

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: CAMINOS QUE MEJORAN LA COMPRENSIÓN
LECTORA

MAYERLLY JULIETH CORREDOR MORALES
2013134010

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, 2017

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: CAMINOS QUE MEJORAN LA COMPRENSIÓN
LECTORA

MAYERLLY JULIETH CORREDOR MORALES
2013134010

Monografía para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés

Asesora:
CECILIA DIMATÉ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXOS - 10 - 2012/2013</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012		Página 3 de 3	
1. Información General			
Tipo de documento	Monografía: Trabajo de grado		
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.		
Título del documento	Estrategias metacognitivas: Caminos que mejoran la comprensión lectora		
Autor(es)	Corredor Morales, Mayerlly Julieth		
Director	Dimaté, Cecilia		
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 100 p.		
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional		
Palabras Claves	COMPRESIÓN LECTORA, NIVEL LITERAL E INFERENCIAL, METACOGNICIÓN, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.		

2. Descripción
<p>Este documento es el resultado de una investigación de tipo investigación-acción por medio de la cual se comprendió el problema y se mejoró la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T del Colegio La Candelaria IEDI, gracias al uso de estrategias metacognitivas y actividades de aula enmarcadas en una serie de cinco secuencias didácticas mensuales. Además, las lecturas y los temas tratados en cada secuencia fueron seleccionados con base en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, por lo tanto, las competencias ciudadanas fueron el eje transversal de esta investigación. Así mismo, con esta investigación fue posible identificar cuáles fueron las estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor funcionaron para incrementar la comprensión lectora. Igualmente, se identificaron las actividades de aula que más fortalecieron el desarrollo de estrategias metacognitivas en pro de mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes.</p>

3. Fuentes

- Adminbogotá (Ed.). (2012). *Historia del poblamiento de La Candelaria*. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria/poblamiento>
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación De Un Programa De Habilidades Metacognitivas Para Mejorar La Comprensión Lectora En Niños De 4to Grado De Primaria Del Colegio Parroquial Santísima Cruz De Chulucanas*. Perú: de Piura
- Alcaldía Mayor de Bogotá (Ed.). (2016). *Localidad La Candelaria*. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria>
- Arango et al. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Manizales: Universidad Autónoma De Manizales.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones Mensajero. 3ra Edición.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Bogotá (2013): Editorial Anagrama S.A.
- École La Candelaria (2016). *Manual de Convivencia La Candelaria IEDI*.
- Guzmán, J., Valera, S., Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito – SED.
- Herrera, Juan. (2008). *La Investigación cualitativa*. N/A. Descargado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- IEDI La Candelaria. (2014). *Colegio Integrado la Candelaria*. Recuperado el 07 de septiembre de 2016, de <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/gestion-directiva/direccionamiento-estrategico/mision-y-vision/>
- Jiménez, E. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el gimnasio pascal*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas
- La Candelaria IEDI (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*.
- La Candelaria; La localidad. (2012, septiembre 06). Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://portel.bogota.gov.co/portel/libreria/php/01.17010218.html>
- Laverne, J. (2016, septiembre 05). Comunicación personal. Bogotá: La Candelaria IEDI Sede B.
- Mayor, J., Suengas, A., González, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Mendoza, A. & Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson educación S.A. Recuperado el 25 de abril de 2017, de https://books.google.com.co/books?id=-IcdQEQnUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (Pp. 148-186)
- Organizadores gráficos (2012). *Organizadores gráficos*. Recuperado de <http://www.organizadoresgraficos.com/>
- Patiño, P. & Restrepo A. (2013). *Estrategias metacognitivas: Herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Plan de área de humanidades lengua castellana. La Candelaria IEDI
- Rodríguez, D. Valldeoriola, J. (s.f). *Metodología de la investigación*. Cataluña: UOC. Descargado de http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Sánchez, C. & Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio Gimnasio los Robles de Bogotá D.C*. Bogotá: Universidad, Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario
- Santiago, Castillo y Ruiz (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá (2010): Alejandría Libros.
- Secretaría de Educación del Distrito (2015). *Caracterización del Sector Educativo Localidad La Candelaria*. Bogotá.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España (2001): ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Documentos ocasionales. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (Pp. 148-186)

