres unidades didácticas ordenadas secuencialmente: Unidad I: centrar atención, Unidad II: analizar y representar y Unidad III: elaborar. De tal forma que se dé una secuencia

lineal progresiva que ofrezca un avance gradual en las temáticas. Para su desarrollo se tendrá en cuenta, en términos metodológicos, la instrucción directa que contempla dos momentos: de un lado, enseñanza directa y el modelado o demostración de cómo utilizar la habilidad por parte del docente; del otro, la práctica (interacción entre profesor- estudiantes) y la aplicación que corresponde a la utilización individual de las estrategias.

En este orden de ideas, la propuesta busca que el programa de intervención mejore en los estudiantes sus habilidades lectoras y esto supone que el tiempo dedicado sea lo más prolongado posible, para ello, entonces el tiempo establecido para cada unidad será; Unidad I: tres sesiones de dos horas (6h), Unidad II: seis sesiones de dos horas (12 h) y Unidad III: cinco sesiones de dos horas (10h).

De otro lado, el entrenamiento específico en estas estrategias cognitivas y metacognitivas pueden ayudar a atender la diversidad de estilo dado que están relacionadas con los procesos cognitivos y ayudan a afrontar la tarea de manera que adquieran un conocimiento estratégico.

### **Unidades didácticas**

De acuerdo con Lomás (1999), la unidad didáctica implica una planeación para la organización, en este orden de ideas se torna en una guía de la práctica educativa que contemple las actividades de ejecución, tiempos, metodología, finalidades, contenidos, recursos, espacios y formas de evaluación.

El objetivo en la primera unidad gira en torno al interés del proceso cognitivo de centrar atención y las estrategias metacognitivas vinculadas con éste. Se asumirán los tres momentos de lectura; antes, durante y después. Centrar atención implica estrategias como establecer propósitos, explorar, activar el conocimiento previo, formular preguntas lo que se traduce en términos metacognitivos como la fase de prelectura, donde se planifica la tarea.

La segunda unidad se centra en el proceso de analizar que se da durante la lectura. Aquí el lector identificará las afirmaciones del texto o ideas principales, subtemas y tema así como la macroestructura referencial que se relaciona con la organización del texto.

La unidad tres, por su parte, aborda el proceso de elaborar, es decir, que implica resumir, y para ello se necesitará integrar y combinar la información para conseguir un nuevo texto que presente de forma breve los aspectos centrales del texto base. De esta forma, se pretende que la estrategia que se emplee es la de producir un texto escrito: el resumen, el cual pertenece al momento de la poslectura. Con ello se busca que el lector dé cuenta de todo el proceso en el que estuvo inmerso y del resultado de dicho proceso.

Retomando lo señalado en el marco teórico, las estrategias se constituyen en una serie de acciones que se definen con el objetivo de llevar a feliz término una actividad o tarea, en este caso en particular, la comprensión de un texto escrito. Como se ha señalado también el proceso lector implica tres momentos: antes, durante y después, de tal forma que en cada caso se deben poner en juego ciertas acciones o estrategias que posibiliten la comprensión del texto.

Entonces, para el caso de centrar atención, que corresponde al momento de prelectura o planificación del ejercicio, las estrategias que se definen tienen que ver con establecer el objetivo del ejercicio, es decir, que el estudiante se cuestione sobre cuál es la finalidad de adelantar la lectura, ya que esto determina la manera como va a interactuar con el texto. En esta medida, definir el objetivo determina cómo se va a leer el texto, los recursos que se pueden emplear, el tiempo que se le dedicará. Desde esta perspectiva, la formulación de objetivos se torna en un aspecto importante para adelantar la actividad lectora de forma adecuada.

Otra estrategia tiene que ver con una primera aproximación al texto, esto es, hojear el documento para tener una primera impresión: revisar el título y los subtítulos, el autor, cuántas páginas tiene, qué características particulares presenta. Así, se tiene que aquí se hace una lectura muy superficial y general del texto, esto con el fin de tener una idea general sobre el mismo.

La otra estrategia tiene que ver con la activación de conocimientos previos, esto es, los conocimientos que el lector tiene con respecto al tema, al autor, al tipo de texto. Cabe recordar que los conocimientos previos se constituyen en un aspecto importante para la comprensión del texto, desde una óptica interactiva. El activar dichos conocimientos le permite al lector determinar qué tan complicado o no puede ser el ejercicio y, de esta

forma, prever posibles dificultades pero, a la vez, posibles soluciones. Aspecto que se relaciona con la formulación de hipótesis o predicciones a cerca del desarrollo de la temática, de la estructura del texto, el tipo de texto, qué contenidos puede haber.

Después de realizar estas acciones, viene el segundo momento del proceso lector que corresponde al encuentro como tal entre el lector y el texto. Esta interacción implica que el lector analice el texto, en el sentido de que vaya identificando las afirmaciones y los planteamientos centrales del texto, a la vez que la organización del mismo en términos de cuál es el tema y cuáles los subtemas, lo cual le permitirá elaborar una representación del contenido del texto.

En este segundo momento, el aspecto que se erige como central es el del párrafo, dado que es en esta unidad discursiva en la que se presentan las afirmaciones y en los que se desarrollan los diferentes aspectos que supone el tema del cual trata el texto; de ahí que se se debe trabajar en la estructura de éste, dado que normalmente un párrafo está configurado por una afirmación o idea central y una serie de informaciones o ideas secundarias que la desarrollan y apoyan. Se hace necesario entonces que el estudiante sea consciente de esta estructura y, asimismo, esté en condiciones de identificar estas ideas principales y que pueda diferenciarlas de las secundarias.

De otro lado, las acciones que se puedan dar durante la lectura tiene que ver con la supervisión de la comprensión, de ahí que se haga énfasis en estrategias como subrayar las afirmaciones, releer en caso de tener dificultades, parafrasear el contenido de la idea principal, formularse preguntas sobre el contenido del párrafo y del texto, tomar notas de los aspectos relevantes del texto, consultar otras fuentes (libros, diccionario, profesor) en caso de tener dudas con respecto a una noción o un apartado del texto.

Para el momento de postlectura, la estrategia que se plantea tiene que ver con elaborar, la cual tiene como finalidad dar cuenta de la comprensión del texto. En este caso, como se ha señalado, la formalización de la comprensión, proceso cognitivo e imperceptible de forma directa, se hace a través de un tipo particular de texto: el resumen. Este se convierte, de un lado, en un recurso que permite dar cuenta del ejercicio lector y, del otro, en un ejercicio de producción escrita.

Como tipo de texto, el resumen, permite dar cuenta de la comprensión lectora, se caracteriza porque presenta de las ideas principales del texto que se ha leído, o texto base, en esa medida es un texto objetivo, en el que las interpretaciones y las valoraciones quedan en un segundo plano. Según lo anterior, el insumo fundamental para elaborar el resumen son las ideas principales que se han identificado durante el ejercicio lector, con ellas el lector construye un nuevo texto que da cuenta del texto base y que debe poseer las propiedades de cualquier texto escrito: coherencia, cohesión y corrección gramatical. Desde luego, se pueden utilizar otros tipos de recursos como los ordenadores gráficos, tal es el caso de las macroestructuras referenciales, los mapas conceptuales, los mapas mentales, los cuadros sinópticos.

El entrenamiento consistió en el desarrollo de (14) sesiones en las cuales se llevó a cabo una secuencia didáctica que tiene la siguiente estructura: a) Tiempo: el determinado de acuerdo con la unidad a desarrollar; b) Actividad motivadora: actividades encaminadas a activar los conocimientos previos, favorecer la participación del estudiante y su aprendizaje; c) Objetivo: Está relacionado con las estrategias que se van a implementar y la fase de lectura que corresponda; d) Enseñanza explícita: en ella se hace alusión a la enseñanza de los contenidos declarativos y a la aplicación de la estrategia metacognitiva que está relacionada con el proceso mental, asimismo se resalta la importancia que ésta tiene para mejorar el proceso lector; e) Modelado: hace referencia al momento que se retoman los aspectos más relevantes de la instrucción con el propósito de demostrar a los estudiantes cómo se utiliza la estrategia que está asociada a la lectura y por qué. Es necesario la verbalización en voz alta de parte del profesor para indicar qué va hacer, qué objetivo busca y qué espera que aprendan, qué tipo de texto tiene, cuánto tiempo tiene, cómo desarrollará la tarea, entre otros aspectos; f) Práctica: se presentan actividades específicas teniendo en cuenta el tema de la sesión. En ella el maestro explica en qué consiste el ejercicio y cómo está relacionado con lo que se ha venido enseñando. Se socializan algunos para poder aclarar inquietudes; g) Reflexión: momento para verificar los logros alcanzados y tomar medidas correctivas, de igual manera reconocer la utilidad de la estrategia utilizada. A continuación se presenta el contenido en su totalidad de la propuesta:

## UNIDAD I CENTRAR ATENCIÓN

**Objetivo: Reconocer y utilizar estrategias metacognitivas de prelectura asociadas al proceso cognitivo centrar atención**

MOMENTO UNO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>DURACIÓN</b>	Tres sesiones de dos horas (6 h)	
<b>ACTIVIDAD MOTIVADORA</b>	<p>Neurociencias, educación e ilusiones – el caso de la lectura/ Juan Valle Lisboa /TEDxMontevideoED  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pMCTZT70cDI">www.youtube.com/watch?v=pMCTZT70cDI</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer sinopsis de presentación de la conferencia</li> <li>• Plantear al inicio las preguntas para la posterior reflexión</li> </ul> <p>Preguntas de reflexión:            ¿Cuáles son los modelos simples de lectura?            ¿Cómo logramos entrenar el cerebro para que reconozca las diferencias, clasifique y podamos leer?            ¿Se puede predecir si un niño va a tener dificultades en la lectura?            ¿Cuál es la importancia del reconocimiento entre el fonema y la grafía?</p>	Computador
<b>OBJETIVO</b>	<p><b>Explicar los procesos cognitivos vinculados a la experiencia de aprender a leer.</b>            Presentación de la intencionalidad del programa teniendo en cuenta las unidades a desarrollar y la importancia que este trabajo tiene para mejorar el proceso lector. Iniciar con la primera estrategia del proceso centrar atención: <b>formular objetivos.</b></p>	
<b>ENSEÑANZA EXPLICITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ver presentación en powerpoint del programa a desarrollar.</li> <li>– Introducir el tema de la lectura como un proceso interactivo en el que se relaciona lector-texto-contexto y cuya finalidad es la comprensión y como consecuencia se posibilita el aprendizaje. Asimismo, la noción de la comprensión lectora, los tipos de texto y señalar que según lo anterior hay tipos de lectura, los cuales suponen definir objetivos: por encontrar información, revisar, divertirse etc.</li> <li>– Mostrar que la lectura como proceso presupone fases: antes, durante, después y que en cada una de ellas se realizan actividades de orden cognitivo asociadas a un proceso mental.</li> <li>– Señalar que en cada momento se privilegian procesos mentales: antes, centrar atención; durante, analizar, después, representar y elaborar.</li> <li>– Resaltar que para mejorar el proceso lector se hace necesario adelantar acciones de regulación y control de la actividad cognitiva (estrategias metacognitivas: planificar, supervisar y evaluar el ejercicio).</li> <li>– focalizar su atención en la primera unidad. Presentar la relación que se establece entre el momento de la prelectura y el proceso mental centrar atención. Las actividades cognitivas que éste supone (definir objetivos, explorar, formular hipótesis y activar conocimientos previos). La estrategia metacognitiva de la planificación y las actividades que implica (analizar la tarea, establecer el objetivo, planificar la ejecución, definir estrategias).</li> </ul> <p>Tarea:</p> <p>Los estudiantes consignan en el portafolio los contenidos declarativos que se han expuesto en la unidad.</p>	<p>Apoyo en presentación <a href="http://www.metro.inger.edu/unesco/Didactica-de-la-comprension-lectora-proceso-estrategias-de-lectura.pdf">http://www.metro.inger.edu/unesco/Didactica-de-la-comprension-lectora-proceso-estrategias-de-lectura.pdf</a></p> <p>tablero para toma de apuntes</p>

MOMENTO DOS	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>MODELADO</b>	<p>Se retoman los elementos claves de la instrucción teórica; para hablar de la noción de lectura como proceso, las tres fases, en especial nos enfocaremos a la primera. Para ello verbalizaremos el pensamiento para analizar la tarea.</p> <p>El profesor informa a los estudiantes que la lectura como cualquier actividad que adelantemos requiere de un proceso de <b>planificación</b> y que ello implica:</p> <p>a) Establecer el objetivo que se persigue con la lectura, qué se espera aprender, qué información buscamos?, ¿qué datos?, ¿Cuánto tiempo tenemos para leer?, ¿Cuánto tiempo necesitaremos para comprender? etc. Estos objetivos determinan la forma de leer: si hay que ir de prisa o despacio, si sólo se hace una idea global o se requiere de obtener datos específicos.</p> <p><a href="https://prezi.com/ajdw2zoqcxej/para-que-voy-a-leer-los-objetivos-de-la-lectura/">https://prezi.com/ajdw2zoqcxej/para-que-voy-a-leer-los-objetivos-de-la-lectura/</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se le muestran varias imágenes de los pingüinos en las cuales se evidencia las diferentes situaciones en que podrían estar: una película, un cuento o un texto expositivo . Se plantean preguntas a partir de las imágenes.</li> </ul>	Computador y T.V
<b>PRÁCTICA</b>	<p>Se le entrega el material al estudiante y se debe explicar el ejercicio y su relación con lo que se viene trabajando para que de manera individual se desarrolle (lectura silenciosa). El profesor supervisa el ejercicio y resuelve inquietudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Guía de trabajo: formular objetivos</b></li> </ul> <p>Se presentan 3 textos para que el estudiante defina dos situaciones de lectura y establezca para cada una de ellas un objetivo</p>	

### Plantear hipótesis/ activar conocimientos previos

MOMENTO TRES	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>ACTIVIDAD MOTIVADORA E INTRODUCCIÓN</b>	<p>Teniendo en cuenta las imágenes anteriores de los pingüinos, formulamos las siguientes preguntas :</p> <p>¿Qué tipo de texto representa cada una? ¿Cuál podría ser el tema del texto? ¿Cuáles subtemas podrían desarrollarse? Sus opiniones son consignadas en el tablero.</p> <p>Posteriormente, se hace énfasis en la última imagen, la cual hace referencia a un texto expositivo y con el fin de activar los conocimientos previos se proponen preguntas como:</p> <p>¿Dónde crees que viven los pingüinos?, ¿Cree que existe una sola especie de pingüinos o varios?, ¿Qué características distinguen a los pingüinos de otros animales?, ¿Son animales terrestres o acuáticos?, ¿Qué hará un pingüino para protegerse del calor?</p> <p>Para lograr una mayor comprensión del posterior texto presentamos un video sobre el Ártico y la Antártica  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=J40DWEvakHo">https://www.youtube.com/watch?v=J40DWEvakHo</a>          Se plantean preguntas para revisar la comprensión del video.</p>	Computador
<b>OBJETIVO</b>	<b>Plantear hipótesis o predicciones del texto expositivo “los pingüinos” y activar los conocimientos previos</b>	

<b>ENSEÑANZA EXPLICITA</b>	<p>Se retoma la explicación de que se establece una relación entre el momento lector (prelectura) con el proceso mental centrar atención y que para ello es necesario (definir un objetivo de lectura, formular las hipótesis y activar los conocimientos previos).</p> <p>El profesor deja claro que la planificación es una actividad de orden metacognitivo en la cual es necesario tener claro lo que se debe hacer, cómo hacerlo y supervisar el desarrollo con el fin de garantizar buenos resultados.</p>	<p>Apoyo en <a href="http://leer.es/documentos/235507/242734/ep3_cm_pinguinos_al_juliotarin_vidal_abarca.pdf/af428595-734f-4b0d-a67a-d68ee7b223b0">http://leer.es/documentos/235507/242734/ep3_cm_pinguinos_al_juliotarin_vidal_abarca.pdf/af428595-734f-4b0d-a67a-d68ee7b223b0</a></p> <p>tablero para toma de apuntes</p>
----------------------------	--	---

<b>MODELADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia presentando la lectura del texto expositivo “ los pingüinos” a los estudiantes y a partir de la exploración del texto retoma la meta u objetivo que perseguimos al leer y pregunta para hacer reflexionar. Al final concluye a partir de las propuestas de los estudiantes que en el propósito al leer el texto es: <i>Ampliar nuestros conocimientos sobre los pingüinos, su hábitat y modo de vida.</i></li> <li>• Los estudiantes realizan una lectura silenciosa del texto y en un segundo momento se realiza una lectura conjunta del texto, por párrafos, no olvidar que los gráficos también tienen que ser leídos (grafico 1 complementa la información del párrafo 3 y grafico 2 complementa la del párrafo 4).</li> <li>• El profesor parafrasear alguna información relevante de cada párrafo. Hace inferencias que no aparecen en el texto (inferir por contexto algún termino importante, establece conexiones con los conocimientos previos explicados anteriormente).</li> <li>• El profesor lanza la siguiente pregunta: ¿Qué condiciones se dan en la Antártica que posibilitan la presencia de los pingüinos? Y ¿Qué condiciones imposibilitan la presencia en el Ártico?. Con ello, reconocerán la idea que encierra el párrafo y activaran sus conocimientos previos.</li> <li>• Mostrar que el párrafo 1 informa sobre el hábitat actual de los pingüinos: La Antártica, y que hace 4 siglos habitaban el Ártico. Dos fueron las causas de la desaparición: los depredadores y los cazadores.</li> <li>• El profesor ayuda a los estudiantes a determinar el término desconocido, “depredadores” a través de la conexión con el nombre de los animales que aparecen en el párrafo: osos, lobos, ratas y zorros.</li> <li>• Posteriormente el profesor propone una fase de preguntas que serán respondidas por los estudiantes de manera particular.</li> <li>• El profesor pide a los alumnos que expliquen cómo han llegado a la respuesta correcta.</li> <li>• El profesor guía el proceso y verbaliza la estrategia que se aplica para obtener la respuesta correcta.</li> <li>• El profesor hace comentarios como: <i>Léelo otra vez...fíjate en lo que se pregunta...Dilo con tus palabras...Eso está bien...</i></li> </ul>	
<b>PRÁCTICA</b>	<p>Guía con preguntas acerca del texto “los pingüinos”. Las preguntas 2,4 y 8 son de información explícita. 5 y 7 son de inferencia anafórica ( un pronombre o un adverbio). 1,3,y 6 conexiones entre ideas procedentes de conocimientos previos. 9 el alumno tendrá que separar, organizar y jerarquizar ideas. 10 persigue que el alumno sintetice ideas globales de los distintos párrafos.</p>	
<b>REFLEXIÓN</b>	<p>Para reconocer las dificultades o ver si se alcanzó el objetivo, se realizaron las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿ qué ha aprendido? , ¿estos conocimientos se pueden aplicar en otras situaciones? ¿Cuáles?, ¿Cómo?, ¿Por qué?</li> </ul>	

## UNIDAD II: ANALIZAR Y REPRESENTAR

MOMENTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS
DURACIÓN	Tres sesiones de dos horas ( 6 horas)	
ACTIVIDAD MOTIVADORA ANALIZAR	Presentación de video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Pm_Bt7_j91s">www.youtube.com/watch?v=Pm_Bt7_j91s</a> Se destaca la explicación de cómo extraer el tema e idea principal de un texto. Asimismo explica qué es un párrafo y los tipos de texto.	
OBJETIVO	Conocer y hacer uso de estrategias metacognitivas relacionadas con los procesos cognitivos analizar, durante la lectura, (identificar afirmaciones, tema y subtemas)	
ENSEÑANZA EXPLICITA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se indica que se trabajaran los aspectos relacionados con el proceso cognitivo analizar que tiene que ver con identificar el tema, ideas principales y secundarias del texto.</li> <li>Explicar la noción de texto, sus particularidades (título, subtítulos, organización por párrafos) asimismo, la coherencia y cohesión; aspectos relacionados para la comprensión.</li> <li>Tipos de texto.</li> </ul>	Tablero, marcadores
MODELADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se retoman los elementos de prelectura en lo que tiene que ver con la planificación: definir objetivo, explorar el texto, hacer predicciones y activar conocimientos previos.</li> <li>Hacer énfasis que se centra en identificar el tema, subtemas y las afirmaciones.</li> <li>El profesor lee en voz alta el texto “ El Origen del Vino Chileno “, tomado de Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). El cual previamente está en una cartelera para que los estudiantes puedan ver que el profesor subraya, resalta. Pregunta ¿De qué trata este texto?</li> <li>Se observa que hay un elemento común: <b>el vino de Chile</b> ( se puede ir subrayando las palabras vino y Chile). Las fechas nos ayudan a determinar que se habla de <b>la historia de la industria del vino en Chile, expresada en la primera línea.</b></li> <li>Luego se procede a identificar los aspectos más concretos, los subtemas:</li> </ul> <p>Párrafo 1  <b>Tema:</b> desarrollo de la industria del vino en Chile  <b>Subtemas:</b> Introducción del vino debido a la conquista y la traída de las cepas españolas, se señalan los cambios que el vino experimento desde esa época hasta la actualidad, desarrollo tecnológico de los años 80 del S. XX y el auge de las importaciones. Se continúa este proceso con cada uno de los párrafos. <ul style="list-style-type: none"> <li>Ahora ya están definidos tema y subtemas, vamos a identificar la idea principal que corresponde a lo más importante del párrafo. La idea principal del primer párrafo está relacionada con los subtemas, en este caso está en la primera oración la cual debe ser subrayada; las demás son las ideas secundarias.</li> <li>Después de este análisis donde ya se han identificado el tema, los subtemas y las ideas principales, los estudiantes es necesario que los estudiantes analicen lo que se ha hecho y para qué. Se deben plantear preguntas que conlleven a la reflexión: ¿qué se ha hecho mientras se leía el texto? , ¿qué orden se ha seguido? ¿cómo se ha procedido para identificar el tema, los subtemas e ideas principales de cada párrafo?</li> <li>Se discuten las preguntas y se ofrece una síntesis de las posibles respuestas.</li> </ul> </p>	Texto: el origen del vino tomado de: Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005).

PRÁCTICA	Se entrega el texto <i>La telenovela</i> a cada estudiante y se le pide que lo lea para que posteriormente identifique el tema, subtemas y afirmaciones o ideas principales. Uno o dos estudiantes hacen el modelado y al final se analiza la tarea y se hace énfasis en las estrategias: analizar las oraciones, autointerrogarse, subrayar, hacer generalizaciones, significado de palabras desconocidas. Para la aplicación se entrega un taller y se explica en qué consiste para luego evaluar el proceso de forma individual.	Texto: la telenovela Adaptación de: Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). <a href="http://www.banrepcultu">http://www.banrepcultu</a>
----------	--	--

		<a href="http://ral.org/blaavirtual/exhibiciones/historia_tv/telenovela.htm">ral.org/blaavirtual/exhibiciones/historia_tv/telenovela.htm</a>
<b>REFLEXIÓN</b>	Se plantean las siguientes preguntas: ¿en qué medida la toma de notas, el subrayado o la estrategia de lectura escogida facilitaron la identificación del tema y subtemas del texto?, ¿Qué incidencias tuvo leer más de una vez el texto en su proceso de comprensión? ¿Cuál es la importancia de determinar el tema, los subtemas y afirmaciones del texto?	

## UNIDAD II: REPRESENTAR

MOMENTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS
	Tres sesiones de dos horas (6 horas)	
<b>ACTIVIDAD MOTIVADORA</b>	Presentación de video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kYJRDNr5GL8">https://www.youtube.com/watch?v=kYJRDNr5GL8</a> Actividad LEER PALABRAS A continuación tienes una lista de palabras extraídas de un texto. Observa la lista y contesta las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es la idea central del texto?, 2) ¿Qué detalles da el texto?, 3) ¿Cómo se acaba el texto?, 4) Inventa un título al texto Lista: razón, pasarlo bien, vacaciones, rutina, por ejemplo, y, claro, pero agradable, visitar amigos, mar, levantarnos, en realidad, diez de la mañana, tarde, no me gustaría, periodo corto	Tomado de :Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
<b>OBJETIVO</b>	Formalizar la comprensión a través del uso del esquema de representación: macroestructura referencial	
<b>ENSEÑANZA EXPLÍCITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se plantea que se representará gráficamente el contenido del texto a través del recurso de la macroestructura referencial para dar cuenta de la comprensión del texto</li> <li>Se recalca que para la representación gráfica es necesario haber previamente identificado el tema, los subtemas y los aspectos centrales del texto ya que son los insumos básicos para dar cuenta del grado de comprensión.</li> <li>Se desarrolla la idea de macroestructura referencial: De acuerdo con Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). Quiénes la desarrollan así: " Todo texto posee dos características básicas: coherencia y cohesión. La coherencia asociada con el significado p contenido global del texto; por su parte la cohesión se refiere a la forma como se expresa dicho contenido. El contenido global se asocia a las nociones de tema, asunto, tópico. [...], En esta medida el texto tiene una estructura semántica básica que implica un tópico (tema o referente) y unos subtópicos (subtemas o aspectos del referente, estos aspectos se encuentran relacionados de forma jerárquica , relación que se puede expresar en la gráfica." De acuerdo con esto, para determinar la macroestructura de un texto consiste en identificar cuál es el referente o tema y cuáles son los subtemas o aspectos del referente. A partir de esto, se puede representar por medio de una representación esquemática que contenga: Título, referente, aspectos del referente.</li> </ul>	Tablero, marcadores
<b>MODELADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para ilustrar el recurso de la macroestructura se tomará el texto <i>La telenovela</i> en cual será leído en voz alta por parte de los alumnos a quienes se les ha entregado previamente la fotocopia del texto. Posterior a esto, se indagará por el contenido del texto para llegar a la estructura referencial:</li> </ul> <p>REFERENTE: La historia de la telenovela en Colombia ASPECTOS DEL REFERENTE:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nacimiento de la telenovela</li> <li>Evolución de la telenovela</li> <li>Momento actual de la telenovela</li> </ol>	Texto: la telenovela Adaptación de: <a href="http://www.banrepultural.org/blaavirtual/exhibiciones/historia_tv/telenovela.htm">http://www.banrepultural.org/blaavirtual/exhibiciones/historia_tv/telenovela.htm</a> Tomado de :Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005).

	Aquí es importante elaborar el esquema parte por parte; en primer lugar el título del texto, luego el referente o tema que se refiere al aspecto de que trata el texto en su totalidad. Posteriormente, se establecen los aspectos del referente que tiene que ver con los subtemas que tienen que ver con el tema y se desarrollan en los distintos párrafos.	
<b>PRÁCTICA</b>	Se propone para analizar y representar el texto El cine. Esta actividad será de forma individual, el profesor supervisa y orienta el trabajo para finalmente discutir el resultado y revisar las diferentes propuestas y las dificultades que hayan podido surgir. Después de revisar el ejercicio anterior, se pasa a la evaluación del trabajo y para ello se propone otro texto de tipo expositivo	Texto: El cine Adaptación de: RAMIREZ, César (1999). Destrezas del castellano para la vida 10. Tomado de: Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005).
<b>REFLEXIÓN</b>	Se plantearán para efectos de supervisión y evaluación del proceso las siguientes preguntas: ¿Identificó el número de párrafos del texto?, ¿Identificó las ideas principales del texto?, ¿Identificó el referente o tema del texto? ¿Representó adecuadamente el contenido del texto teniendo en cuenta la macroestructura referencial?.	

### UNIDAD III: ELABORAR

MOMENTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS												
	Cinco sesiones de dos horas ( 10 horas)													
<b>ACTIVIDAD MOTIVADORA</b>	Juego de tarjetas interactivas para trabajar textos expositivos: la intención es que el lector desarrolle el dialogo interno con tarjetas antes, durante y después de leer un texto expositivo	Tarjetas verdes, amarillas y rojas												
<b>OBJETIVO</b>	Conocer y hacer uso de estrategias metacognitivas después de la lectura relacionadas con el proceso cognitivo elaborar (el resumen)													
<b>ENSEÑANZA EXPLICITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se hace la introducción de la noción de resumen en la que se tienen en cuenta estos aspectos:</li> <li>Involucra el ejercicio de resumir dos actividades, una en la que se da cuenta de la comprensión y otra la presentación de dicha información de forma coherente a través de un nuevo texto de forma concisa y organizada.</li> <li>La elaboración supone dos momentos: la comprensión y la producción. En la primera el lector elabora la representación mental del contenido del texto. En la segunda, la producción, corresponde al momento de la escritura cuyo propósito es generar un nuevo texto de forma coherente teniendo en cuenta las afirmaciones o ideas principales del texto base.</li> <li>Para ello, es necesario: a) analizar y representar el texto, b) establecer el listado de afirmaciones, c) estructurar el resumen a partir del listado de afirmaciones, d) elaborar borradores del resumen, e) Revisar y corregir los borradores, f) producir la versión final del resumen.</li> </ul>	Tablero, marcadores												
<b>MODELADO</b>	<p>Para la elaboración del resumen seguiremos utilizando el texto <i>La telenovela</i> del cual ya se tenía la fase de comprensión adelantada y de tal manera que sólo resta la fase de producción.</p> <p>Para ello, se presentará un cuadro que permita relacionar los aspectos de la macroestructura y al mismo tiempo se introduzcan las afirmaciones del texto.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td colspan="4">REFERENTE:</td> </tr> <tr> <td colspan="4"> </td> </tr> <tr> <td>PÁRRAFO</td> <td>ASPECTOS REFERENTE</td> <td>DEL</td> <td>AFIRMACIONES</td> </tr> </table>	REFERENTE:								PÁRRAFO	ASPECTOS REFERENTE	DEL	AFIRMACIONES	<p>Texto: la telenovela</p> <p>Adaptación de: <a href="http://www.banrepultural.org/baavirtual/exhibiciones/historia/tv/telenovela.htm">http://www.banrepultural.org/baavirtual/exhibiciones/historia/tv/telenovela.htm</a></p> <p>Tomado de :Santiago, A., Castillo, M. y</p>
REFERENTE:														
PÁRRAFO	ASPECTOS REFERENTE	DEL	AFIRMACIONES											

	1	El nacimiento de la telenovela	La telenovela nace en Colombia en al década de sesenta con las primeras producciones del melodrama, en las cuales se hacían adaptaciones de novelas clásicas de la literatura o se basaban en radiolibretos ya existentes.		Ruiz, J. (2005).
<ul style="list-style-type: none"> <li>De esta manera se continua con los demás párrafos para después articularlas para producir el resumen que cumpla con las condiciones de coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical.</li> </ul>					

<b>PRÁCTICA</b>	<p>Se solicita a los estudiantes que con base al texto El cine que ya han trabajado realicen el cuadro que reúne la macroestructura referencial y las afirmaciones del texto para que posterior a esto escriban el resumen considerando las condiciones dadas.</p> <p>Se revisará y se aclararán las dudas que surjan.</p>	<p>Texto: El cine Adaptación de: RAMIREZ, César (1999). Destrezas del castellano para la vida 10. Tomado de: Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005).</p>
<b>REFLEXIÓN</b>	<p>Se permite la interacción de los estudiantes que conlleve a retomar los conceptos que son necesarios para adelantar un adecuado ejercicio lector. De esta manera mencionarán las estrategias básicas y su utilidad en el contexto escolar.</p> <p>Se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué he aprendido durante las sesiones de trabajo? ¿para qué me sirven estos conocimientos? Subrayar, tomar notas, releer, identificar ideas principales en un texto. ¿Qué es la macroestructura en un texto? Finalmente, hacer alusión a las dificultades que posiblemente se presentaron a largo del proceso lector.</p>	

## Plan de estrategias metacognitivas de lectura - Jornada mañana

### PLAN DE ESTRATEGIAS – GRADO OCTAVO MAÑANA

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	CONTENIDO	L e c c i ó n	ACTIVIDADES METACOGNITIVAS	RECURSO
UNIDAD I (seis horas)	La lectura.	1	Planea la finalidad de la tarea	Texto la alimentación de los osos en cada estación  Tomado de: <a href="http://leer.es/">http://leer.es/</a>  Textos del libro guía
	Elementos del proceso lector.	2	Propone hipótesis sobre el posible tema y subtemas a partir del título del texto.	
	Tipología textual y lectura.	3	Revisa y analiza el texto que va a leer: título, subtítulos, extensión, tamaño de la letra, apartados, tema... Hace uso de estrategias para activar Conocimientos previos y los representa de forma gráfica.	
	Evaluación			
UNIDAD II (Doce horas)	El párrafo y su estructura (afirmaciones e informaciones).	1	Discrimina las afirmaciones (información relevante) de la información (ideas de apoyo) y utiliza recursos para señalar las primeras.	El sistema solar Tomado de : <a href="http://leer.es/">http://leer.es/</a>  Texto: el origen del vino tomado de: Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005).
	Organización textual (coherencia y cohesión).	2	Identifica el tema y los subtemas	
	Esquemas de representación (macroestructura referencial y mapa conceptual).	3	Hace uso de estrategias para el control de la comprensión del texto (formula preguntas, relee, busca información complementaria, analiza términos desconocidos...).	
	Evaluación			
UNIDAD III (Diez horas)	Las propiedades textuales.		Analiza y representa el texto	El sistema solar Tomado de : <a href="http://leer.es/">http://leer.es/</a>
	El resumen		Establece el listado de afirmaciones	
			Estructura el resumen a partir del listado de afirmaciones	
			Elabora borradores del resumen	
			Revisa y corrige los borradores y produce la versión final	
			Escribe un texto que contempla las características propias del resumen	
	Evaluación		Evalúa el trabajo que ha realizado	

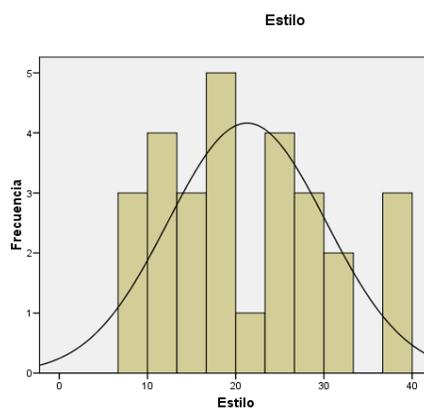
## Capítulo V: Resultados y análisis

Los resultados que se presentan en este apartado se han obtenido, en primer lugar, del pretest, esto es, de la prueba de comprensión lectora, del cuestionario metacognitivo y de la prueba de estilo prueba de estilo cognitivo (EFT); en segundo lugar, del posttest (prueba de comprensión lectora y cuestionario metacognitivo). Entre la aplicación del pretest y el posttest media un lapso aproximado de dos meses y medio, tiempo en el cual se llevo a cabo intervención didáctica antes descrita.

De acuerdo con esto, se inicia con la presentación de los resultados del pretest: prueba de estilo cognitivo, prueba de comprensión lectora y cuestionario metacognitivo.

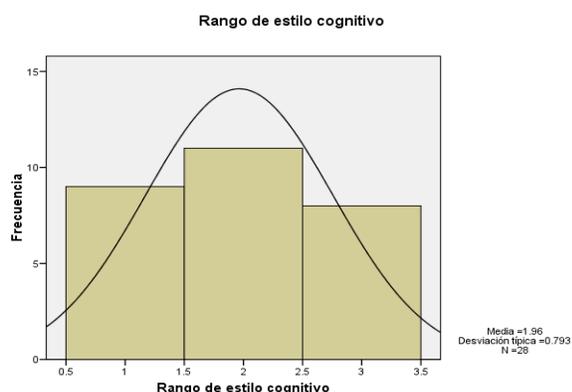
### Prueba de figuras enmascaradas (EFT)

Para establecer el estilo cognitivo de cada uno de los sujetos, en la dimensión dependencia-independencia de campo, se aplicó el instrumento EFT (*Embedded Figures Test*). El promedio de la prueba para la muestra es de 21,29; con una DE equivalente al 8,9. Teniendo en cuenta que el puntaje máximo de la prueba es 50 puntos, dos estudiantes obtuvieron un puntaje de ocho, quedando como el de menor puntaje y sólo un estudiante alcanzó una valoración de 39, convirtiéndose en el de mayor puntaje. En la gráfica 3 se puede apreciar que el grupo tiene una distribución normal y con una desviación típica habitual.



Gráfica 3. Estilo Cognitivo

Con base en estos resultados, se establecieron tres rangos para clasificar a los sujetos en el estilo cognitivo: dependientes, intermedios e independientes. Para ello, se tuvo en cuenta la escala de puntajes de la prueba de EFT; los sujetos con menores puntajes se clasificaron en dependientes, los de mayor puntaje en independientes y los de puntajes medios en intermedios. De acuerdo con estos puntajes se evidencia que los estudiantes con nivel intermedio son la mayoría con un 39,3%.



Gráfica 4. Rango de estilo

PRUEBA EFT	PUNTAJE	PORCENTAJE
<b>Dependientes</b>	10 – 14	32,1
<b>Intermedios</b>	15-26	39,3
<b>Independientes</b>	27-50	28,6

## Prueba de comprensión de lectura

La realización de la prueba se hizo de forma colectiva a los 28 estudiantes en una sesión de una hora tanto en la prueba de entrada como la de salida. La actividad se dividió en dos momentos; el primer momento fue la lectura y respuesta de preguntas de selección múltiple con única respuesta de tipo literal, inferencial y de estructura del texto. Los valores para cada una de la prueba fueron, 1 si la respuesta estaba correcta ó 0 si estaba incorrecta. De esta manera, se determinaron los promedios para las categorías señaladas (literal, inferencial y textual), estos se pueden visualizar en la siguiente tabla.

		Pre-Inf	Pre-Lit	Pre-TEX	Pos-Inf	Pos-Text	Pos-Lit
N	Válido	28	28	28	28	28	28
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		,3869	,3929	,5357	,7917	,7679	,5893
Mediana		,3333	,3333	,6667	,8333	1,0000	,5000
Desviación estándar		,20313	,25746	,24578	,17347	,28810	,23780
Mínimo		,00	,00	,00	,33	,00	,00
Máximo		,83	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

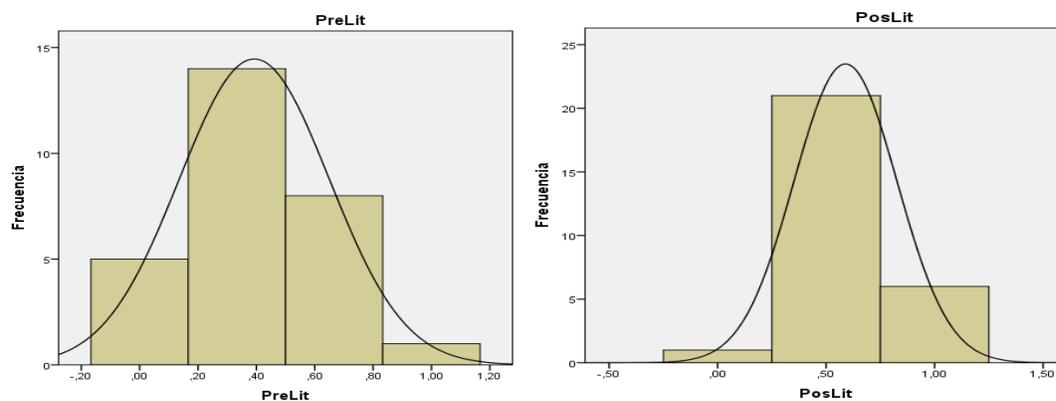
Tabla 3. Promedio prueba de comprensión de lectura

Se observa que para las tres variables las medias tienden a ser mayores en el post-test que en el pre-test, sin embargo se requiere de una prueba más formal para decir si realmente hubo diferencias significativas entre las dos pruebas. Para las variables inferencial y textual, la diferencia entre las medias del pre-test y post-test es grande, pero para la variable literal la diferencia es menor.