4. Contenidos

Este documento tiene ocho capítulos, el primero consta de una introducción general, luego se da cuenta de la caracterización de la localidad La Candelaria, del Colegio La Candelaria IEDI, y de la población escolar. En este mismo capítulo se presenta el análisis del diagnóstico realizado, el cual fue esencial para la identificación del problema. Así mismo, se presentan los antecedentes entorno al problema identificado, la delimitación del problema, la justificación, la pregunta problema y los objetivos, uno general y dos específicos. El segundo capítulo es el marco teórico que da cuenta de qué es leer, los modelos del proceso lector, la lectura y las concepciones que hay sobre ésta, la comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora, la metacognición, la metalectura, la metacomprensión, las estrategias metacognitivas, las estrategias de lectura, la secuencia didáctica y las competencias ciudadanas. El tercer capítulo es el diseño metodológico en el que se declara el enfoque y el tipo de esta investigación, la unidad de análisis, las categorías de análisis, la matriz

categorial, los instrumentos para la recolección de datos, las fases de la intervención, el universo poblacional, las consideraciones éticas y la hipótesis de acción. En el cuarto capítulo se da cuenta del análisis de cada fase, principalmente de la fase de evaluación, para así llegar al quinto capítulo que son los resultados y luego el sexto capítulo que son las conclusiones generales. El séptimo capítulo son las recomendaciones que se dan a los docentes interesados en mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes por medio de estrategias metacognitivas, y finalmente los capítulos octavo y noveno corresponden a las referencias bibliográficas y los anexos.

5. Metodología

Esta investigación, de tipo investigación-acción, fue enmarcada dentro de una metodología cualitativa, por lo que fue posible observar, describir, actuar, evaluar y reflexionar para así mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T del Colegio La Candelaria IEDI por medio de estrategias metacognitivas. Así mismo, esta investigación se desarrolló dentro de un paradigma crítico social, por lo que uno de los intereses de este trabajo fue generar una transformación social, lo que significa que este interés fue de carácter emancipatorio ya que se logró que los estudiantes comprendieran los textos que leían con el fin de que fueran ciudadanos libres, críticos y autónomos. De este modo, la unidad de análisis fue la comprensión lectora, y las categorías de análisis fueron el nivel literal e inferencial de comprensión lectora, la metacognición y las estrategias metacognitivas. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron encuestas, entrevistas, pruebas, talleres (escritos, diagramas, esquemas) y diarios de campo. Cabe resaltar que, las fases de intervención fueron tres. La primera fue la caracterización de la población y el diagnóstico para la delimitación del problema. La segunda fue el diseño e implementación del plan de acción, el cual se basa en cinco secuencias didácticas mensuales. Y la tercera fase fue la evaluación, en la cual se triangularon los datos cuantitativos y cualitativos con los referentes teóricos; de este modo, se determinó que la comprensión lectora de los estudiantes mejoró en los niveles literal e inferencial, y se identificaron las estrategias metacognitivas, las estrategias de lectura basadas en metacognición y las actividades de aula que mejor eficacia tuvieron en pro de mejorar y fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes.

6. Conclusiones

En conclusión, a partir de los resultados, fue posible establecer que la metacognición y la comprensión lectora están relacionadas de manera intrínseca, por lo tanto, el uso de estrategias metacognitivas enriquece la comprensión lectora. Además de esto, se determinó que las actividades metacognitivas, previamente conocidas y establecidas antes del proceso lector, favorecen la comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial. También, se afirma que la estrategia metacognitiva de evaluación tiene mucha relevancia para dar cuenta de lo que se alcanza a comprender de un texto, teniendo presente que las estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor funcionan para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, son aquellas estrategias llamativas en cuanto a sus nombres, formas, figuras y facilidad de uso.