### Variables literal, inferencial y de estructura del texto

A continuación se realizará un análisis descriptivo de las preguntas de acuerdo con las variables:

#### 1. Literal:



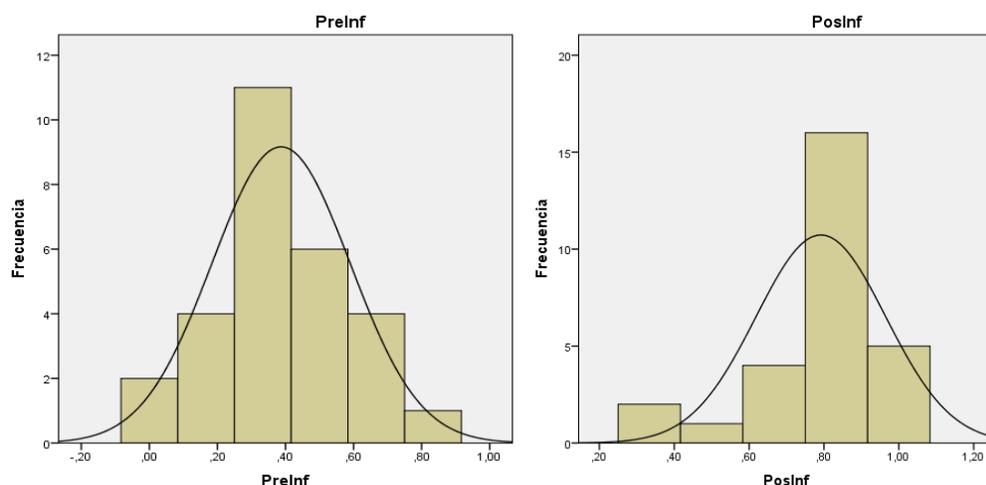
Gráfica 5. Variable comprensión literal

Según la gráfica del pretest en las preguntas de comprensión literal se observa una media de 0,39 y una DE= 0,257. Asimismo, en el postest una media de 0,59 con una DE= 0,238 en el postest, lo que significa que la media para el postest es mayor y la desviación estándar de las dos pruebas son muy parecidas. En el pretest la mayoría de los sujetos obtuvieron puntajes entre 20 y 50, alrededor de 8 personas obtuvieron un puntaje entre 50 y 80, tan solo una persona obtuvo un puntaje mayor a 80. En cuanto al postest, la mayor frecuencia se encuentra entre los puntajes de 25 a 75, con 21 personas en este.

Por otro lado, al aplicar la prueba t de Student, de muestras relacionadas, se encontró que existe una correlación negativa de (-0,191). Aunque es muy cercana a cero, al parecer las dos pruebas no están midiendo lo mismo. Por lo tanto, no se estableció relación entre estas dos variables. Al probar la hipótesis de que la media de la diferencia entre el pre y el post, se rechaza la hipótesis nula con un valor p de 0,011

( $t = -2,718$ ), lo que indica que hay valores significativamente diferentes para la prueba pre y la prueba post. De acuerdo con estos resultados evidenciados a partir del proceso de comprensión literal, se hace una revisión con el fin de determinar cuáles fueron las dificultades encontradas. Se considera que la prueba está diseñada adecuadamente en lo que corresponde a la identificación de detalles, ideas principales, secundarias, entre otros elementos de reconocimiento y recordación propios de la comprensión literal. Sin embargo, las pruebas presentan variaciones en el nivel de dificultad. El texto expositivo de salida es más complejo y la formulación de algunas preguntas son ambiguas respecto al texto de la prueba de entrada; además el número de preguntas no es equilibrado en ambas pruebas. Razón por la cual esto influyó en la evaluación de la comprensión lectora.

## 2. Inferencial:

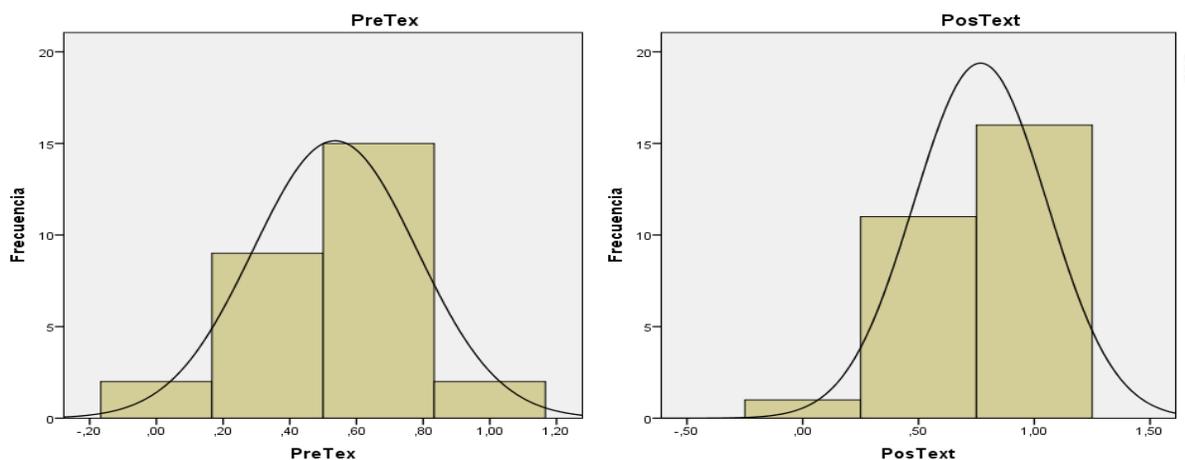


Gráfica 6. Variable de comprensión inferencial

Se obtiene de la variable de inferencia una media de 0,39 con una  $DE=0,203$  en el pretest y una media de 0,79 con una  $DE=0,173$  en el postest, siendo la media del postest mayor que la del pretest. Se evidencia una mejoría en general en el grado de inferencia de los sujetos. Hay mayor dispersión de los datos, sin embargo no es mucha la diferencia. La mayoría de los estudiantes en el pretest se encuentran en un intervalo de 20 a 40, mientras en el postest la mayoría se ubica en el intervalo de 70 a 90. Al realizar la prueba T se evidencia una correlación positiva (0,364), más no es significativa, se observa una diferencia entre las pruebas pretest y postest ( $t= 0,8704$ ,  $p=0,00$ ),

Lo anterior refleja que los estudiantes alcanzaron un mejor nivel en términos de la apropiación del contenido del texto a través de la inferencia, dado que ésta le permite formular deducciones, plantear conjeturas a partir de la información implícita en el texto. Por consiguiente, los estudiantes tuvieron que adelantar procesos de identificación, comparación, contraste, utilización de sus conocimientos previos para poder organizar dicha información.

### 3. Estructura textual:



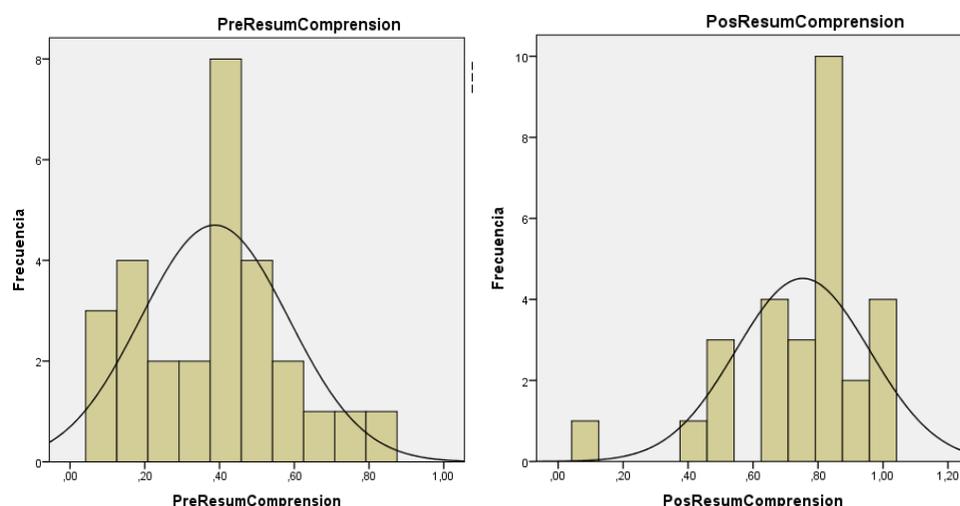
Gráfica 7. Variable de estructura textual

La gráfica 7 muestra la distribución de frecuencias para la variable de estructura del texto. Se encontró en la prueba de estructura textual, una media en el pretest de 0,54 con una DE= 0,246 y en el postest una media 0,77 y con una DE=0,288. Las desviaciones no presentan mucha diferencia. En el pretest la mayoría de sujetos se encuentran en el intervalo de 50 a 80, mientras que en el postest la mayoría están ubicados entre el 75 y100. Los resultados muestran un índice mayor en la prueba postest.

De otro lado, la prueba T refleja una correlación negativa (-0,097) muy cercano a cero. Con un valor de ( $t=0,3099$ ,  $p= 0,004$ ). Lo anterior, muestra que no hay diferencias respecto a estos promedios y que esto pudo deberse a la misma situación que se presentó con el procedimiento utilizado en las preguntas literales, en las cuales la información se presentó con mayor grado de dificultad en la prueba postest. Sin embargo, con un  $p= 0,004$  se concluye que posiblemente hubo un aprendizaje respecto a la organización estructural del texto. Es importante tener en cuenta que en la escuela se privilegian más los textos narrativos y son reconocidos fácilmente por los estudiantes desde su estructura, que los expositivos los cuales se diferencian en términos de su contenido y estructura. Siendo los primeros más fácil de comprender y retener.

## Valoración del resumen

Como ya se mencionó en el apartado de la metodología para la valoración del resumen se utilizó una ficha de valoración. Para el respectivo análisis se estableció una escala para las categorías: siempre (1), algunas veces (0.5) y nunca (0). Asimismo, se tuvo en cuenta por separado los dos aspectos (comprensión y producción del resumen). A continuación se hace el análisis descriptivo teniendo como base los resultados del grupo de los 28 estudiantes teniendo en cuenta las dos variables del resumen.



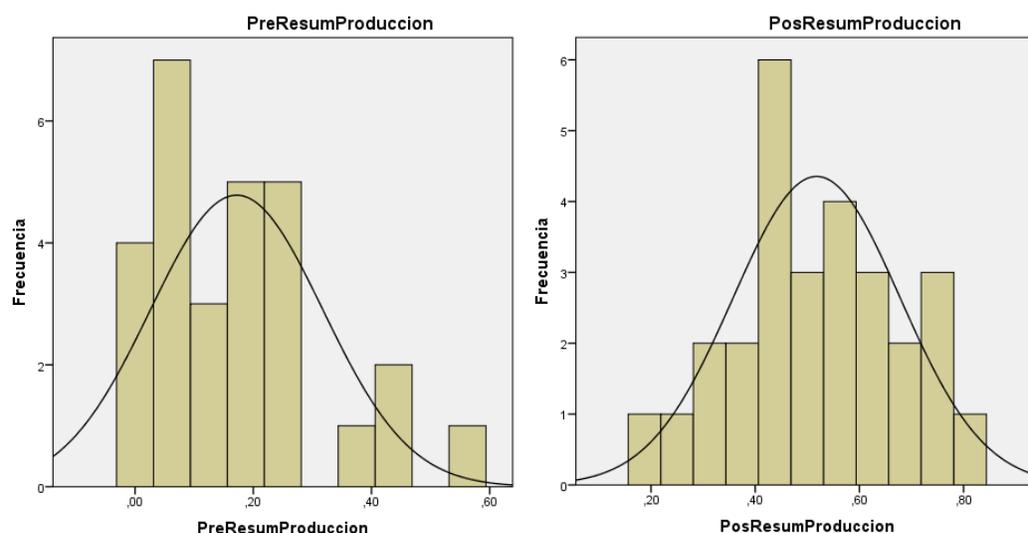
Gráfica 8. Variable de comprensión del resumen

Los resultados respecto a la identificación y selección de las afirmaciones del texto, que como lo mencionamos anteriormente, corresponden a los aspectos de valoración del resumen; se observa que en el pretest la media corresponde a 0,39; DE = 0,198 mientras en el postest este promedio fue de 0,75; DE=0,205. Se puede apreciar también que los rangos con mayor puntaje en el pretest están ubicados entre 0,4 y 0,6 y en el postest se evidencia unos puntajes más altos, entre 0,8 y 1,0 con un número de 16 estudiantes en cada prueba.

De acuerdo con la prueba T, los datos muestran una correlación positiva (0,364), no muy alta tanto en el pretest como el postest aunque resulta no ser significativa. Asimismo, con una diferencia ( $t= 8,932$ ,  $p= 0,00$ ). En este sentido podemos afirmar que existen diferencias entre las dos pruebas. Lo que indica que se está midiendo un

aprendizaje y que posiblemente esta diferencia se deba a la intervención que se hizo. Sin embargo, no se podría afirmar que se deba al impacto del programa, dado que se contempla un pre- experimento y no se cuenta con un grupo control con el cual establecer una comparación.

Respecto a la producción:



**Gráfica 9. Variable de producción del resumen**

En la gráfica se muestra que para la categoría de producción del resumen, aspecto que mide las propiedades textuales en que debe ser escrito un buen resumen, la prueba del pretest tiene una media de 0,17; DE= 0,14 y en el postest una media de 0,52; DE= 0,16. Asimismo, la mayor frecuencia durante el pretest se ubicó con puntajes entre 0 a 30, situación que varió significativamente en el postest ya que para toda la población los puntajes se observan entre 20 a 80. Las desviaciones son similares en ambos casos.

Respecto a la prueba T, se observa una correlación positiva (0,352) y una diferencia estadísticamente significativa entre las prueba pretest y postest ( $t=10,479$ ,  $p=0,00$ ), Lo que implica que el resultado no se debe al error y que los datos tienen una distribución normal.

Lo anterior, explica que los sujetos en general respetan ciertos elementos para la fase de escritura del resumen. Por ejemplo, conectan de forma lógica las afirmaciones,

conservan los planteamientos del autor, producen un texto objetivo utilizando recursos lingüísticos, signos de puntuación, buena ortografía, entre otros. Aunque el fin no es mejorar la escritura, hay que señalar que las características del resumen, en especial la fidelidad a los planteamientos del autor, dan cuenta de que se avanzó en la comprensión lectora y, de forma paralela, en la producción textual, por lo menos en lo que respecta al resumen como tipo textual que permite dar cuenta del contenido fundamental de un texto, por lo tanto, de su comprensión.

### **Resultados de análisis de Varianza**

Para determinar el posible impacto del programa de estrategias de lectura sustentado en metacognición, sobre la comprensión lectora, se hizo uso del diseño de experimentos. Recordemos que es un diseño pre-experimental con un grupo de 28 estudiantes; que para determinar la incidencia de dicho programa se optó porque 12 estudiantes recibieran una intensificación de éste. Así este grupo de estudiantes, asistiría tanto en la mañana como en el horario extraescolar en la jornada de la tarde, lo denominamos grupo uno. Los 16 estudiantes restantes, grupo dos, asistirían sólo en la jornada mañana. De otro lado, para el respectivo análisis también se contó con una variable asociada, el estilo cognitivo DIC, sobre la cual se quiere conocer el grado de incidencia que ésta tuvo sobre el programa aplicado. Se consideraron para el análisis de varianza (ANOVA) las siguientes variables:

- Resumen Comprensión
- Resumen Producción
- Comprensión literal
- Comprensión inferencial
- Estructura de texto

Las dos primeras variables hacen referencia a los aspectos relacionados con la identificación y selección de afirmaciones que el texto ofrece e igualmente a los elementos que se plantean para la fase de escritura del resumen, los cuales están establecidos en la ficha de valoración del resumen. En cuanto a las tres últimas

variables, éstas se relacionan con los niveles de comprensión que se tuvieron en cuenta en cada uno de los textos expositivos utilizados en las pruebas pretest y post-test. De igual manera, para el análisis se tomó, como variable de respuesta, el impacto que tuvo el pre-test sobre el post-test de cada una de las variables nombradas anteriormente. Este impacto se definió como la **diferencia entre el post-test y el pre-test** y, de esta manera, se estableció una nueva variable que se denominó variable de diferencia. En este tipo de análisis estadístico es necesario probar los supuestos de homogeneidad y normalidad para determinar conclusiones válidas<sup>1</sup>.

Tanto las pruebas de Levene como las de Kolmogorov-Smirnov están predeterminadas por el programa SPSS. Para nuestro estudio se procedió a correr el ANOVA con cada una de las variables que se tuvieron en cuenta, luego se comprobaron los supuestos de homogeneidad y normalidad de errores, para así determinar si se obtuvo un efecto o no en la intensificación o refuerzo de estrategias cognitivas y metacognitivas que recibieron los estudiantes del grupo uno. En esta medida, lo primero que se llevó a cabo fue establecer una escala del rango de estilo cognitivo en DIC, con la cantidad de estudiantes que se clasificaron de acuerdo con el estilo.

#### Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Rango de estilo cognitivo	1	Dependiente	9
	2	Intermedio	11
	3	Independiente	8
Grupo	1,00		12
	2,00		16

Tabla 4. Anova - rango de estilo

<sup>1</sup> Homogeneidad de varianzas: Una de las pruebas que se utilizan para este supuesto es la prueba de Levene, en ella se prueban dos hipótesis:

$$H_0: \text{La varianza de los errores es igual}$$

$$H_a: \text{La varianza de los errores es diferentes}$$

En el caso de la ANOVA, la hipótesis nula no se debe rechazar, entonces el p-valor debe ser mayor a 0,05.

Normalidad de los errores: Una prueba utilizada para este supuesto es la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en ella se probarán estas hipótesis:

$$H_0: \text{Los errores tienen distribución normal}$$

$$H_a: \text{Los errores no tienen distribución normal}$$

Para el caso de la ANOVA, no se debe rechazar la hipótesis nula, entonces el p-valor debe ser mayor a 0,05.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos:

## ANOVA PARA RESUMEN COMPRENSIÓN

**Pruebas de efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Dif\_ResumCom

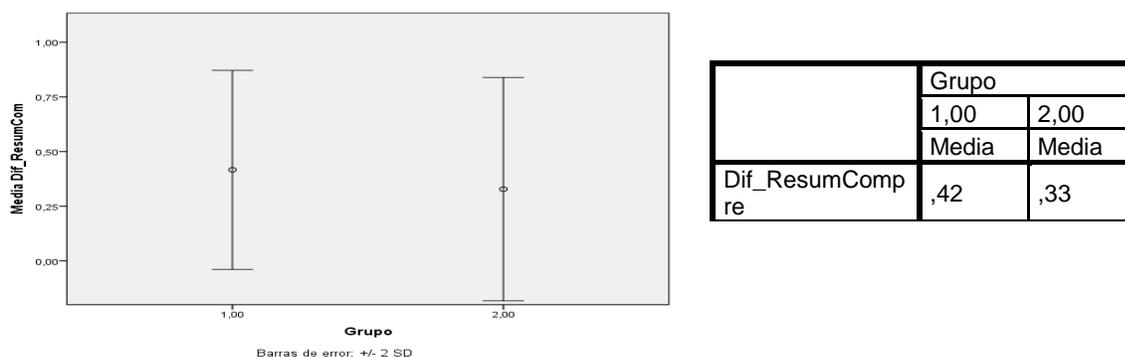
Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo	3,813 <sup>a</sup>	4	,953	14,843	,000
Grupo	3,806	2	1,903	29,633	,000
Estilo_rango	,007	2	,003	,054	,948
Error	1,541	24	,064		
Total	5,354	28			

a. R al cuadrado = ,712 (R al cuadrado ajustada = ,664)

**Tabla 5. Anova. Valoración resumen - comprensión**

Con un p-valor de 0 se rechaza la hipótesis nula de que las medias de la variable grupo son iguales, es decir, la media del grupo 1 es diferente a la media del grupo 2. Ya que los dos supuestos se cumplen, se pueden obtener conclusiones válidas. Por lo tanto, hay diferencias en las medias del grupo 1 y grupo 2.

A continuación se muestran las medias para cada grupo en la variable de respuesta resumen comprensión.



**Gráfica 10. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif\_resumen**

En la gráfica anterior se puede apreciar que la media del grupo 1 es mayor, en un rango no muy amplio, a la del grupo 2; lo que implica que si hubo un efecto positivo por parte de la intensificación implementada. Lo anterior, pudo deberse a que el grupo uno tuvo la oportunidad, a través de un trabajo interactivo en la web, de adelantar acciones como consultar otras fuentes de forma más rápida en caso de dudas y así resolver sus propios interrogantes para retomar la lectura. Llevar a cabo su actividad de forma digital facilitaba el uso de otros recursos para identificar la estructura

del texto, el tema, los subtemas y las afirmaciones. Para ello, utilizaban el resaltado con colores diferentes, escribían con otro tipo de letra, por ejemplo. Posteriormente, se utilizó el recurso esquemático de la macroestructura referencial, ahí ellos fueron muy recursivos y creativos; todo esto hacia que estuviesen motivados para terminar su tarea de la mejor manera.

De otro lado, podían preguntar al docente o a sus compañeros con más tranquilidad ya que sólo eran doce estudiantes. En este sentido, los estudiantes mostraron mejor habilidad en el uso de algunas estrategias asociadas a la comprensión como la supresión de repeticiones, explicaciones, ejemplos entre otros aspectos, y para ello como se mencionó tuvieron que recurrir al subrayado, la toma de notas para determinar las ideas importantes con las cuales construir el resumen.