Elaborado por:	CORREDOR MORALES, Mayerlly Julieth
Revisado por:	DIMATÉ, Cecilia

Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2017
------------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. CARACTERIZACIÓN	9
1.1.1. CARACTERIZACIÓN LOCAL	10
1.1.2. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL	11
1.1.3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR	13
1.2. DIAGNÓSTICO	14
1.3. ANTECEDENTES	19
1.4. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.5. JUSTIFICACIÓN	23
1.6. PREGUNTA PROBLEMA	23
1.7. OBJETIVOS	24
1.7.1. Objetivo general	24
1.7.2. Objetivos específicos	24
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1. ¿Qué es leer?	24
2.2. Modelos del proceso lector	25
2.3. La lectura	27
2.3.1. Concepciones sobre la lectura	28
2.4. Comprensión lectora	29
2.4.1. Niveles de comprensión lectora	31
2.5. Metacognición	32
2.5.1. Metalectura	33
2.5.1. Metacompreensión	34
2.6. Estrategias de lectura	35
2.7. Estrategias metacognitivas	35
2.8. La secuencia didáctica	37
2.9. Competencias ciudadanas	38
3. DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	39
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	39
3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS	40
3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	40
3.5. MATRIZ CATEGORIAL	41
3.6. INSTRUMENTOS	41
3.7. FASES DE LA INTERVENCIÓN	42
3.8. UNIVERSO POBLACIONAL	43
3.9. CONSIDERACIONES ÉTICAS	43
3.10. HIPÓTESIS DE ACCIÓN	43
4. ANÁLISIS	44
5. RESULTADOS	72
6. CONCLUSIONES GENERALES	75
7. RECOMENDACIONES	75
8. REFERENCIAS	77
9. ANEXOS	81

1. INTRODUCCIÓN

Estrategias metacognitivas: caminos que mejoran la comprensión lectora es una investigación de tipo investigación-acción que tuvo como objetivo principal identificar las estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor funcionaran para incrementar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes del grado 601 J.T. del colegio La Candelaria IEDI sede A. Esta investigación estuvo basada en la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas para la potencialización de competencias textuales de comprensión lectora. Así mismo, con esta investigación fue posible determinar cuáles actividades de aula fueron más favorables para tener mayor eficacia en la comprensión de lectura de los estudiantes. A la vez que, se mejoró la comprensión lectora a nivel literal e inferencial de los estudiantes gracias a la intervención pedagógica donde se implementaron diversas estrategias, recursos y actividades.

Por otra parte, gracias a esta investigación fue posible fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado 601 J.T. de la institución, puesto que, aunque esto no es mencionado en los objetivos ni en la pregunta de investigación, las competencias ciudadanas fueron un eje transversal que se contempló en cada lectura y actividad de aula efectuada.

1.1. CARACTERIZACIÓN

Este apartado contiene la contextualización local e institucional, por tanto, se menciona la ubicación de la institución en la localidad La Candelaria, presentando las características generales de la localidad. Luego, se presenta una contextualización institucional, para lo cual se menciona el énfasis de la institución y el horizonte institucional. También, se menciona su modelo pedagógico, su enfoque y estructura curricular, y se dan a conocer las características generales

del plan de estudios del área de humanidades, y de aula del grado 5°/2016¹. Por último, se mencionan los recursos didácticos con los que cuenta la institución y los resultados de evaluaciones externas. Para la recolección de estos datos se realizó una revisión documental² y entrevistas.

1.1.1. CARACTERIZACIÓN LOCAL

La presente investigación se realiza con los estudiantes de grado 601/2017 de la jornada tarde del Colegio Integrado La Candelaria, sede A. El colegio se encuentra ubicado en la Calle 14 #1b-24, barrio la Concordia en la localidad de La Candelaria, localidad número 17 de la ciudad de Bogotá. Es una institución educativa distrital, calendario A, de carácter mixto. La localidad La Candelaria, en la cual está ubicada la sede A de la institución, se encuentra en el sector centro-oriente de Bogotá. Está conformada por los barrios Belén, Las Aguas, Santa Bárbara, La Concordia, Egipto, Centro Administrativo y Catedral. Su población es de 23.615 habitantes permanentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

La Candelaria es considerada como el centro histórico y cultural de la Capital, siendo declarada Monumento Nacional por el Decreto 264 del 12 de febrero de 1963 (La Candelaria; La localidad, 2012). La historia de esta localidad comenzó en el siglo XX, donde la llegada de religiosos católicos convocó a muchas familias a instalarse en el sector que tomó el nombre de barrio Candelaria. Ya mediante la ley primera de 1992, se constituyó a La Candelaria como Localidad 17 (Adminbogotá, 2012).

Por otro lado, de acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito (2015) la población en edad escolar de la localidad es de 3 a 16 años de 3.901 estudiantes, de los cuales 27 se encuentran en

¹ En el año 2016 los estudiantes cursaban grado 5°, y esta investigación se continuó mientras cursaban grado 6° en el año 2017.

² Ver anexo 1 (Matriz 1 Protocolo de registro de información N° 1)

condición de discapacidad. La oferta educativa en la localidad está dada por 18 colegios, 2 públicos y 16 privados. La tasa de aprobación es de 89.8%, la tasa de reprobación es de 7.6% y la tasa de deserción es de 2.5%.

Ahora bien, a continuación, se presenta la caracterización del Colegio Integrado La Candelaria, el cual es una de las dos instituciones públicas que se encuentran ubicadas en la localidad. Así mismo se presenta todo lo que respecta al área de español.

1.1.2. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

En lo que respecta a las características de la institución, el Colegio Integrado La Candelaria tiene como énfasis Turismo y Patrimonio, con tres ejes transversales que son la Diversidad e Inclusión, la Comunicación Bilingüe (Español-Francés) y la Lúdica-uso del Tiempo Libre (École La Candelaria, 2016). La misión de esta institución es formar integralmente mujeres y hombres con capacidades para formar su proyecto de vida con aptitudes ciudadanas, comunicativas bilingüe y laborales (École La Candelaria, 2016). Así mismo, su visión es ser una comunidad diversa e incluyente llegando a ser reconocido por su liderazgo en procesos humanos y pedagógicos (École La Candelaria, 2016). Además, tres de sus objetivos son:

Fortalecer la inclusión y el reconocimiento a la diversidad, sensibilizar en la importancia de la educación a través de acciones pedagógicas y aprovechar la ubicación de la Institución para el fortalecimiento del PEI, permitiendo la participación de la comunidad (École La Candelaria, 2016, p. 57).

Los principios institucionales son integralidad, autonomía, diversidad, autoridad, criticidad, comunicación y autoestima (IEDI La Candelaria, 2014). El modelo pedagógico de la institución es el dialogante (École La Candelaria, 2016).

Respecto al enfoque curricular, éste es tanto dialogante como sociocultural y su estructura curricular se establece por ciclos: Ciclo I: 1° a 3°, Ciclo II: 4° y 5°, Ciclo III: 6° y 7°, Ciclo IV: 8° y 9°, Ciclo V: 10° y 11°; teniendo en cuenta que todos los ciclos ven ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, segunda lengua y lengua castellana (La Candelaria IEDI, 2014).

Según, el Plan de Área de Humanidades Lengua Castellana (2015), los objetivos para los grados cuarto y quinto son incursionar en procesos que conduzcan “al conocimiento y manejo de categorías gramaticales en producción y comprensión de textos” (p. 8); lograr que los estudiantes analicen “los medios de comunicación y las formas de uso” (p. 8); hacer énfasis en “las diferentes formas de producción literaria” (p. 8); y analizar “los sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura para entender su funcionamiento comunicativo” (p. 8). Su referente de fundamentación se basa en la definición que Halliday da al lenguaje y en los Estándares Básicos y Lineamientos Curriculares. Su estructura conceptual se compone de las competencias comunicativa, lingüística, léxica, gramatical, semántica, fonológica, sociolingüísticas y pragmáticas (Plan de área de humanidades lengua castellana, 2015).

Ahora bien, como no hay plan de estudios del aula, se realizó una revisión de los cuadernos de los estudiantes, a partir de los cuales se identificó que la estructura del plan de estudios del aula se compone del cuento, la fábula, la personificación, los adjetivos, el uso de la B y V, el uso de la X, el uso de J y G, los puntos de exclamación, los signos de interrogación, las palabras disílabas y trisílabas, y los medios de comunicación.

En lo que respecta a los recursos con los que cuenta la institución, se identifica que cada salón, a excepción de unos pocos, cuenta con televisores y DVD. De hecho, en el aula del grado 601/2017 de la jornada tarde, aula de interés para este estudio, hay un televisor y clave HDMI, y dos armarios con libros, entre otros materiales didácticos. Así mismo, los que no tienen televisor,

tienen tableros interactivos; también, la institución tiene tablets, 40 portátiles en la sala de tecnología, y la mayoría de docentes cuenta con un portátil, asignados por la institución (Laverne, comunicación personal, 05 de septiembre de 2016).

Cabe resaltar que, en el mes de septiembre del año 2017, los miembros de la institución educativa recibieron la sede nueva que se encuentra en el barrio La Concordia, correspondiente a la sede A. Ésta cuenta con una biblioteca que está siendo colmada de diversos materiales académicos y literarios, así como salones, auditorios, sanitarios y muebles nuevos.