## ANOVA PARA RESUMEN PRODUCCIÓN

**Pruebas de efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Dif\_ResumProduc

Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo	3,536 <sup>a</sup>	4	,884	33,159	,000
Grupo	3,490	2	1,745	65,453	,000
Estilo_rango	,046	2	,023	,865	,434
Error	,640	24	,027		
Total	4,176	28			

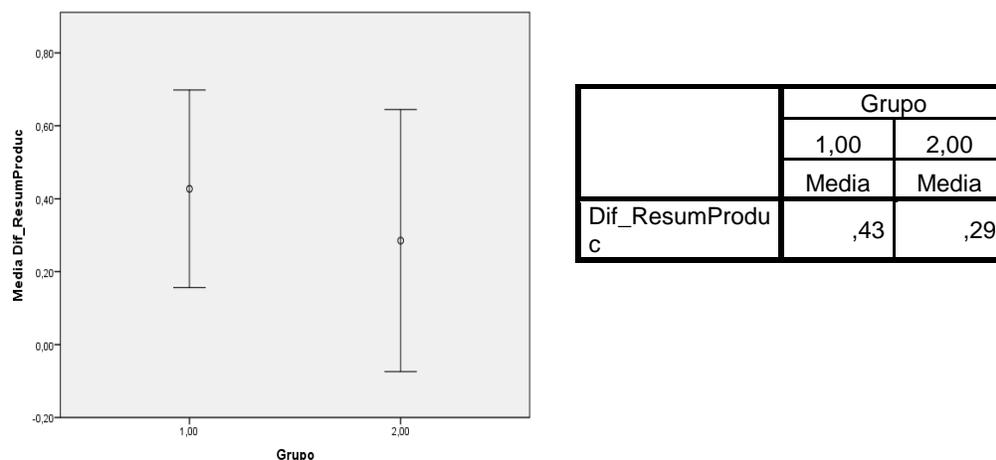
a. R al cuadrado = ,847 (R al cuadrado ajustada = ,821)

**Tabla 6. Anova. Valoración resumen – producción**

La tabla 6 muestra un p-valor de 0, lo que indica que hay diferencias entre las medias de los grupos; es decir que la intensificación tuvo un efecto positivo. Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados obtenidos por el grupo uno pueden deberse al trabajo continuo e intensivo con el que contó en el horario adicional sugerido, esto los llevó a mostrar una mejoría en el desarrollo de la habilidad para extraer la información relevante, que posteriormente usarían para construir un nuevo texto con los aspectos de cohesión y coherencia como cualquier texto escrito. Con respecto al grupo dos, el resultado posiblemente se deba a que éste recibió menor cantidad de clase dado que sólo asistían en la jornada de la mañana, por esta razón su nivel de práctica con las

estrategias para representar gráficamente el contenido del texto y resumir el texto base fue diferente al grupo uno.

En el siguiente gráfico se muestran las medias de cada grupo.



Gráfica 11. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif\_resumen producción

De las diferencias entre los dos grupos se podría considerar que aunque ambos grupos recibieron instrucción de las estrategias de lectura que planteamos, los aspectos relacionados con los espacios, recursos y tiempo pudieron incidir en cada uno de los grupos, principalmente en el grupo uno, el cual se vio favorecido por dichas condiciones. Por ello, los estudiantes mostraron resultados adecuados en el aspecto de la elaboración del resumen con la construcción de un nuevo texto, breve, conciso en el cual integraron algunos recursos lingüísticos como el manejo de párrafos, el uso de conectores o sinónimos, por ejemplo que mostraban el grado de apropiación del resumen.

## ANOVA PARA VARIABLE INFERENCIAL

### Pruebas de efectos inter-sujetos

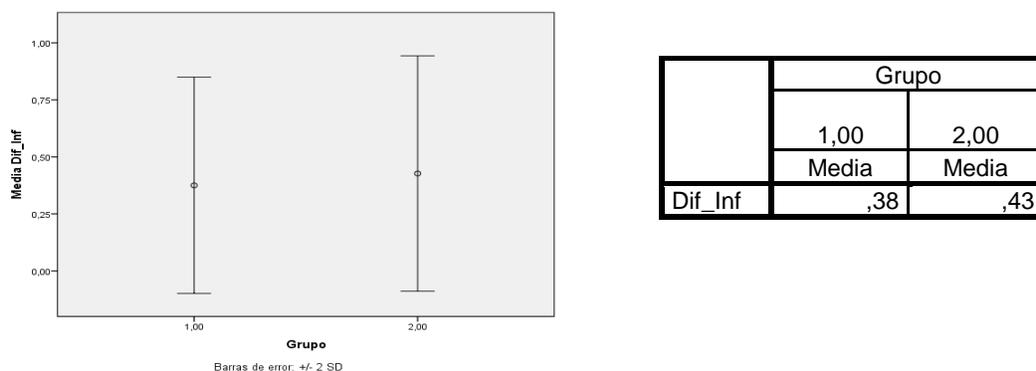
Variable dependiente: Dif\_Inf

Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo	4,608 <sup>a</sup>	4	1,152	17,135	,000
Grupo	4,606	2	2,303	34,250	,000
Estilo_rango	,003	2	,001	,019	,981
Error	1,614	24	,067		
Total	6,222	28			

a. R al cuadrado = ,741 (R al cuadrado ajustada = ,697)

**Tabla 7. ANOVA Variable comprensión Inferencial**

Como se observa en la tabla 7, el p-valor fue de 0, lo que significa que hay una diferencia entre las medias de los grupos y que por lo tanto hubo un efecto en relación con el nivel de inferencia. En el siguiente gráfico se muestran las medias de cada grupo.



**Gráfica 12. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif\_inferencial**

De acuerdo con las medias de la variable de diferencia Inferencial, el grupo dos presenta un mayor índice respecto al grupo uno, aunque no muy alto. Lo anterior, implica que no hubo efecto positivo de la intensificación en el grupo uno.

Como consecuencia de esto se puede anotar que el grupo dos, igualmente hizo parte del programa de enseñanza de estrategias aunque con una menor intensidad horaria, dado que sólo asistían en su jornada habitual de la mañana. Ellos recibieron la instrucción en estrategias y en esta medida también estarían en capacidad de mejorar en sus procesos de comprensión. La diferencia entre los grupos, es que el grupo uno, contaba con la posibilidad de reforzar los aspectos trabajados bajo condiciones de espacio y recursos tecnológicos diversos y con otras actividades diferentes a las que realizaban en la jornada mañana.

Así, se evidencia que respecto al grado de inferencia o capacidad de deducción a partir de la información que plantea el texto, el grupo dos logró hacer mejor el trabajo que el grupo uno respecto al uso de generalizaciones, suposiciones acerca del contenido del texto propuesto. Lo anterior, significa que los condujo a interpretar lo que el autor quería comunicar de forma directa o indirecta; es decir, que debieron basarse en estos indicios para establecer la relación con el significado del texto.

## ANOVA PARA VARIABLE LITERAL

### Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dif\_Lit

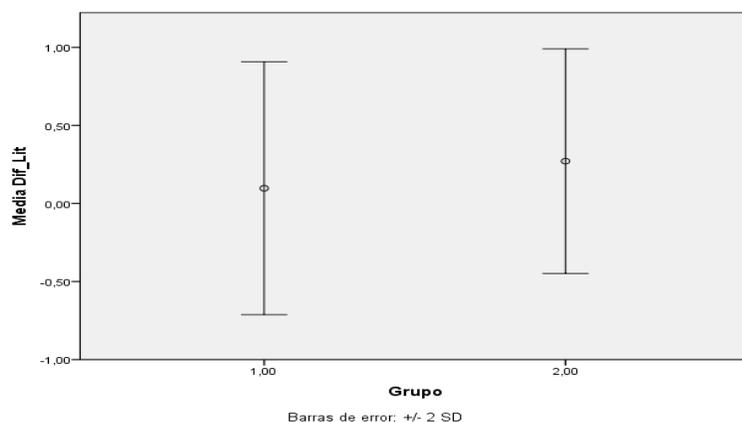
Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo	1,557 <sup>a</sup>	4	,389	2,692	,055
Grupo	1,287	2	,644	4,450	,023
Estilo_rango	,270	2	,135	,934	,407
Error	3,471	24	,145		
Total	5,028	28			

a. R al cuadrado = ,310 (R al cuadrado ajustada = ,195)

Tabla 8. ANOVA. Variable comprensión literal

La tabla 8 muestra que no hay diferencias entre las medias de los grupos dado el p-valor = 0,023, se observa que la intensificación tuvo un efecto negativo en el grupo uno, puesto que el grupo dos presentó la media más alta en esta ocasión. Sin embargo, ambos grupos presentan promedios bajos. Lo que indica que posiblemente este resultado se deba a lo que hemos venido mencionando respecto al procedimiento que se empleó con la prueba de entrada y de salida. Aunque la prueba se haya diseñado adecuadamente en los aspectos que se suponen para identificar de mejor forma el tema del texto, las ideas principales y la organización del mismo presentó inconsistencias que incidieron en la opción de acierto. Por esta razón, la decisión en la elaboración de un cuestionario requiere de todo un análisis de evaluación para que pueda adaptarse a los sujetos de acuerdo a su entorno social, cultural y lingüístico.

En el siguiente gráfico se muestran las medias de cada grupo.



	Grupo	
	1,00	2,00
	Media	Media
Dif_Lit	,10	,27

Gráfica 13. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif\_literal

## ANOVA PARA TEXTUAL

### Pruebas de efectos inter-sujetos

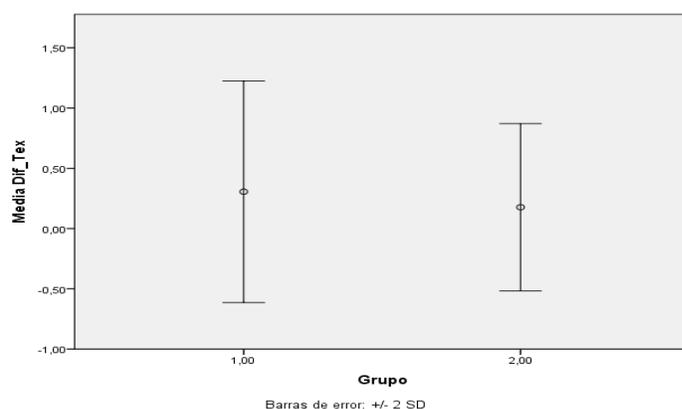
Variable dependiente: Dif\_Tex

Origen	Tipo I de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo	1,682 <sup>a</sup>	4	,421	2,482	,071
Grupo	1,622	2	,811	4,785	,018
Estilo_rango	,060	2	,030	,178	,838
Error	4,068	24	,169		
Total	5,750	28			

a. R al cuadrado = ,293 (R al cuadrado ajustada = ,175)

**Tabla 9. ANOVA. Variable estructura textual**

Los resultados de la tabla 9 respecto a la variable de diferencia de la estructura textual muestra un p-valor de 0,018 con lo cual se da cuenta de que hay diferencias respecto al impacto de la variable de diferencia de estructura textual. Se observa que la media es mayor en el grupo uno, lo que indica que si hubo incidencia de la intensificación en este grupo. De lo anterior, se puede inferir que hubo una mejoría en cuanto a la identificación de la organización estructural del texto, relacionadas con la estructura y tipo de texto. Lo que implica que reconocen la organización y jerarquización de las ideas que el texto ofrece en cuanto a las partes. Asimismo, la clasificación de los tipos de texto de acuerdo con su intención.



	Grupo	
	1,00	2,00
	Media	Media
Dif_Tex	,31	,18

**Gráfica 14. Media de cada grupo en variable de respuesta Dif\_textual**

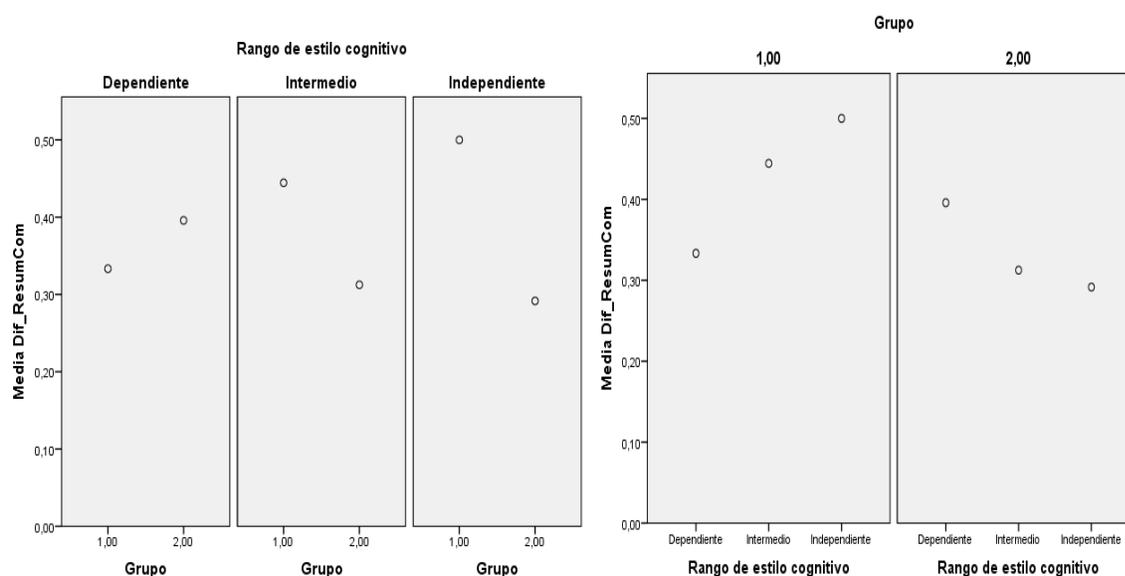
En conclusión, estos resultados muestran que si hubo diferencias en las medias de todas las variables establecidas. Que se obtuvieron promedios mayores para el grupo uno, lo que indica que posiblemente hubo efecto positivo de la intensificación en

la que estaba explícita la propuesta de didáctica que se plantea para el mejoramiento de la comprensión lectora y en la cual las actividades se presentaron más estructuradas. Asimismo, estos resultados evidencian que el grupo dos también presentó logros con el uso de estrategias, dado que ellos también recibieron entrenamiento pero con menos sesiones y recursos diferentes. En este orden de ideas, es conveniente resaltar que la instrucción en estrategias produjo en ellos una mejoría en el proceso de comprensión de lectura. Sin embargo, no podríamos concluir que la mejoría en el grupo uno se deba a la propuesta de intervención dado que no se contaba con un grupo control además ambos grupos recibieron entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura.

### Resultado relación de las variables de comprensión y la DIC

Para establecer la relación entre las variables establecidas en este estudio y la DIC se tuvo en cuenta la variable de diferencia de cada una de ellas, definida a partir de la diferencia entre el posttest y pretest como se ha venido mencionando. Así a continuación se revisa la variable de comprensión del resumen y su relación con el estilo cognitivo desde la DIC:

### Comprensión del resumen y la DIC



Gráfica 15. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuestaDif\_ comprensión del resumen

	Rango de estilo cognitivo					
	Dependiente		Intermedio		Independiente	
	Grupo		Grupo		Grupo	
	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Resum Compre	,33	,40	,44	,31	,50	,29

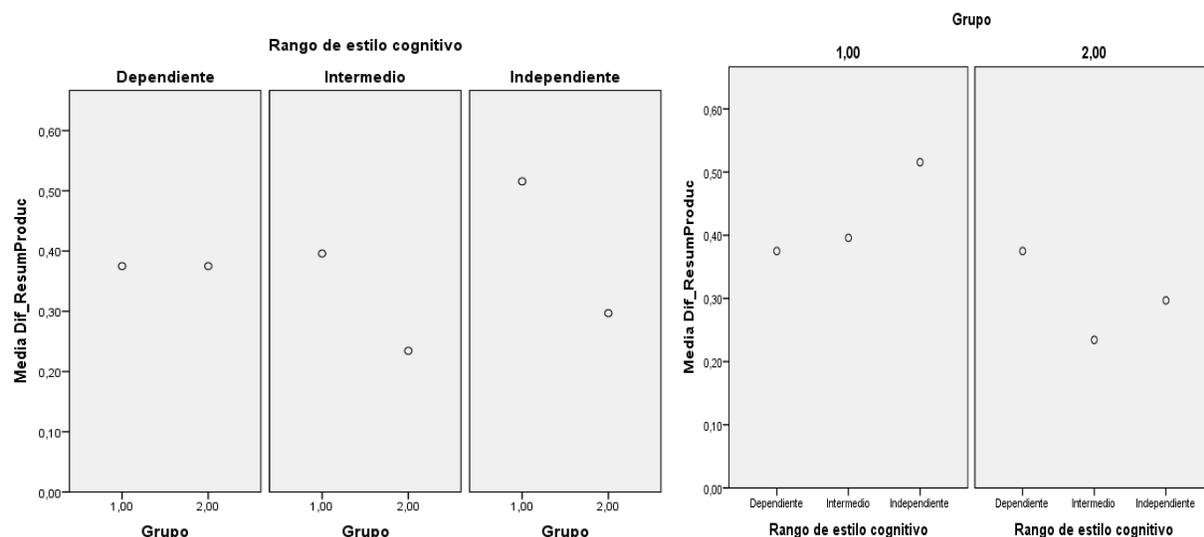
	Grupo					
	1,00			2,00		
	Rango de estilo cognitivo			Rango de estilo cognitivo		
	Dependiente	Intermedio	Independiente	Dependiente	Intermedio	Independiente
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Resum Compre	,33	,44	,50	,40	,31	,29

Tabla 10. Promedio de rango de estilo cognitivo en variable de respuesta Dif\_ comprensión del resumen

En este orden de ideas, la variable de Diferencia del Resumen –Comprensión y la DIC, en el grupo uno muestra que el promedio para los independientes de 0,50. Asimismo, nótese que el promedio de los intermedios es de 0,44 y va disminuyendo hasta llegar a los dependientes de campo con un promedio de 0,33. Se observa un efecto significativo del estilo cognitivo DIC en los resultados de la elaboración del resumen, se puede observar que los estudiantes con tendencia estilística independiente de campo obtuvieron mejores resultados debido a su mejor capacidad de reestructuración cognitiva, lo que les facilita la forma de procesamiento de la información de manera más analítica y desenmascarada; asimismo, la capacidad para organizar las proposiciones de forma integrada le permiten la comprensión del texto. Por otro lado, se evidencia que los dependientes debido a su tendencia holística tienen menor grado de organización lo que dificulta extraer la información relevante para formalizar en un resumen.

En el grupo dos, los dependientes de campo les va mejor, en este sentido se podría afirmar que este efecto pudo deberse a que mediante las estrategias cognitivas y metacognitivas, que implicaban la instrucción, estos estudiantes avanzaron poco a poco dado que las estrategias promueven el análisis y por supuesto la consecución de la meta. Además con la intervención de docente y apoyo entre compañeros les permitió ir superando las dificultades a las que se enfrentaban, por ejemplo, la identificación de ideas principales en un texto. De acuerdo con Tinajero y Páramo (2013), los estudios parecen indicar que los dependientes de campo son igualmente capaces que los independientes de utilizar distintas estrategias de aprendizaje y sacar provecho de ellas, aunque sean los independientes más dados a usarlas de manera autónoma.

Ahora bien, continuamos con la variable de diferencia del resumen- producción y su relación con la DIC:



Gráfica 16. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif\_ producción del resumen

	Rango de estilo cognitivo					
	Dependiente		Intermedio		Independiente	
	Grupo		Grupo		Grupo	
	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Resum Produc	,38	,38	,40	,23	,52	,30

Tabla 11. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif\_ producción del resumen

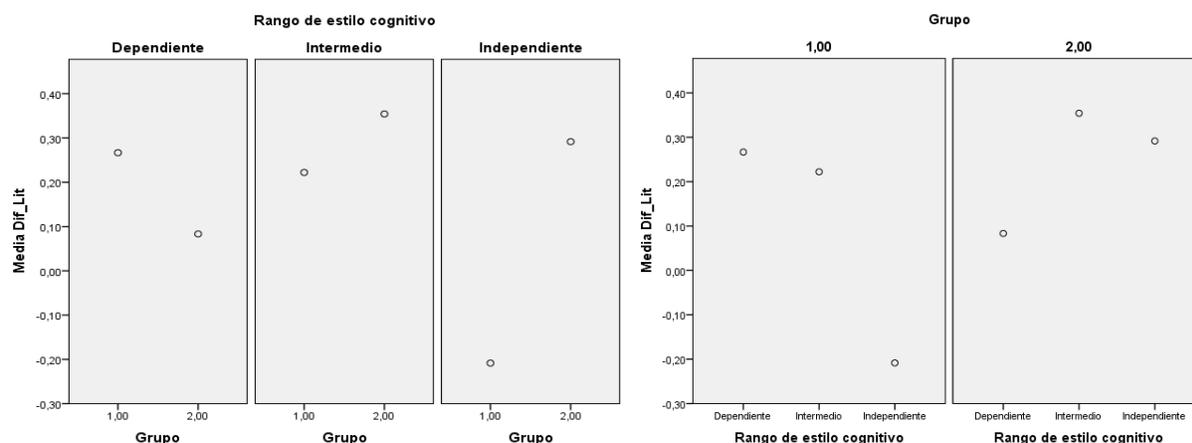
	Grupo					
	1,00			2,00		
	Rango de estilo cognitivo			Rango de estilo cognitivo		
	Dependiente	Intermedio	Independiente	Dependiente	Intermedio	Independiente
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Resum Produc	,38	,40	,52	,38	,23	,30

Respecto a la variable de diferencia de resumen- producción y la DIC, se evidencia que hay una influencia significativa en relación al estilo cognitivo. Observamos, entonces, que en el grupo uno tiene promedios mayores que el grupo dos, especialmente en los independientes de campo 0,52; lo que evidencia la incidencia del estilo cognitivo, en la DIC, en el sentido que estos sujetos están caracterizados por su habilidad para seleccionar los elementos claves del texto para luego construir su contenido de forma coherente a partir de dichas afirmaciones.