Por otra parte, acerca del componente académico sobre la población de la institución, se encuentra que en las pruebas externas, el menor puntaje global fue de 180 puntos, y el mayor de 327 puntos. Incluso, el menor puntaje en Lectura Crítica fue de 38 puntos, y el mayor fue de 63 puntos (Laverne, comunicación personal, 05 de septiembre de 2016). Esto quiere decir que la institución no está bien en Lectura Crítica, lo que significa que la institución presenta déficits en el área de lengua castellana.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado sobre la institución educativa, a continuación, se presenta una caracterización específicamente de los estudiantes de grado 601 de la jornada tarde del Colegio La Candelaria IEDI.

1.1.3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR

Con relación a la población, los estudiantes del grado 601 de la jornada tarde son en total 27³, una niña de 10 años, tres niñas de 11, cuatro niñas de 12, dos niñas de 13, tres de 14, y una de 15 años, para un total de 14 niñas. Hay un niño de 10 años, cuatro niños de 11, dos niños de 12, cinco niños de 13, y un niño de 14 años de edad, para un total de 13 niños. Todos residen en

³ La población varía durante el periodo escolar, debido a el constante ingreso de estudiantes nuevos, y la deserción de algunos después del receso escolar de mitad de año.

barrios de la localidad, a excepción de cuatro estudiantes, de los cuales dos de ellos viven en Bosa el Recreo, y los otros dos en Soacha. En cuanto a sus estratos socioeconómicos, cinco estudiantes pertenecen al estrato 1, dieciocho pertenecen al estrato 2 y uno pertenece al estrato 3, y se desconoce el estrato de los tres restantes. 17 estudiantes pertenecen a familias disfuncionales, y 3 de los tutores de los estudiantes no alcanza el nivel de educación técnica, incluso 9 tienen la secundaria incompleta, 9 tienen la primaria incompleta; 9 son empleados, 6 son independientes, y 3 son desempleados.

Con relación al desempeño académico de los estudiantes, el área que más se les facilita, a 6 estudiantes es educación física, y 11 tienen menor desempeño en matemáticas. En cuanto al área de español, 2 consideran que tienen un desempeño excelente, 9 que tienen un desempeño bueno, y 15 que tienen un desempeño regular, las razones se deben al cumplimiento de trabajos y actividades. Ahora bien, hay tres estudiantes afrodescendientes, uno de ellos, según el profesor titular de 5°/2016, tiene un déficit cognitivo leve (Diario de campo N° 9, comunicación personal, 13 de septiembre de 2016); además hay una estudiante indígena de la comunidad de Beguidó, y su segunda lengua es el Español (Diario de campo N° 4, comunicación personal, 01 de marzo, 2017).

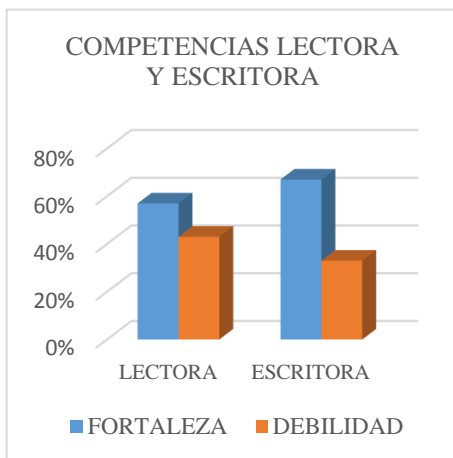
1.2. DIAGNÓSTICO

En este apartado se presentan los resultados de la aplicación de una prueba diagnóstica. El desarrollo de esta prueba se llevó a cabo en el año 2016, cuando los estudiantes cursaban grado 5°. La prueba fue tomada y adaptada de las Pruebas Saber para grado 5° de los años 2014 y 2015; además, a esta prueba se le adicionó una pregunta de escritura con su respectiva rejilla de

evaluación⁴, y así mismo, se tomó en cuenta lo observado durante 14 sesiones de clase; por lo cual, a continuación, se delimita de manera precisa las dificultades y necesidades de los estudiantes en torno al área de Español.

Todos los estudiantes de grado 5°/2016 presentan dificultades en los componentes sintácticos y semánticos, primordialmente en sus competencias lectoras. Según la prueba diagnóstica, las encuestas realizadas, y las observaciones dentro y fuera del aula de clase, se establece que los estudiantes no comprenden ni interpretan a nivel inferencial, e incluso, en algunos casos a nivel literal los contenidos de textos informativos, descriptivos y narrativos.