Se observa puntuaciones más bajas en los estudiantes dependientes, esto muestra que su capacidad menor de reestructuración cognitiva y de procesamiento global, dificulta la extracción de información para elaborar un texto a partir de unas ideas base. Este efecto se pudo haber debido a que los textos que se presentaban eran

de tipo expositivo, en esta medida tenían un lenguaje más especializado para su comprensión. Es importante anotar que en la prueba posttest, el lenguaje utilizado era más de difícil comprensión respecto a la del pretest. Lo que posiblemente determinó que en la elaboración del resumen presentaran un promedio más bajo que los independientes e intermedios, de esta manera se corrobora lo expuesto previamente respecto al estilo cognitivo.

Respecto a la variable de comprensión literal y su relación con la DIC:



Gráfica 17. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif\_ comprensión literal

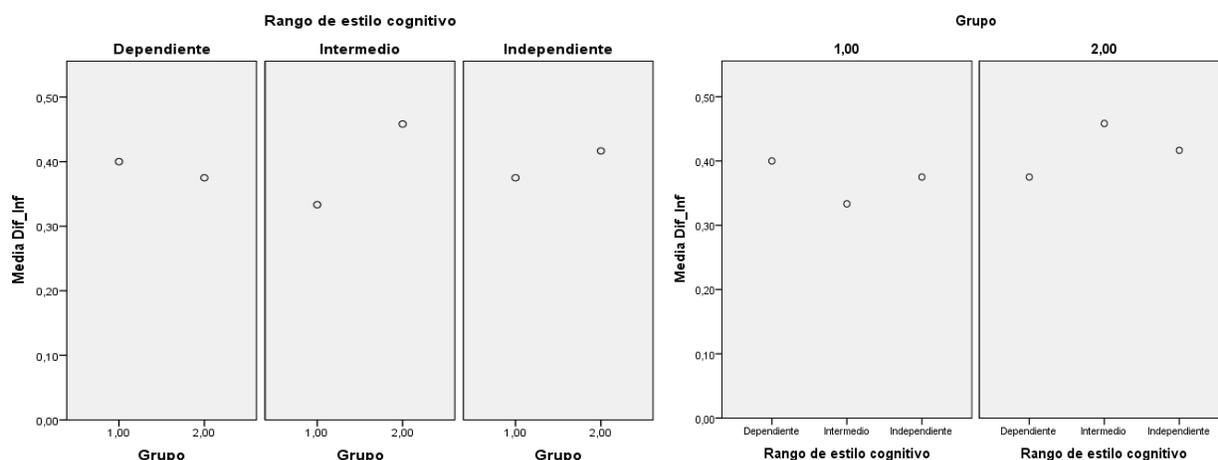
	Rango de estilo cognitivo						Grupo					
	Dependiente		Intermedio		Independiente		1,00			2,00		
	Grupo		Grupo		Grupo		Rango de estilo cognitivo			Rango de estilo cognitivo		
	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	Dependiente	Intermedio	Independiente	Dependiente	Intermedio	Independiente
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Lit	,27	,08	,22	,35	-,21	,29	,27	,22	-,21	,08	,35	,29

Tabla 12. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif\_ comprensión literal

Se observa que en referencia a la variable de diferencia literal, el grupo dos obtuvo mejores promedios en intermedios e independientes de campo mientras que en el grupo uno, el promedio para los independientes fue de -0,21; situación que refleja el efecto negativo de la propuesta en el grupo uno. Esto pudo darse a que se presenta una posible inconsistencia en el procedimiento que se siguió en la elaboración de la prueba que mediría la comprensión de literal; frente a la revisión de los instrumentos se determinó que presentaban diferencia en la presentación de la información mucho más

técnica en el postest que en el pretest, y algunas de las preguntas eran también un poco más ambiguas. Por esta razón, el efecto del estilo no es significativo.

Relación entre la variable de orden inferencial y la DIC:



Gráfica 18. Diagrama de dispersión de la DIC en la variable de respuesta Dif\_Inferencial

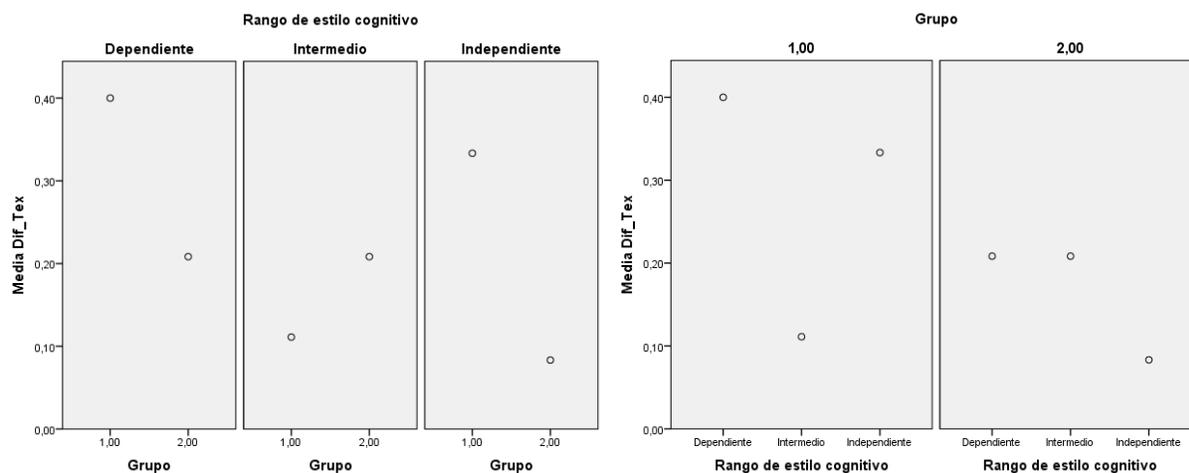
	Rango de estilo cognitivo					
	Dependiente		Intermedio		Independiente	
	Grupo		Grupo		Grupo	
	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Inf	,40	,38	,33	,46	,38	,42

Tabla 13. Promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif\_comprensión inferencial

	Grupo					
	1,00			2,00		
	Rango de estilo cognitivo			Rango de estilo cognitivo		
	Dependiente	Intermedio	Independiente	Dependiente	Intermedio	Independiente
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Inf	,40	,33	,38	,38	,46	,42

Los promedios en cuanto a la variable diferencia Inferencial con relación a la DIC, en general son promedios muy similares. Se destacan los estudiantes con estilo cognitivo intermedio, con una media de 0,46 y los independientes de campo con un promedio de 0,42 en el grupo dos. Lo que evidencia, que fue mayor la influencia del estilo cognitivo en el grupo dos con respecto al grado de inferencia. De igual manera, este grupo también recibió entrenamiento en el uso de estrategias, con menor intensidad, pero lo que les permitió a los estudiantes intermedios e independientes estar preparados para extraer la información y relacionarla con los ítems que estaban formulados en un lenguaje más comprensible.

## Relación entre la variable Estructura Textual y DIC:



Gráfica 19. Diagrama de dispersión de la DIC en variable de respuesta Dif\_Textual

	Rango de estilo cognitivo					
	Dependiente		Intermedio		Independiente	
	Grupo		Grupo		Grupo	
	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Text	,40	,21	,11	,21	,33	,08

	Grupo					
	1,00			2,00		
	Rango de estilo cognitivo			Rango de estilo cognitivo		
	Dependiente	Intermedio	Independiente	Dependiente	Intermedio	Independiente
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Dif_Text	,40	,11	,33	,21	,21	,08

Tabla 14. promedio de rango de estilo en variable de respuesta Dif\_textual

Respecto a la variable de diferencia Textual se evidencia que el grupo uno logró mejores resultados respecto al grupo dos. La mayor influencia del estilo se percibe en los dependientes de campo con una media 0,40.

Sin embargo, en el grupo dos, los promedios son más bajos, especialmente en los independientes de campo, lo que podría asociarse con el procedimiento que se empleó para el diseño del instrumento que midió la comprensión literal en la identificación de detalles e ideas principales así como la identificación de tipología y estructura textual la cual presentó ambigüedad en la prueba de salida, lo que pudo confundir al estudiante y generar este resultado.

## Resultados del cuestionario metacognitivo

Como se planteó anteriormente, la metacognición favorece el aprendizaje estratégico porque le ofrece la posibilidad al sujeto de ser selectivo cuando se enfrenta a una tarea. En la lectura, se involucran dos aspectos importantes; la metacompreensión

definida como la capacidad para reconocer el nivel de comprensión y la habilidad de control recurriendo al empleo de estrategias que faciliten la apropiación del texto. Asimismo, la metalectura que corresponde al grado de conocimiento que se posee acerca de la lectura y de las operaciones mentales implicadas en ella. Así, entonces, el propósito del cuestionario metacognitivo en nuestro estudio fue adelantar un estudio de indagación frente a estos dos procesos y establecer su relación con la comprensión lectora.

A continuación se establecerá una descripción comparativa entre la prueba de entrada y salida teniendo en cuenta los momentos de la lectura. El cuestionario se aplicó a los estudiantes al iniciar el proceso de investigación para obtener información acerca de la noción de lectura; si utilizan o no estrategias de planificación, control, supervisión y evaluación. Asimismo, fue aplicado como prueba de salida para establecer el grado de incidencia de la propuesta en la cualificación del proceso lector. Las preguntas que se utilizaron son cerradas. En donde A, D, están ordenadas por intensidad y en este caso el sujeto expresa su opinión. Están organizadas según el grado de importancia que se le otorgue a cada opción. Las preguntas B,C, E, el sujeto deberá elegir entre dos opciones (sí o no).

El cuestionario está conformado por cinco preguntas y cuatro temáticas relacionadas con los momentos de la lectura; antes, durante y después. Así, A y B se refieren al momento previo de lectura, C y D a las actividades durante la lectura y E a la actividad posterior de leer. Para el análisis respectivo se creó una matriz con la escala valorativa; A de 1 a 9 y D de 1 a 6; en este caso 1 representa el valor más alto mientras que 9 y 6 corresponden a los valores bajos. Para el caso de las preguntas con dos opciones se estableció una valoración de 1 (sí) y 2 (no). Se llevó a cabo el conteo de las respuestas para cada ítem y se calculó el porcentaje de cada una de ellas. Posteriormente se elaboraron las distintas tablas que muestran los resultados para cada pregunta en términos porcentuales.

**Pregunta A: ¿Cuándo va a leer un texto expositivo, considera alguno de los siguientes aspectos?**

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	<b>% Prueba Pretest</b>								
Entender bien oración por oración.	0	3,6	3,6	21,4	28,6	21,4	0,0	10,7	10,7
Entender el texto con todos sus detalles.	0	0,0	10,7	10,7	17,9	10,7	28,6	10,7	10,7
Aprender el texto de memoria.	14,3	10,7	32,1	10,7	0,0	7,1	14,3	3,6	7,1
Entender lo que dice el texto de forma general.	3,6	10,7	10,7	0,	0,0	14,3	17,9	28,6	14,3
Obtener nuevos conocimientos.	3,6	7,1	3,6	25	25	10,7	7,1	10,7	7,1
Conseguir una idea general del contenido del texto.	25	0,0	3,6	0	3,6	21,4	10,7	7,1	28,6
Pasar el rato.	17,9	28,6	17,9	3,6	0	0,0	3,6	25	3,6
Comprender las palabras.	0	10,7	14,3	28,6	25	14,3	7,1	0	0,0
Leer y ya.	35,7	32,1	3,6	0	0	0,0	7,1	3,6	17,9

**Tabla 15. Promedio pregunta A, pretest cuestionario metacognitivo**

Como se puede observar la pregunta consta de seis literales con una escala de valoración de 1 a 9, en donde 1 es tiene mayor valor de preferencia y 9 menor. Al revisar los datos para esta pregunta se evidencia que en la prueba de entrada al *ítem: Leer y ya* presenta un mayor promedio, dado que el 35.7% de los estudiantes considera que ese es su objetivo al realizar la lectura. Siguiendo el orden de importancia se ubica el ítem: *Aprender el texto de memoria* 32,1% mientras que en el último nivel de la escala está el ítem: *Conseguir una idea general del contenido del texto* obtuvo un promedio de 28,6%.

Así entonces, la finalidad de adelantar el ejercicio lector es *leer y ya*, de tal forma que su finalidad no es la comprensión mientras que encontrar una idea general del texto no es un aspecto fundamental.

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	<b>% Prueba Postest</b>								
Entender bien oración por oración.	7,1	3,6	7,1	17,9	25	3,6	3,6	0	0
Entender el texto con todos sus detalles	25	21,4	21,4	10,7	3,6	7,1	7,1	3,6	0
Aprender el texto de memoria.	10,7	0,0	10,7	0	0	14,3	35,7	21,4	7,1%
Entender lo que dice el texto de forma general.	35,7	21,4	7,1	10,7	7,1	14,3	0	3,6	0
Obtener nuevos conocimientos.	10,7	28,6	28,6	25	17,9	7,1	10,7	3,6	0
Conseguir una idea general del contenido del texto	7,1	14,3	14,3	21,4	21,4	17,9	3,6	0	0
Pasar el rato	0	0	3,6	3,6	0	10,7	10,7	42,9	28,6
Comprender las palabras	0	10,7	3,6	10,7	21,4	25	17,9	7,1	3,6
Leer y ya	3,6	0	0	0	3,6	0,	10,7	17,9	64,3

**Tabla 16. Promedio pregunta A, postest cuestionario metacognitivo**

Se observa que en la prueba de salida, el *ítem:Entender lo que dice el texto de forma general* , presenta el mayor índice, de ahí que lo ubiquen en el primer lugar en la

escala. Siguiendo el orden descendente, el ítem: *Obtener nuevos conocimientos* se ubica en el segundo y tercer lugar de preferencia. En séptimo lugar, el ítem: *aprender el texto de memoria* obtuvo un promedio de 35,6%, lo cual manifiesta que este no era el objetivo de la lectura, en último lugar, se encuentra el ítem: *Leer y ya*.

Al contrastar los datos de entrada y salida, se hace evidente una mejora respecto al objetivo de lectura, orientado hacia la comprensión. Asimismo, que leer y ya no es el fin último para buscar la comprensión.

### **Pregunta B: Antes de leer ¿Lleva a cabo alguna de estas alguna de estas actividades?**

Item	Frecuencia			
	Pretest		Posttest	
	1	2	1	2
Define por qué va a leer el texto	17,9	82,1	46,4	53,6
Revisa y explora el texto que va a leer.	60,7	39,3	60,7	39,3
Reflexiona sobre cuál podría ser la temática del texto	57,1	42,9	64,3	35,7
Plantea un plan de acción para desarrollar el ejercicio	35,7	64,3	57,1	42,9
Se pone a leer inmediatamente	60,7	39,3	50,0	50,0
Se hace preguntas sobre lo que sabe del tema, del autor y del texto	50,0	50,0	67,9	32,1

Tabla 17. Promedio pregunta B, pretest y posttest de cuestionario metacognitivo

El tipo de pregunta es cerrada con respuesta excluyente, dado que se ofrecen las opciones de sí o no para los literales. El consolidado de los datos de salida en la fase de prelectura presenta una mejoría respecto a la percepción de los estudiantes. Así, definir por qué se va a leer tuvo un aumento de 28,5% en la percepción positiva, en cuanto a explorar el texto se mantuvo con la prueba de entrada, asimismo presenta un aumento en el hecho de hacer hipótesis acerca del contenido del texto para aproximarse a éste; de igual forma en hacer preguntas sobre los conocimientos previos con que se cuentan del tema y el texto. Lo anterior, implica que los estudiantes entendieron que antes de iniciar la lectura se hace necesario establecer el objetivo de lectura, revisar el texto como primera forma de aproximación, activar los conocimientos previos, entre otros.

### Pregunta C: Cuando está leyendo ¿Realiza alguna de estas actividades?

Item	Frecuencia			
	Pretest		Postest	
	1	2	1	2
Se formula preguntas para saber si está entendiendo.	60,7	39,3	64,3	35,7
Si no entiende una parte, se devuelve y relee.	78,6	21,4	60,7	39,3
Subraya	14,3	85,7	50,0	50,0
Toma notas de los aspectos que considera más importantes.	32,1	67,9	64,3	35,7
Intenta imaginar lo que sigue en el texto	71,4	28,6	35,7	64,3
Relaciona las ideas del texto.	46,4	53,6	50,0	50,0
Simplemente lee y ya.	39,3	60,7	42,9	57,1
Tiene en cuenta lo que sabe del tema	71,4	28,6	67,9	32,1
Se detiene de vez en cuando para repasar lo leído	57,1	42,9	60,7	39,3
Lee varias veces el texto	42,9	57,1	46,4	53,6

Tabla 18. Promedio pregunta C, pretest y postest cuestionario metacognitivo

Esta pregunta busca identificar qué acciones se ejecutan durante la lectura. Se observa que se da una mejoría leve en algunas estrategias de control como hacerse preguntas, relacionar las ideas del texto, relaciona las ideas del texto. El aspecto más positivo tiene que ver con subrayar que presenta un incremento de 35,7% en el número de estudiantes que utilizan esta estrategia que les ayuda a la comprensión del texto, asociado a la identificación de ideas claves del texto que se da de esta manera. Con respecto a predecir y releer se presenta una reducción, que indica que aún no se han logrado afianzar algunas estrategias que permitan un desempeño mejor y regulado. Sin embargo, si hay mejoría lo que implica que se asumió la lectura un proceso que supone una serie de estrategias que ayudan a controlar, supervisar si se está comprendiendo o no.

**Pregunta D: Si tienes dificultades al leer el texto ¿Adelanta alguna de las siguientes acciones?**

Item	1	2	3	4	5	6
	% Pretest					
Sigue leyendo sin tener en cuenta la parte que no entiende.	10,7	10,7	25	14,3	17,9	21,4
Busca información en otras fuentes (libros, internet, revistas...).	21,4	14,3	14,3	35,7	7,1	7,1
Vuelve a leer la parte del texto que no entiende, una o varias veces.	25	28,6	21,4	14,3	3,6	7,1
Le pide ayuda a alguien.	7,1	10,7	17,9	32,1	21,4	10,7
Considera que el texto es muy complicado y lo deja.	7,1	21,4	3,6	0	28,6	39,3
Busca las palabras desconocidas en el diccionario.	28,6	14,3	21,4	3,6	17,9	14,3

**Tabla 19. Promedio pregunta D, pretest cuestionario metacognitivo**

La pregunta D, es una pregunta ordenada por intensidad e integrada por seis ítems, en la que 1 equivale al valor más alto y 6 al más bajo. De acuerdo con el consolidado de los datos de entrada la opinión de los estudiantes deja ver que realizan acciones para solucionar los problemas durante la lectura como buscar palabras desconocidas en el diccionario, releer y buscar información en otras fuentes. Lo anterior deja ver que ante la dificultad al leer un texto, es positivo buscar soluciones y que esto se encuentra consultando otros textos sobre la temática, releer para comprender al igual que no es adecuado seguir leyendo si no se entiende porque ello afecta la comprensión.

item	1	2	3	4	5	6
	% Postest					
Sigue leyendo sin tener en cuenta la parte que no entiende.	14,3	3,6	10,7	17,9	46,4	7,1
Busca información en otras fuentes (libros, internet, revistas...).	14,3	25	39,3	7,1	0	14,3
Vuelve a leer la parte del texto que no entiende, una o varias veces.	67,9	17,9	0	10,7	3,6	0
Le pide ayuda a alguien.	0	14,3	21,4	35,7	28,6	0
Considera que el texto es muy complicado y lo deja.	3,6	7,1	0	7,1	14,3	67,9
Busca las palabras desconocidas en el diccionario.	0	32,1	25	21,4	7,1	14,3

**Tabla 20. Promedio pregunta D, postest cuestionario metacognitivo**

El consolidado de entrada frente al de salida el ítem como mayor índice es el relacionado con releer, lo que la constituye en una estrategia básica para superar los problemas de comprensión. Asimismo, ocupando el tercer lugar de preferencia esta buscar información en otras fuentes pero pedir ayuda a alguien no es tan importante

para alcanzar la comprensión de un texto que presente dificultad. En este sentido, para adelantar acciones que ayuden a la comprensión, la relectura es la estrategia más importante para los estudiantes.

**Pregunta E: cuando termina la lectura, considera que lo ha leído de forma adecuada porque:**

Item	Frecuencia			
	Pretest		Posttest	
	1	2	1	2
Puede repetir de memoria el texto.	64,3	35,7	7,1	92,9
Puede relacionar las partes del texto.	35,7	64,3	64,3	35,7
No puede repetir de memoria el texto, pero sí puede plantear con sus palabras cuáles son las ideas importantes del texto.	28,6	71,4	75	25,0
No puede sacar alguna conclusión nueva sobre el tema.	42,9	57,1	50	50
Encuentra por su cuenta ejemplos para explicar una idea.	46,4	53,6	60,7	39,3
Ha aprendido nuevas cosas.	32,1	67,9	85,7	14,3
Está en condiciones de elaborar un esquema que represente los aspectos más importantes del texto.	35,7	64,3	35,7	64,3
Puede valorar el texto.	39,3	60,7	60,7	39,3
Deja el texto y no hace nada más	67,9	32,1	17,9	82,1
Puede hacer un resumen del texto.	25,0	75	85,7	14,3

**Tabla 21. Promedio pregunta E, pretest y posttest cuestionario metacognitivo**

Esta pregunta está relacionada con el hecho de que los estudiantes den cuenta si han comprendido el texto. Con base en estos datos, es posible identificar que los estudiantes no asumen que repetir de memoria el texto sea dar cuenta de la comprensión de éste. Otro índice de comprensión, finalizada la tarea, es poder parafrasear el contenido del texto que se evidencia con el hecho de realizar un resumen, el cual de acuerdo con los datos tuvo índice positivo también. Asimismo, aprender nuevas cosas y encontrar ejemplos para explicar alguna idea, es relevante para los estudiantes al momento de comprender. Contradictoriamente, se plantea no poder sacar una conclusión.

## Capítulo VII: Conclusiones

Los resultados que han sido presentados hacen parte de un programa de intervención para la didáctica de la lectura fundamentado en estrategias cognitivas y metacognitivas y que contempla el estilo cognitivo, en su dimensión dependencia-independencia de campo, que se desarrolló en la Institución Educativa Roberto Velandia de Mosquera – Cundinamarca. Éste permitió llevar a cabo un seguimiento en los procesos de lectura de los estudiantes de grado octavo. Lo anterior, ha llevado a las consideraciones que expondremos a continuación.

Los datos que se obtuvieron de la prueba de comprensión lectora relacionada con las preguntas del nivel literal, inferencial y de estructura del texto, que se aplicó antes y después de la intervención pedagógica, dejan ver que en el proceso de apropiación del texto tuvo posibles factores operativos que impidieron que no se evidenciara el resultado esperado. En este sentido, se plantean posibles causas que incidieron en los resultados.

En primer lugar, aunque las preguntas están adecuadamente formuladas, algunas tienen cierto grado de ambigüedad, lo que pudo haber hecho que los estudiantes fallaran; por ejemplo, en el ítem dos de la prueba postest, la respuesta que se ofrece no es tan evidente con lo que el texto formula. Por el contrario, algunas preguntas se plantearon un poco más obvias, así en la prueba de entrada las preguntas acerca de la estructura del texto son más evidentes que en el postest.

De otro lado, el número de las preguntas en la prueba de entrada es diferente respecto con la prueba de salida lo cual afecta en términos cuantitativos los resultados. Asimismo, en cuanto a las preguntas por lo literal y de estructura del texto no coinciden con el mismo número de ítems tanto en la prueba de entrada como de salida; lo que indica, que en la prueba como más ítems tendrá más opción de acierto. De ahí las inconsistencias en los resultados.

Ahora bien, el tipo de texto que se asumió en el presente estudio, es el expositivo dado que en la vida escolar la mayoría de las lecturas se centran en los de tipo de texto literario. Lo definen diversos autores Calsamiglia y Tusón (2004), Mendoza (2003); Sánchez (1995) y Solé (1998), como un texto que expone de forma clara información

acerca de determinados fenómenos, que presenta varios tipos de estructura dependiendo de la información que se plantee. Asimismo, está relacionado con la capacidad para aprender en el cual interactúan operaciones mentales de análisis y síntesis. Lo anterior, sustenta el hecho de que asumir este tipo de texto incidió en los resultados aún más cuando el texto de la prueba de entrada fue diferente al de salida, este último, un poco más complejo que el de entrada. Asimismo, al cambiar la forma de pregunta es posible que se hayan confundido.

Dado lo anterior, debió ser adecuado la preparación e implementación de unos instrumentos dentro del rigor metodológico para que fuesen validados de acuerdo con los estándares.

Por otro lado, los resultados de este estudio respecto al análisis que buscaba observar el efecto de la propuesta de intervención revelan que en cuanto al grado de apropiación y comprensión, asimismo como al de producción de un nuevo texto se evidenció un efecto positivo. Es decir, que los estudiantes del grupo uno, (los doce estudiantes seleccionados para medir el impacto de la propuesta) durante su proceso lector lograron identificar, tema, subtema y afirmaciones o ideas principales del texto base que luego utilizarían para la construcción de un nuevo texto. Lo anterior, se determinó por los promedios más altos en el análisis de estos dos aspectos.

De acuerdo con Alvarez (2000), citado por Santiago A. (2005), el resumen es una herramienta útil porque el punto de partida para su elaboración está en una buena comprensión del texto objeto del ejercicio de lectura. Así entonces, el resumen incide para que se disminuya la carga cognitiva necesaria para procesar y comprender el texto y desde lo didáctico sea un elemento de aprendizaje en el cual se pueden identificar los problemas de lectura y producción escrita. En este sentido, se constituye en un ejercicio que implica a la lectura dado que busca identificar el grado de importancia de la información que conforma un texto, lo que supone la selección de las ideas básicas que las concreta con actividades como el subrayado o toma de notas, para luego, representarlas como se siguió en este estudio a través de la macroestructura referencial. Además, se constituye en un ejercicio de escritura con la creación de un nuevo texto que deberá ser construido de forma coherente y cohesiva.

Lo anterior se concreta por la relación que se establece con las estrategias y la mejora de la comprensión lectora; se presentaron mejoras en la comprensión de los estudiantes, desde luego no tan grandes pero hubo avances en el sentido de como ya se mencionó anteriormente en identificar el tema, poder deslindar ideas principales de secundarias, lo cual se refleja en los resúmenes, también los estudiantes utilizaron de mejor forma y con un grado mayor de conciencia recursos como el subrayado, la toma de notas, releer apartados difíciles, aspectos que permiten que la interacción con el texto sea mejor. En este orden de ideas, las estrategias, las acciones propuestas antes, durante y después sí inciden en la cualificación de la comprensión lectora, dado que le permiten al estudiante afrontar la tarea de otra forma, no como solo ejercicio de decodificación sino interactuar activamente con el texto; los autores coinciden (Solé, Castelló, Pinzás, Sánchez) en que esas estrategias son las más adecuadas y de ahí que se haya optado por integrarlas en la propuesta, además, porque están relacionadas con los procesos cognitivos (planificar, analizar, identificar, resumir, elaborar, inferir), de tal suerte que ayudan a mejorar los procesos de pensamiento y a cómo afrontar una tarea de orden cognitivo, lo cual implica que los estudiantes adquieran un conocimiento estratégico y, a la vez, tomen conciencia de cómo opera su mente y cómo aprenden, esto es, adquirir también conocimiento metacognitivo, que les permita planificar, supervisar/controlar y evaluar cualquier tipo de ejercicio. Para efectos del trabajo, se asumieron estas estrategias porque se ajustaban a la finalidad del mismo y relacionan el proceso lector, los procesos cognitivos y los metacognitivos.

De otro lado, al establecer la relación entre las variables mencionadas anteriormente (comprensión y producción del resumen) y la tendencia estilística se encontró un efecto positivo del estilo cognitivo DIC en estos resultados. Los estudiantes del grupo uno con tendencia a la independencia tuvieron mejores resultados debido a su capacidad de reestructuración cognitiva la cual les facilita extraer la información relevante. También se evidencia que los estudiantes dependientes obtuvieron promedios más bajos, debido a la menor capacidad de reestructuración cognitiva lo que lo hace más global y le dificulta extraer la información.

Así, entonces se puede inferir que siendo la lectura un proceso que con lleva a que se asuman habilidades cognitivas de comprensión que tiene que ver con una

representación mental que da cuenta del contenido del texto, ésta es una actividad analítica, un proceso activo en el que interactúan el lector, el texto y el contexto; la DIC, dadas las características cognitivas particulares de cada una de las tendencias se adaptan a dicha postura, en el sentido, como plantea Hederich (2007)“ a que las personas independientes de campo reciben información y la reestructuran – en el caso de que sea necesario- ,(…) y los sujetos dependientes del medio prefieren mantener la información con la misma estructura en que fue presentada (Goodenough, 1976).”

En esta misma línea Camargo (1999), en el estudio acerca del estilo cognitivo y la comprensión lectora, - prueba Logan – afirma que los independientes del medio en su tarea de comprensión del texto por su capacidad de reestructuración organizan la información de forma esquemática dejando de un lado los detalles o factores contextuales, mientras que los sujetos sensibles o dependientes del medio tiene la tendencia a contextualizar la lectura y mantienen toda la información posible de éste. En consecuencia, los independientes presentarán de forma sintética y general la información de la lectura y los sensibles al medio intentarán reportar todos los hechos narrados en un texto. En este sentido, Camargo sostiene que gracias al lenguaje, el estilo cognitivo se manifiesta en las habilidades verbales que desarrollamos y la forma particular como asumimos la competencia lingüística.

El anterior planteamiento teórico sustenta el resultado encontrado entre las variables de comprensión y producción del resumen en la medida en que los estudiantes del grupo uno, evidencian promedios en una escala ascendente, de los dependientes a independientes de campo. Desde esta perspectiva, el asumir el texto de una forma particular está ligado también a que se procese diferente (Hederich y Camargo (2004).

Se hace necesario, entonces, llevar a cabo en el aula actividades orientadas a desarrollar estrategias que les permitan, por ejemplo, a los lectores novatos dependientes del medio interactuar con distintos tipos de texto, comprenderlos y construir sentido. Por ello, es importante que este tipo de lectores reciban un entrenamiento de estrategias que contemple las estrategias que utilizan los independientes del medio dado a que la capacidad analítica, reestructuradora y desenmascaradora favorece la lectura. Lo anterior, no quiere decir que se conviertan en

independientes del medio sino que adopten características que les ayuden en el desarrollo humano. Se busca es un equilibrio en ambos estilos porque cada uno posee características que contribuyen en su formación, así: los IC, con el análisis y la estructuración y DC con la empatía en el mundo social.

En este sentido, la presentación de los materiales de aprendizaje también estarían relacionados con el estilo cognitivo dado que los estudiantes dependientes del medio debido a su baja capacidad reestructuradora se les dificulta el recuerdo con materiales desorganizados. Es importante, entonces que se utilicen recursos organizados, secuenciales acompañados de ejemplos, ejercicios, dibujos (Tinajero y Páramo, 2013).

En este orden de ideas, el trabajo con estrategias es pertinente en cualquier área, de hecho uno de los planteamientos que presentan Gaskins y Elliot es precisamente el relacionado con que es necesario abordar en el aula tanto contenidos, si se quiere declarativos, y estrategias, esto es, ofrecer orientaciones de orden procedimental para llevar a cabo un ejercicio académico y, a la vez, reflexionar sobre el porqué y el para qué del ejercicio, lo cual implica metacognición. Ahora si se tiene en cuenta que la lectura es un aspecto transversal, presente en todas las áreas, un aspecto que implica la didáctica de la lectura es la de trabajar con diversidad de textos, de acuerdo con los que se producen y circulan en cada área del saber; asimismo, leer textos completos, adecuados a la edad de los estudiantes; trabajar tanto la comprensión superficial como la profunda, es decir, propiciar tanto la comprensión como la interpretación de tal suerte que se llegue a una lectura crítica; ofrecer estrategias de lectura; trabajar la parte motivacional para despertar el gusto por el texto escrito, hacer uso de los recursos que ofrecen las TICs.

Por otra parte, respecto al cuestionario metacognitivo, éste se empleó como un recurso adicional para dar cuenta si los estudiantes tenían, aunque sin ser conscientes de ello, conocimiento sobre la lectura y, en especial, sobre la manera como leen. En este sentido, el cuestionario se tomó como un insumo para orientar la reflexión con respecto a la noción de lectura y comprensión y hacer conscientes a los estudiantes de lo que implica, en términos cognitivos, un ejercicio lector y los aspectos que se deben considerar para adelantar de la mejor forma dicho ejercicio. Los resultados del trabajo

muestran que hubo cambios en las concepciones sobre lectura y comprensión. Los datos obtenidos del cuestionario metacognitivo el cual se aplicó antes y después de la intervención muestran que respecto a la noción de lectura evidenciaron cualificación en la lectura comprensiva a través de un cierto grado de conocimiento de las acciones antes, durante y después de leer.

Se identifica que es importante planificar el ejercicio lector definiendo por qué se va a leer, qué conocimientos se tienen acerca del tema, qué tipo de texto es y cuál es su estructura. Asimismo, durante la lectura, para los estudiantes es importante hacerse preguntas, conocer el tema, subtemas e ideas principales, haciendo uso del subrayado, releer si no se ha entendido o buscar ayuda. Por otro lado, reconocen el resumen como un recurso que les permite formalizar la comprensión. Aunque se muestran mejoras en el conocimiento de algunas estrategias asociadas a cada uno de los momentos de la lectura, no obstante, es fundamental la toma de conciencia por parte de los estudiantes por reconocer sus debilidades y trabajar en el desarrollo de la metacognición para que se pueda comprender el valor que tienen todos estos aspectos a la hora de emprender una actividad de aprendizaje. Lo anterior muestra que la propuesta didáctica incide en el conocimiento metacognitivo. Asimismo, es importante señalar que el cuestionario aunque no fue el fin de este trabajo, si se utilizó como una herramienta para mirar si había alguna cualificación en lo que respecta a la metalectura y metacompreensión de los estudiantes.

A manera de síntesis, los resultados sugirieron que es fundamental contemplar las diferencias individuales debido a que la forma particular de procesar la información está ligado a la manera como algunos sujetos pueden estructurar una información desorganizada y asumir con mayor facilidad el aprendizaje que otros, que poseen una forma preferentemente pasiva para acceder al conocimiento. Asimismo, el conocimiento construido entorno a lectura permitió reconocerla como un proceso cognitivo donde es necesario involucrar estrategias asociadas a éste: centrar atención; formular objetivos, activar conocimientos, formular hipótesis. Analizar; releer, formular preguntas, subrayar, tomar notas y buscar ayuda. Representar; relacionado con la representación esquemática del texto. Elaborar; recurso que permite dar cuenta de la comprensión lectora, (Santiago, A.,Castillo, M.,Mateus, F.).

De otro lado, es importante reconocer la contribución de los estilos cognitivos en cuanto a las diferencias individuales en la manera de procesamiento de la información, ya que con esto se puede facilitar que los individuos alcancen su objetivo de aprendizaje vinculando estrategias adecuadas que permitan enfrentar la tarea propuesta. Asimismo, la intención de la enseñanza supone ayudar a pensar y para esto es necesario que se doté de las estrategias más adecuadas al estudiante para que afronte el mundo que lo rodea.

## Referencias bibliográficas

- Baquero,P.,(2016). *Efectos de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado*. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Calvo, G. (2001). *El aula reformada*. Bogotá: UPN.
- Camargo,A (1999). *Lenguaje y Estilos Cognitivos:Una aproximación al problema de las diferencias individuales en la actividad lingüística*.Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2002). *Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura*. En: Monereo, C. (94oord..). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona.
- Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor
- Chomsky, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Palaneta –Agostini, 1985
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.
- González, M., (2009). *Diagnóstico de conocimientos metacognitivos en la lectura de textos expositivos y su relación con la comprensión lectora*.Honduras
- Hederich,C.,Camargo, A.(1998).*Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información: una exploración en áreas de matemáticas y lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich,C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia – independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones en la educación*. Universidad pedagógica Nacional.

Hederich, C. Rincón, L. (2008) *Relaciones entre aprendizaje de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. IDEP. Investigaciones e innovaciones del IDEP. Educación en lectura y escritura. (2001). Bogotá: IDEP.

Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.

Kagan, J., Rosman B., Day D., Albert J y Phillips W. *Information processing in the child*. Psychology Monography.

Kirchner, T. (1987). *Estilo cognitivo de DIC y proceso lector*. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/2445/42570>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.

López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

\_\_\_\_\_. (2002) *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación. Cali: Universidad del Valle.

López, W., Márquez, A., Vera, F., (2008). *Estrategias metacognitivas usadas en la lectura de un texto de química*. Venezuela.

Madero, I., Gómez, L., (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. México.

Marín, M. (1999). *La lingüística y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Mateus, G, Santiago, A., Castillo, M. (2012) *Formulación de una estrategia didáctica para la cualificación de la representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. Colombia. Folios

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz A., Ocaña M., (2016). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. Boyacá. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Muñoz, C., (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión lectora*. Colombia. Universidad Autónoma de Manizales.
- Paba, C., Gonzalez, R., (2014). *La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado*. Colombia. Universidad del Norte
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rincón, G. et al. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón, G. et al. (2007). *Entre textos: La enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca*. Colombia. Universidad del Valle.
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graò.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, A., Castillo, M. y Mateus G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Spiro, R., Tirre, W. (1980). *Individual differences in schema utilization during discourse processing*. En *Journal of Educational Psychology*.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.
- Tamarin, C., (2014). *Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas*. Chile.
- Tardif, J. (1997). *La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación*. En: Rodríguez, E. y Lager, E. (1996 coord.). *La lectura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Tinajero, C., Páramo, M. (2013) *El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Revista Colombiana de Educación*. 64. Págs. 57-78.
- Tuffanelli, L. (2010). *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea.
- Witkin, H. (1950). *Individual differences in the case of perception of embedded figures*. *Journal of personality*, 19, 1-16.

## Anexos

### Anexo 1. Prueba Pretest

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**  
**Línea de Estilos Cognitivos**

<b>Proyecto</b>	: Análisis de la incidencia de una propuesta didáctica basada en metacognición y el estilo cognitivo en su dimensión DIC, en la comprensión lectora de textos expositivos con estudiantes de educación media
<b>Grado</b>	: Octavo
<b>Institución</b>	: Colegio Roberto Velandia – Mosquera
<b>Profesora</b>	: AydaTovar Rodríguez
<b>Estudiante</b>	:
<b>Edad</b>	:

### HERRAMIENTAS CIENTÍFICAS DE LA POLICÍA

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca le había visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... La policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero, ¿cómo probarlo?

**En** la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coinciden sospechosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima.

#### **Cada persona es única**

Los especialistas se pusieron manos a la obra. Examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas. Imagina que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

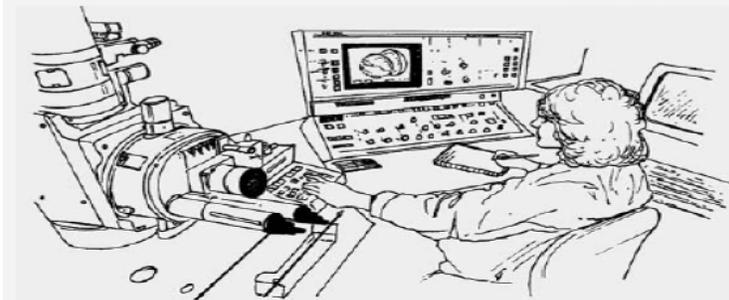
Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carnet de identidad genético.

Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carnet de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carnet genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto.