Aunque los estudiantes presentan dificultades tanto en la competencia escritora como en la lectora, es esta última mencionada la que se debe potenciar con mayor urgencia debido a que sus niveles de comprensión son más bajos que sus debilidades en la escritura como se puede evidenciar en la siguiente gráfica.



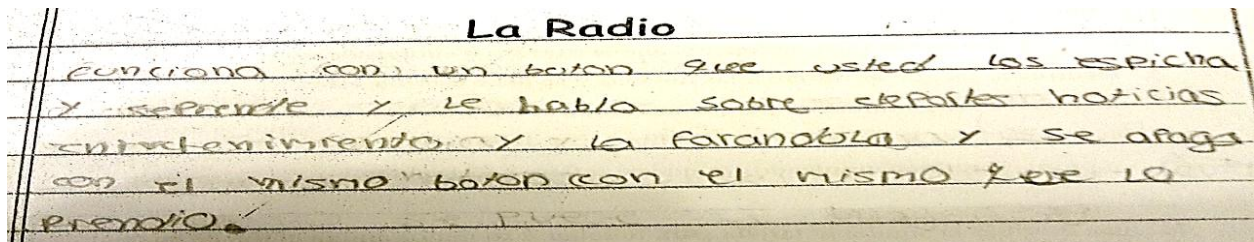
Gráfica 1

	LECTORA	ESCRITORA
FORTALEZA	57%	67%
DEBILIDAD	43%	33%

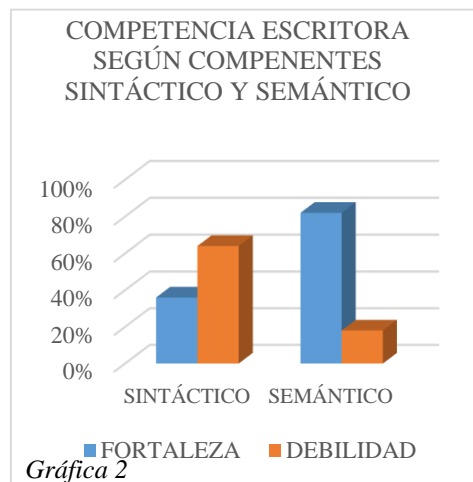
De acuerdo con la *gráfica 1*, frente a la competencia lectora, el 57% de los estudiantes contestó de manera correcta y el 43% no contestó acertadamente. No obstante, al comparar estos porcentajes con los resultados referentes a la competencia escritora, es evidente que los estudiantes tienen mayor debilidad en la competencia lectora, debido a que frente a la competencia escritora, el 67% de los estudiantes contestaron correctamente, por lo que el 33% no acertó.

⁴ Ver anexo 3 Prueba diagnóstica y rejilla de evaluación

Aunque en la competencia escritora se presenta un poco menos de dificultad, los problemas en la escritura se evidencian en la omisión de signos de puntuación, tildes y conectores. Igualmente, ninguno de los estudiantes hace uso correcto de las mayúsculas. Incluso, para la redacción de un texto informativo, los estudiantes no siguen las líneas de desarrollo adecuadas para un tema propuesto en cierta situación comunicativa. Además, se les dificulta la producción de textos narrativos y epistolares, es decir, que se necesita también, potenciar en ellos la escritura teniendo en cuenta que el léxico usado es generalmente repetitivo y/o limitado, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento de cinco líneas, en él un estudiante usa cuatro veces la conjunción copulativa y:



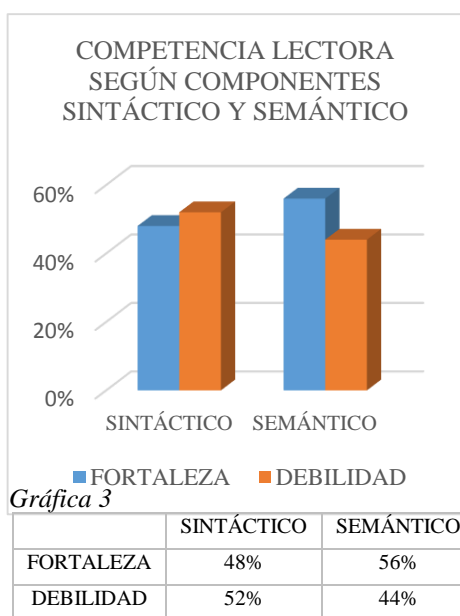
Así, los estudiantes presentan mayor fortaleza en el componente semántico, a diferencia del componente sintáctico de la competencia escritora.