#### **Sólo una prueba**

Cada vez con mayor frecuencia en casos de abusos sexuales, asesinato, robo o delitos, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación. Pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es sólo una prueba entre muchas otras.

*Anne Versailles*



#### **Estamos formados por billones de células**

Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña. Incluso puede decirse que es microscópica, porque sólo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN.

#### **¿Carnet de identidad genético?**

El ADN está formado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carnet de identidad genético de una persona.

#### **¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético?**

El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo lo que hay alrededor del ADN de las células. Después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego, el ADN se prepara especialmente para su análisis. Más tarde, se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que se encuentran en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

**Microscopio en un laboratorio de la policía**

**I. Teniendo en cuenta la lectura del texto anterior conteste las siguientes preguntas:**

1. La idea esencial del texto es:
  - a. Conocer la función principal de las moléculas del ADN
  - b. Comparar el carnet genético de la víctima con el asesino
  - c. Dar la información genética del asesino contenida en el ADN
  - d. Analizar la escena del crimen para hallar al culpable.

<b>Objetivo del ítem:</b> Identificar la idea principal del texto			
<b>Nivel:</b> Inferencial			
Ítem	Opción	Justificación	cód
1.	A	Respuesta correcta. Contiene la idea principal del texto. El texto enfatiza en que ADN es un conjunto de células que caracterizan nuestra genética	
	B	Respuesta insuficiente. Comprende un detalle literal de tipo descriptivo porque aunque describe que el ADN es como un carnet de identidad, en este caso sólo se vale del ejemplo de un asesinato para resaltar que son estos donde el ADN es utilizado para la identificación.	
	C	Comprensión inexacta porque aunque se va a identificar al asesino por su ADN, el tema central es la importancia del ADN	
	D	Irrelevante, al escena del crimen apenas se menciona	

2. La intención del autor con el texto anterior es:
  - a. Advertir acerca de los problemas sociales
  - b. Describir la investigación de un asesinato
  - c. Informar acerca de la genética humana
  - d. Convencer que el sospechoso es el asesino

<b>Objetivo del ítem:</b> identificar intención del autor. Comprensión global			
<b>Nivel:</b> Inferencial			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
2.	A	Es irrelevante, no hace referencia explícita a que es los asesinatos de mujeres sea un problema social	
	B	Está relacionado y es un detalle del texto	
	C	Respuesta correcta. Da información sobre la forma de identificar la identidad genética por el ADN	
	D	Es irrelevante, no es un texto argumentativo, es informativo por lo tanto la intención no es convencer.	

3. De acuerdo con el tipo de texto, su estructura es:
  - a. Inicio- nudo –desenlace
  - b. Introducción-desarrollo-conclusión
  - c. Tesis-argumento-conclusión
  - d. Tesis- antítesis- Síntesis

<b>Objetivo del ítem:</b> Utilizar conocimientos previos para identificarla estructura del texto expositivo			
<b>Nivel:</b> Estructura textual			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
3	A	Respuesta inexacta. Estructura de un texto narrativo	
	B	Respuesta correcta. Estructura de un texto expositivo	
	C	Respuesta inexacta. Estructura de un texto argumentativo	
	D	Respuesta inexacta. Estructura de un texto argumentativo	

4. Teniendo en cuenta la estructura textual, el texto es de tipo:
- Narrativo, porque relata en tercera persona las acciones llevadas a cabo para cometer el crimen
  - Expositivo, porque informa y explica acerca de la identidad genética en los seres humanos
  - Argumentativo, porque plantea un problema para defender su postura respecto al asesinato y persuadir de la culpabilidad del sospechoso
  - Descriptivo, porque presenta detalles concretos acerca del asesinato.

<b>Objetivo del ítem:</b> Utilizar conocimientos previos para identificar tipo de texto			
<b>Nivel:</b> estructura textual			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
4	A	Respuesta inexacta. texto narrativo	
	B	Respuesta correcta. texto expositivo	
	C	Respuesta inexacta. texto argumentativo	
	D	Respuesta inexacta. texto descriptivo	

5. El autor del texto alude a la imagen con el fin de:
- Hacer más agradable el texto a la vista del lector
  - Mostrar el avance de las herramientas científicas
  - Ilustrar de forma didáctica la información presentada
  - Describir el análisis del ADN en el microscopio

<b>Objetivo del ítem:</b> identificar la relación entre el texto y la imagen			
<b>Nivel:</b> Literal			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
5	A	Respuesta insuficiente. Una imagen hace más agradable el texto pero no sirve sólo ilustración	
	B	Respuesta inexacta. La máquina hace parte de una herramienta científica pero el propósito del texto es otro.	
	C	Respuesta correcta. Existe una complementariedad porque la imagen aporta un significado y da sentido al mensaje del texto	
	D	Respuesta inexacta, no es una imagen que implique una secuencia descriptiva	

6. Al final de la introducción dice: “pero ¿Cómo probarlo? Según el texto, los investigadores intentan encontrar una respuesta a la pregunta
- Interrogando a los testigos del crimen
  - Realizando análisis genéticos de los implicados
  - Interrogando meticulosamente al sospechoso
  - Volviendo sobre los hallazgos de la investigación

<b>Objetivo del ítem:</b> Obtener información			
<b>Nivel:</b> Inferencial			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
6.	A	Respuesta inexacta. No se menciona en el texto ningún tipo de testigo	
	B	Respuesta correcta. El equipo de investigación parte de la evidencia para los análisis genéticos de la víctima y asesino	
	C	Respuesta inexacta. El supuesto asesino ya ha sido interrogado y lo niega todo	
	D	Respuesta irrelevante. Un solo análisis de evidencias es determinante	

7. El propósito del recuadro titulado ¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético? es el de:
- Explicar la formación de genes en el ADN
  - Definir la similitud del código de barras en el ADN
  - Describir el análisis celular para encontrar el patrón del ADN
  - Comprobar cómo se ha cometido un crimen

<b>Objetivo del ítem:</b> identificar la finalidad de una parte en el texto			
<b>Nivel:</b> inferencial			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
7	A	Respuesta inexacta, el ADN viene predeterminado en las células sanguíneas	
	B	Respuesta insuficiente, se menciona que el ADN es similar al código de barras de un artículo	
	C	Respuesta correcta. Explica los pasos para el análisis del ADN	
	D	Respuesta irrelevante.	

8. Para explicar la estructura del ADN, el autor habla de un collar de perlas. ¿El collar de perlas varía de una persona a otra por qué?
- La longitud del collar cambia
  - El orden de las perlas es diferente
  - El número de collares es diferente
  - El color de las perlas es diferente

<b>Objetivo del ítem:</b> obtener información			
<b>Nivel:</b> Literal			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
8	A	Respuesta inexacta. No se habla de longitud	
	B	Respuesta correcta. El orden de los genes en cada persona es diferente y exacto lo que determina su identidad	
	C	Respuesta insuficiente. El texto dice "el ADN es un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas"	
	D	Respuesta insuficiente.	

9. Del primer párrafo se puede inferir que:
- El asesino dejó varios rastros en su ropa como evidencia
  - El conjunto de genes es perceptible en fluidos humanos
  - Las células sanguíneas del asesino están en el cabello
  - El asesino posee rasgos particulares que lo identifican

<b>Objetivo del ítem:</b> identificar la idea principal en el párrafo uno del texto			
<b>Nivel:</b> inferencial			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
9.	A	Respuesta insuficiente. Sus rastros determinan sólo la evidencia de análisis	
	B	Respuesta correcta. El ADN se puede determinar a través de particular del cuerpo humano	
	C	Respuesta irrelevante. Las células sanguíneas están en todo el cuerpo humano	
	D	Respuesta insuficiente. Es necesario el análisis para establecer la identidad exacta del sujeto	

10. El ADN es una abreviatura de:

- Ácido ribonucleico
- Ácido uracilo
- Ácido desoxirribonucleico
- Ácido nucleico

<b>Objetivo del ítem:</b> utilizar los conocimientos previos			
<b>Nivel:</b> literal			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
10	A	Respuesta inexacta. No corresponde a la sigla	
	B	Respuesta inexacta. No corresponde a la sigla	
	C	Respuesta correcta. Corresponde a las siglas de ADN	
	D	Respuesta inexacta. No corresponde a la sigla	

11. Del título del texto anterior se puede deducir que:

- Enuncia la idea central del texto
- Puntualiza los temas más relevantes
- No se relaciona con el texto
- Alude al texto de forma superficial.

<b>Objetivo del ítem:</b> relacionar el título con el texto			
<b>Nivel:</b> inferencial			
Ítem	Opción	Justificación de distractores	cód
11	A	Respuesta correcta. A partir del ADN se pueden esclarecer acciones delictivas	
	B	Respuesta insuficiente. El tema del texto está implícito en el título, pero no los temas	
	C	Respuesta irrelevante	
	D	Respuesta inexacta. El título se refiere al tema completamente.	

12. El recuadro sombreado en el texto le ayuda al texto principal a:

- Ejemplificar
- Contradecir
- Rechazar
- Complementar

<b>Objetivo del ítem:</b> identificar la relación entre las partes del texto			
<b>Nivel:</b> Estructura textual			
<b>Ítem</b>	<b>Opción</b>	<b>Justificación de distractores</b>	<b>cód</b>
12	A	Respuesta insuficiente, ejemplifica pero explica más la caracterización del ADN	
	B	Respuesta irrelevante.	
	C	Respuesta irrelevante	
	D	Respuesta correcta. Ayuda completamente a apoyar y anclar la información en la otra parte del texto	

**II. A continuación realice el resumen del texto**

## Anexo 2. Prueba de figuras enmascaradas EFT



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

### PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS

Colegio: \_\_\_\_\_

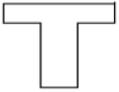
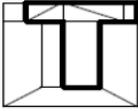
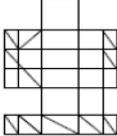
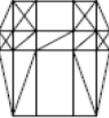
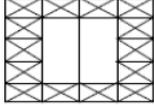
Grado: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ años Sexo: M  F

**Instrucciones**

Esta prueba consiste en encontrar y trazar, lo más rápidamente posible, figuras simples en figuras complejas. Observe el siguiente ejemplo:

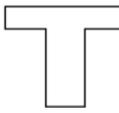
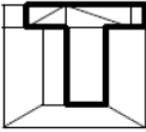
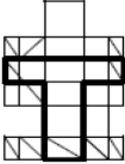
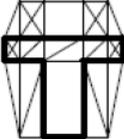
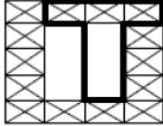
Figura Simple	Figuras Complejas			
				

Note que la figura simple ya está trazada dentro de la figura compleja. Esta figura simple es exactamente igual y está en la misma dirección que cuando aparece sola.

Ahora encuentre y trace con rapidez la figura simple dentro de las otras figuras complejas. ¡OJO! MARQUE TODAS LAS CARAS DE LA FIGURA. NO LA RELLENE, SÓLO TRACE SU CONTORNO.

GRUPO DE ESTILOS COGNITIVOS – UPN-CIUP

Esta es la solución con la figura simple trazada en todas las figuras complejas:

Figura Simple	Figuras Complejas			
				

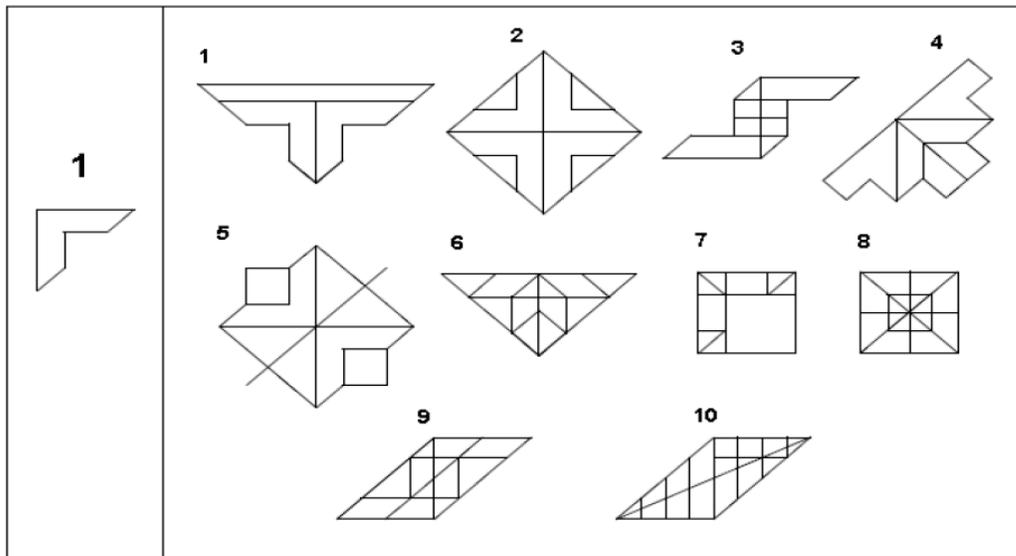
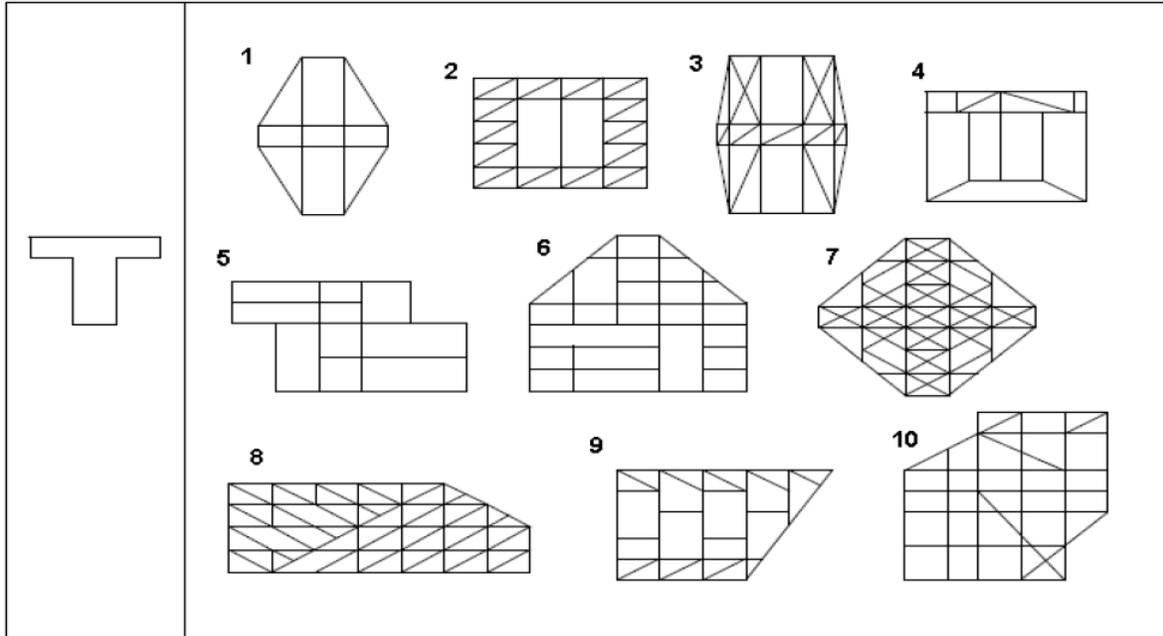
En las páginas siguientes aparecerán problemas parecidos al anterior. En cada página usted encontrará una figura simple a la izquierda y una serie de diez (10) figuras complejas a la derecha.

EN CADA UNA DE LAS FIGURAS COMPLEJAS USTED DEBE ENCONTRAR Y TRAZAR LA FIGURA SIMPLE DE LA IZQUIERDA.

Recuerde lo siguiente:

1. Puede haber más de una respuesta correcta. Trace solamente UNA forma simple sobre cada figura compleja.
2. La figura simple SIEMPRE está presente en la compleja; es del mismo tamaño, tiene las mismas proporciones y sus caras están en la misma dirección.
3. Trate de hacer cada ejercicio siguiendo el orden de las figuras complejas.
4. Recuerde que debe trazar TODAS las líneas de la figura simple. NO LA RELLENE.
5. Trabaje lo más rápidamente posible, tiene un tiempo limitado para cada ejercicio.

**NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

**2**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

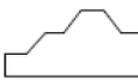
NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

**3**

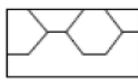
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

**4**



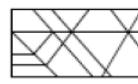
**1**



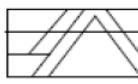
**2**



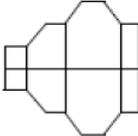
**3**



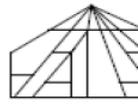
**4**



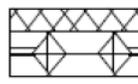
**5**



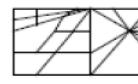
**6**



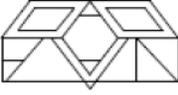
**7**



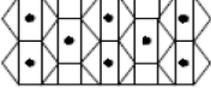
**8**



**9**



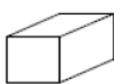
**10**



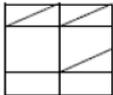
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE**

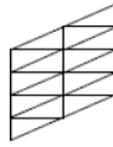
**5**



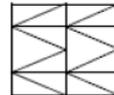
**1**



**2**



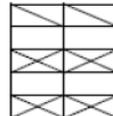
**3**



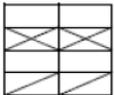
**4**



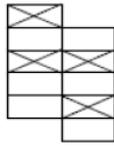
**5**



**6**



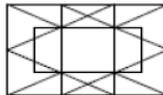
**7**



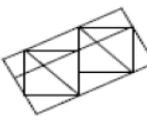
**8**



**9**



**10**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE**

### Anexo 3. Prueba postest de comprensión de lectura

#### MAESTRIA EN EDUCACIÓN Línea de Estilos Cognitivos

**Proyecto** : Análisis de la incidencia de una propuesta didáctica basada en metacognición y el estilo cognitivo en su dimensión DIC, en la comprensión lectora de textos expositivos con estudiantes de educación media

**Grado** : Octavo

**Institución** : Colegio Roberto Velandia – Mosquera

**Profesora** : Ayda Tovar Rodríguez

**Estudiante** :

**Edad** :

#### Un dilema perenne<sup>1</sup>

La mayoría de los cultivos – trigo, arroz, maíz- son anuales. Maduran y mueren dentro de un año y se reproducen por semillas. Después de la cosecha, el suelo se erosiona fácilmente con el viento y el agua, y el planeta pierde 1% de su capa cultivable cada año.

Ahora los científicos trabajan en la búsqueda de cultivos perennes viables, ya sea versiones de los alimentos básicos actuales de más larga vida, como el trigo y el sorgo, o alternativas como el girasol Maximiliano y la triga silvestre, una planta pariente del trigo que contiene casi un 66% de proteína pero es exenta de gluten.

Los investigadores están identificando plantas perennes silvestres y cruzándolas entre sí o con anuales. Seleccionan el fruto de plantas que producen las semillas más grandes y numerosas, que dan un rendimiento tan confiable como los anuales y que viven por varios años. “Si logramos desarrollar plantas más fuertes, podremos usar el agua y los nutrientes de manera más eficiente” explica el Dr. Stephen Jones, un genetista en la Universidad del Estado de Washinton que está desarrollando un tipo de trigo perenne.

Los cultivos perennes acarrear muchos beneficios. No es necesario arar y sembrar los campos cada año, lo cual ayuda a prevenir la erosión y ahorrar combustible. El sistema de raíces de las especies perennes es más extendido y **les** permite llegar al agua a mayor profundidad en el suelo. De modo que con mayor probabilidad podrán sobrevivir a las sequías y a las temperaturas más altas. Ayudan a reconstruir el suelo y absorben CO<sub>2</sub> de la atmósfera durante todo el año. Capturan mayor cantidad de nutrientes y son más resistentes a las enfermedades y plagas- cualidades perdidas en sus parientes cultivados- con la consecuencia de que requieren menos productos químicos.

Ken Warren, director del L and Institute en Salina, Kansasa, quien está trabajando en el cultivo de trigo, girasol y sorgo perennes, dice: Nombre usted cualquier abuso de agricultura – erosión del suelo, hidrocarburos, plaguicidas – y nosotros podemos eliminarlo con cultivos perennes”

Se trata de un proceso prolongado. Algunos científicos tienen planes de recurrir a la modificación genética para acelerarlo, pero la mayoría utilizan métodos de entrecruzado tradicionales. Hasta el Dr. Jones admite que serán las generaciones futuras quienes se beneficiarán. “No sucederá mientras yo viva”, dice.

Tomado de: [http://www.ourplanet.com/pdfs/Tunza\\_5.3\\_Spanish.pdf](http://www.ourplanet.com/pdfs/Tunza_5.3_Spanish.pdf)

1. Perenne. (adj): Que dura siempre o mucho tiempo // Que es continuo, que no se interrumpe

**. Conteste las siguientes preguntas respecto al texto**

1. De acuerdo con el texto ¿Qué son los cultivos anuales?
  - a. Cultivos que se reproducen por semillas, maduran y mueren en un año.
  - b. Cultivos de maíz, trigo arroz y trigo que contienen 66% de proteína.
  - c. Cultivos que ocasionan erosión y pérdida de la capa cultivable.
  
2. En el párrafo 3 se afirma que:
  - a. Son más fuertes las plantas con semillas y frutos más grandes.
  - b. Se están cruzando plantas perdurables entre sí y con las anuales.
  - c. Se cosecharán más plantas de trigo, sorgo o girasol.
  
3. Con relación al texto ¿Cuál opción es verdadera?
  - a. Los cultivos perennes eliminan muchos de los problemas en la agricultura
  - b. El sistema de raíces de plantas perennes requieren de químicos especiales
  - c. El proceso de este proyecto será rápido, gracias a la modificación genética.
  
4. Los párrafos 4 y 5 hablan acerca de :
  - a. Los cultivos anuales y perennes
  - b. La duración de los cultivos perennes
  - c. La utilidad de los cultivos perennes
  
5. Teniendo en cuenta la macroestructura referencial, el referente del texto es:
  - a. La mayoría de los cultivos futuros podrían ser perennes
  - b. Las investigaciones sobre los cultivos alimentarios perennes
  - c. Los cruces entre plantas anuales y perennes son posibles
  
6. ¿A qué se refiere la palabra subrayada “**les**” en el párrafo 4? :
  - a. Las plantas perennes
  - b. El sistemas de raíces
  - c. La erosión y el combustible
  
7. ¿Qué otro título le colocarías al texto? :
  - a. El desarrollo de un tipo de industria agrícola
  - b. Los cultivos de arroz, trigo y maíz en el futuro
  - c. Los cultivos perennes, una alternativa en la agricultura

8. La intención del autor en el texto anterior es:
  - a. Advertir de un daño ecológico
  - b. Informar de un avance científico
  - c. Convencer a los agricultores
  
9. El anterior es un texto expositivo porque:
  - a. Informa y explica las investigaciones del cultivos perennes
  - b. Relata en tercera persona la historia de un cultivo perdurable
  - c. Confronta la posición de varios científicos respecto a los cultivos
  
10. El enunciado más apropiado para referirse al subtema de los párrafos 2 y 3 es:
  - a. La búsqueda de los cultivos perennes viables
  - b. Los abusos de la agricultura en la actualidad
  - c. Los cultivos anuales podrían llegar a su fin

**II. A continuación realice el resumen del texto**

## Anexo 4. Cuestionario metacognitivo

### CUESTIONARIO METACOGNITIVO

**Proyecto** : Análisis de la incidencia de estrategias didácticas basadas en metacognición en el mejoramiento de la comprensión lectora cualificación en estudiantes de educación media  
**Grado** : Octavo  
**Institución** : Colegio Roberto Velandia  
**Profesor** : Ayda Tovar Rodríguez  
**Estudiante** : \_\_\_\_\_  
**Edad** : \_\_\_\_\_

#### CUESTIONARIO METACOGNITIVO

- A. ¿Cuándo va a leer un texto expositivo, considera alguno de los siguientes aspectos? Ordene cada uno de ellos en un rango de mayor a menor importancia, asumiendo que 1 corresponde al aspecto de mayor importancia y 9 al de menor:

Entender bien oración por oración.  
 Entender el texto con todos sus detalles.  
 Aprender el texto de memoria.  
 Entender lo que dice el texto de forma general.  
 Obtener nuevos conocimientos.  
 Conseguir una idea general del contenido del texto.  
 Pasar el rato.  
 Comprender las palabras.  
 Leer y ya.


- B. Antes de empezar a leer, ¿lleva a cabo alguna de estas actividades? Marque con una X si lo hace o no lo hace:

Define por qué va a leer el texto.  
 Revisa y explora el texto que va a leer.  
 Reflexiona sobre cuál podría ser la temática del texto.  
 Plantea un plan de acción para desarrollar el ejercicio.  
 Se pone a leer inmediatamente.  
 Se hace preguntas sobre lo que sabe del tema, del autor y del texto.

SÍ	NO

- C. Cuando está leyendo, ¿realiza alguna de estas actividades? Señale con una X si lo hace o no:

Se formula preguntas para saber si está entendiendo.  
 Si no entiende una parte, se devuelve y relee.  
 Subraya.  
 Toma notas de los aspectos que considera más importantes.  
 Intenta imaginar lo que sigue en el texto.  
 Relaciona las ideas del texto.  
 Simplemente lee y ya.  
 Tiene en cuenta lo que sabe del tema.  
 Se detiene de vez en cuando para repasar lo leído.  
 Lee varias veces el texto.

SÍ	NO

- D. Si tiene dificultades al leer el texto, ¿adelanta alguna de las siguientes acciones? Ordene cada uno de los enunciados de mayor a menor importancia, teniendo en cuenta que 1 corresponde al aspecto de mayor importancia y 6 al de menor importancia:

Sigue leyendo sin tener en cuenta la parte que no entiende.  
 Busca información en otras fuentes (libros, internet, revistas...).  
 Vuelve a leer la parte del texto que no entiende, una o varias veces.  
 Le pide ayuda a alguien.  
 Considera que el texto es muy complicado y lo deja.  
 Busca las palabras desconocidas en el diccionario.


E. Cuando termina la lectura, considera que lo ha leído de forma adecuada porque (señale con una X las opciones que considere adecuadas):

Puede repetir de memoria el texto.  
 Puede relacionar las partes del texto.  
 No puede repetir de memoria el texto, pero sí puede plantear con sus palabras cuáles son las ideas importantes del texto.  
 No puede sacar alguna conclusión nueva sobre el tema.  
 Encuentra por su cuenta ejemplos para explicar una idea.  
 Ha aprendido nuevas cosas.  
 Está en condiciones de elaborar un esquema que represente los aspectos más importantes del texto.  
 Puede valorar el texto.  
 Deja el texto y no hace nada más  
 Puede hacer un resumen del texto.

SÍ	NO

Tomado de: Santiago A., Castillo M., Mateus G.,(2012)

## Anexo 5. Ficha de valoración del resumen

### FICHA VALORACIÓN DE UN RESUMEN

Está dividida en dos aspectos, teniendo en cuenta que el resumen es un recurso que implica la comprensión y la producción, en este caso, escrita. Lo relacionado con la lectura implica la identificación y la selección de las afirmaciones que el texto ofrece, en otros términos la identificación de las ideas principales, aspecto que implica la extracción de información relevante; teniendo en cuenta este aspecto, para la fase de comprensión lectora se establecen estos aspectos:

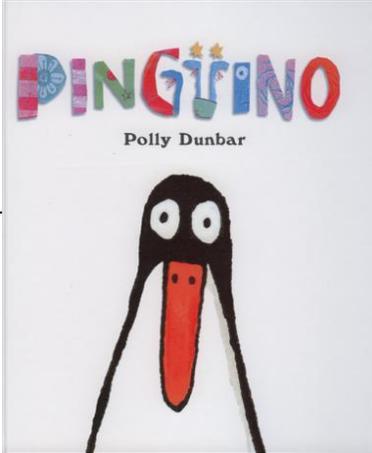
	S	AV	N
Identifica las afirmaciones (ideas principales) del texto base.			
Discrimina la información (ideas secundarias del texto) de las afirmaciones del texto base.			
Presenta todas las afirmaciones en el texto base.			
No hay interpretaciones ni tergiversaciones de las afirmaciones del texto base.			
No considera la información (ejemplos, explicaciones, datos...) en la elaboración del resumen.			
Respetar las ideas del autor del texto base.			

Como tipo de texto escrito, el resumen debe respetar las propiedades textuales de ahí que se plantee estos elementos para la fase de escritura:

	S	AV	N
Conecta de forma lógica las afirmaciones, siguiendo los planteamientos del autor del texto base.			
Emplea conectores para relacionar los enunciados.			
Produce un texto objetivo, escrito en tercera persona.			
Utiliza recursos lingüísticos (sustituciones, sinónimos, pronombres, para garantizar la coherencia del texto			
Hace uso de signos de puntuación.			
Respetar las normas ortográficas (escritura correcta de las formas léxicas, acentuación y tildación).			
Construye enunciados que respetan los aspectos léxicos y morfosintácticos del código.			
Produce un texto breve que preserve el contenido fundamental del texto base.			

**Anexo 6. Actividades**

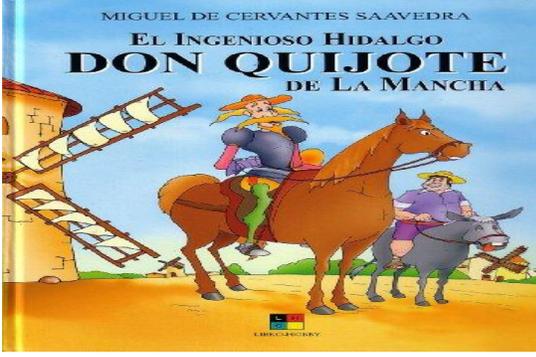
**Modelado: formular objetivos**

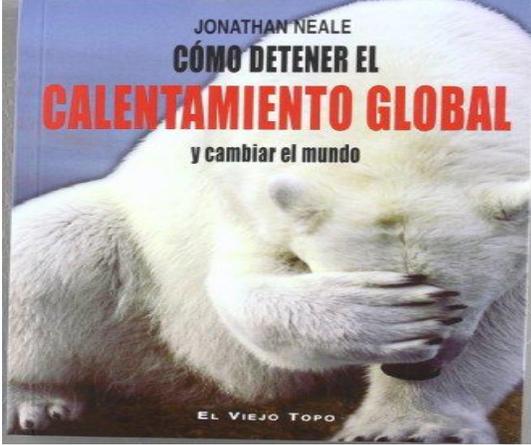
 <p><a href="http://www.nickelodeon.es/programas/los-pinguinos-de-madagascar/yheb3f">http://www.nickelodeon.es/programas/los-pinguinos-de-madagascar/yheb3f</a></p>	Situación	Objetivo
	Situación	Objetivo
Sustente sus planteamientos		
 <p><a href="http://www.bebesymas.com/libros-infantiles/que-haria-vuestro-hijo-si-le-regalasen-un-pinguino">http://www.bebesymas.com/libros-infantiles/que-haria-vuestro-hijo-si-le-regalasen-un-pinguino</a></p>	Situación	Objetivo
	Situación	Objetivo
	Situación	Objetivo
Sustente sus planteamientos		

 <p><b>Itira</b>, el emperador <i>Aptenodytes forsteri</i>, es el mayor de los pingüinos. Dan a él un único polluelo, se alimenta de una secreción gástrica del macho.</p> <p><b>Pico.</b> Es afilado, curvo y pequeño, si se compara con su envergadura.</p> <p><b>Plumas.</b> Son abundantes, cortas e imbricadas como tejas. Permiten al ave soportar temperaturas de <math>-50^{\circ}\text{C}</math>.</p> <p><b>Aletas.</b> Funcionan como poderosos remos que impulsan al ave a <math>30\text{ km/h}</math>.</p> <p><b>Patas.</b> Aunque tienen membranas interdigitales, como los patos, las usan sobre todo para andar.</p>		
<p>Gráfico1: Anatomía del pingüino</p> <p><a href="http://leer.es/documents/235507/242734/ep3_cm_pinguinos_prof_juliotarin_vidalabarca1.pdf/d88cb808-f11f-419a-840a-d13e820b4919">http://leer.es/documents/235507/242734/ep3_cm_pinguinos_prof_juliotarin_vidalabarca1.pdf/d88cb808-f11f-419a-840a-d13e820b4919</a></p>		
<p>Sustente sus planteamientos</p>		

**GUIA I: CENTRAR ATENCIÓN  
FORMULAR OBJETIVOS**

A continuación encontrará tres textos, para cada uno defina dos situaciones de lectura y establezca para cada una de ellas un objetivo:

 <p>Portada del diario “ El espectador” octubre 12 de 2013( <a href="http://kiosko.net/co/2013-10-12/np/co_espectador.html">http://kiosko.net/co/2013-10-12/np/co_espectador.html</a>)</p>	<p>Situación</p>	<p>Objetivo</p>
<p>Situación</p>	<p>Objetivo</p>	
<p>Sustente sus planteamientos</p>		
 <p><a href="http://especiales.publico.es/libros/213298/don-quiote-rocinante-enamorado-y-los-desalmados-yangueses">http://especiales.publico.es/libros/213298/don-quiote-rocinante-enamorado-y-los-desalmados-yangueses</a></p>	<p>Situación</p>	<p>Objetivo</p>
<p>Situación</p>	<p>Objetivo</p>	
<p>Sustente sus planteamientos</p>		

 <p><a href="http://especiales.publico.es/libros/124866/como-detener-el-calentamiento-global-y-cambiar-el-mundo">http://especiales.publico.es/libros/124866/como-detener-el-calentamiento-global-y-cambiar-el-mundo</a></p>	Situación	Objetivo
	Situación	Objetivo
Sustente sus planteamientos		

## GUIA II: CENTRAR ATENCIÓN FORMULAR HIPOTESIS /ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS

### LOS PINGÜINOS

(1) Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa.

La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.

(2) Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Real, el Adelia, el Azul, el Crestado, el Saltarroca, el Ojoamarillo o el Macarrones.

(3) Ponen huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra, respiran aire, tienen pico... Los pingüinos son aves que no vuelan, sino que nadan con sus aletas. Resistentes y atléticos algunos, como los Emperador y los Adelia, caminan enormes extensiones para buscar comida. Sus oídos les permiten escuchar debajo del agua, y se reconocen por la voz entre miles de parejas.

(4) Cada especie de pingüino es capaz de zambullirse a una determinada profundidad, como se aprecia en el siguiente gráfico. El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de Canadá.



(5) Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano Gráfico1: Anatomía del pingüino Autoría: Julio Tarín Ibáñez 5 antártico, los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

(6) Los únicos "pingüinos de hielo" son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.

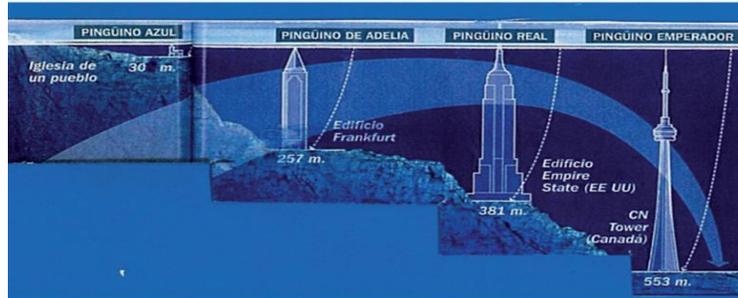


Gráfico 2: Profundidad a la que pueden sumergirse los pingüinos

Fuente: Adaptado de la revista “Muy Extra”. Edición: verano, 2007

**FASE DE PREGUNTAS:**

**I. Contesta las siguientes preguntas respecto al texto anterior:**

1. ¿Dónde viven actualmente los pingüinos?
  - a) En el Ártico
  - b) En la Antártica
  - c) En el Ártico y en la Antártica
2. ¿Cuáles fueron las dos causas de la extinción del “gran auk”?
  - a) Por depredadores y caza de exploradores
  - b) Por la incapacidad de poner huevos
  - c) Por el deshielo del Ártico
3. ¿Cuántas especies de pingüinos hubo hace 45 millones de años?
  - a) 34
  - b) 45
  - c) 17

Escribe una cruz en la casilla correspondiente:

Los pingüinos...	Verdadero	Falso
1. son peces		
2. su pico es grande		
3. Construyen nidos bajo la tierra		
4. Vuelan con sus aletas		
5. Tiene el sentido del oído desarrollado		
6. Tienen patas con membranas		
7. Tienen plumas abundantes y largas		
8. Tienen aletas que les impulsan a 30km/h		

5. ¿En qué época del año los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?

- a) En invierno
- b) En invierno y en verano
- c) En verano

6. ¿Qué pingüinos pasan más calor?

- a) Los pingüinos sudafricanos y argentinos
- b) Los pingüinos Emperador y Adelia
- c) Los pingüinos Azul y Ojo amarillo

7. ¿Por qué es difícil ver a un pingüino temblar de frío?

---

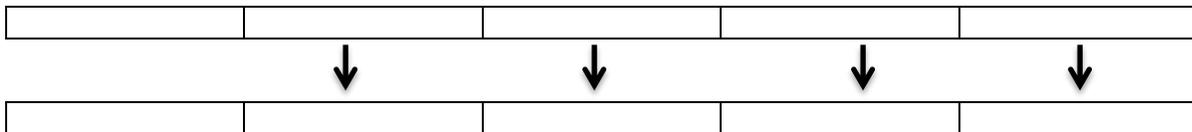
---

---

---

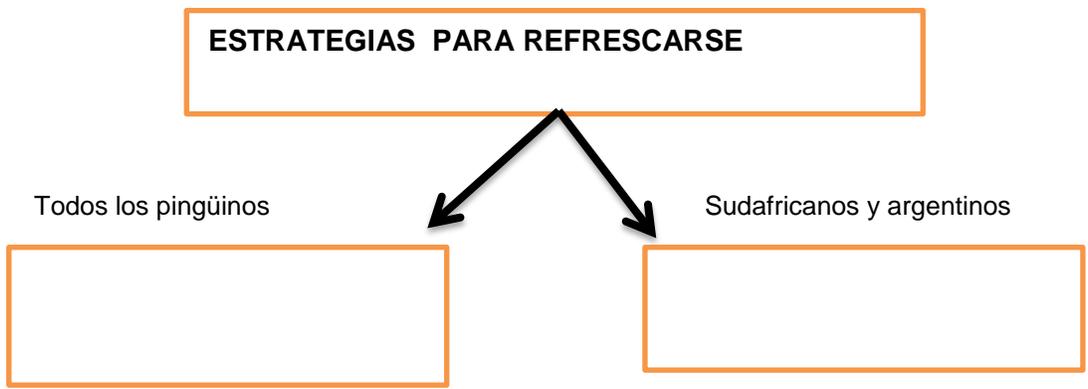
---

Ordena de mayor a menor cada especie de pingüino según la profundidad a la que pueden sumergirse.  
Especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador, Azul



9. Coloca cada una de estas ideas en el cuadro correspondiente:

- a) Excavar nidos bajo la arena para librarse del sol
- b) Tumbarse patas arriba
- c) Erizar las plumas para aumentar el flujo del aire
- d) Extender sus aletas a los lados
- e) Tenderse con la barriga contra el hielo



10. Relaciona mediante flechas las ideas principales del texto con el párrafo en que se encuentran:

- |  |                |
|--|----------------|
| Idea 1. Profundidad a la que se sumergen | Párrafo 1      |
| Idea 2. Características de los pingüinos | Párrafos 5 y 6 |
| Idea 3. Causas de su disminución         | Párrafo 4      |
| Idea 4. Estrategias para refrescarse     | Párrafo 2      |
| Idea 5. Especies de pingüinos            | Párrafo 3      |

**TOMADO DE:**

[http://leer.es/documents/235507/242734/ep3\\_cm\\_pinguinos\\_al\\_juliotarin\\_vidalabarca.pdf/af428595-734f-4b0d-a67a-d68ee7b223b0](http://leer.es/documents/235507/242734/ep3_cm_pinguinos_al_juliotarin_vidalabarca.pdf/af428595-734f-4b0d-a67a-d68ee7b223b0).

**Tabla de respuestas:**

PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTAS	LOCALIZACIÓN DE LAS IDEAS	SOLUCIONES
1	Conexión Ideas	Párrafo 1	b
2	Literal	Párrafo 1	a. presencia de depredadores b. caza por parte de exploradores
3	Conexión Conocimiento Previo	Párrafo 2	34
4	Literal	Párrafo y Gráfico 1	(1-F); (2-F); (3-V); (4- F); (5-V); (6-V); (7-F); (8-V)
5	Inferencia Anafórica	Párrafo 5	c
6	Conexión Ideas	Párrafo 6	a
7	Inferencia Anafórica	Párrafo 6	Debajo de la piel tienen una capa de grasa de varios centímetros
8	Literal	Gráfico 2	Emperador (553m.) Real (381 m.) Adelia (257 m.) Azul (20 m.)
9	Jerarquización Ideas	Párrafos 5 y 6	1 ( b, c, d, e) 2 (a)
10	Macroideas	Todo el texto	(1 con 4) (2 con 3)(3 con 4) (4 con 5 y 6) (5 con 2)