Según la *gráfica 2*, el 36% de los estudiantes contestó correctamente las preguntas que evaluaban el componente sintáctico en la competencia escritora; por lo tanto, el 64% no contestó acertadamente, esto implica que estos estudiantes no tienen control de elementos gramaticales que dan coherencia y cohesión a los textos, así como también, esto significa que carecen de estrategias discursivas. En comparación con el 82% de los estudiantes que sí acertaron en el componente semántico de la

competencia escritora, siendo tan solo el 18% de los estudiantes que no acertaron. Esto implica que el 82% de los estudiantes puede prever ideas para luego escribir textos que respondan a alguna necesidad comunicativa.

En comparación a la competencia escritora, se establece que los estudiantes tienen mayor debilidad en la competencia lectora, ya que presentan dificultades en los componentes sintáctico y semántico en la competencia lectora según la siguiente gráfica.



El hecho que se presente más dificultad en el componente sintáctico, quiere decir que hay problemas en el nivel de comprensión literal, lo cual se evidencia la *gráfica 3*. Así que, los estudiantes tienen mayor debilidad en el componente sintáctico en comparación con el componente semántico de la competencia lectora, dado que el 48% de los estudiantes respondió correctamente mientras que el 52% no, y para el componente semántico 56% respondió acertadamente mientras que el 44% corresponde a las respuestas no

correctas del componente semántico.

De acuerdo con las gráficas y porcentajes detallados previamente es notable que, dentro del componente sintáctico, los estudiantes no reconocen estrategias de organización y tejido de los textos que leen, ni los componentes de estos mismos. Por ejemplo, no conocen cuál es la estructura de un párrafo, como se puede evidenciar:

Jorge me pregunta: ¿Cómo así dos párrafos?; entonces le explico que un párrafo debe tener cinco o hasta 9 renglones. (Y así, tuve que explicarles a muchos, porque cuando me

entregaban y yo veía que habían escrito en dos o tres renglones, yo les decía son dos párrafos, y ellos me decían: “Por eso profe, mire, uno y dos” señalando los renglones). (Diario de campo N° 12, 26 de septiembre de 2017, p. 2, líneas 32-34).

Así mismo, los estudiantes desconocen el uso y la función de las marcas textuales que dan sentido a los textos que leen, porque, por ejemplo, no usan comas, y ocasionalmente usan el punto⁵. Por otra parte, en cuanto al componente semántico, a los estudiantes se les dificulta identificar las ideas puntuales de un texto. Por lo tanto, no dan cuenta de información explícita que puede ser extraída de un texto leído, lo que quiere decir que presentan dificultad en la comprensión lectora a nivel literal. Además, se les dificulta reconocer y caracterizar las distintas situaciones de comunicación que subyacen de los textos escritos, lo que significa que tienen dificultades de comprensión lectora a nivel inferencial. Así como también, no reconocen estrategias de organización, tejido y otros componentes de los textos que leen⁶.

A partir de estos resultados dados por el diagnóstico realizado a los estudiantes de grado 5°/2016, se establece una relación con la caracterización institucional donde, según lo mencionado anteriormente sobre las pruebas externas, los puntajes en Lectura Crítica no han sido los mejores a nivel institucional. Además, cabe resaltar que, aunque según las características de la localidad, La Candelaria es centro histórico y cultural, 17 estudiantes pertenecen a familias disfuncionales y la mayoría de sus tutores no alcanza el nivel educativo de secundaria. Con esto se explica que seguramente hay muy pocos hábitos de lectura, o en el peor de los casos no los hay en la población.

⁵ Ver anexo 4 Rejilla de evaluación escritura

⁶ Es importante mencionar que al grado 601/2017 ingresaron nuevos estudiantes durante los meses de enero, febrero y marzo, ya que fueron promovidos de grado 5° a 6°. Sin embargo, se continúa con el problema y la propuesta planteados para 5°/2016 porque se consideran importantes para todos los estudiantes nuevos y antiguos.

1.3. ANTECEDENTES

De acuerdo con el problema de comprensión lectora literal e inferencial que presentan los estudiantes de grado 601 del colegio La Candelaria IEDI sede A jornada tarde, se inició un proceso de búsqueda de antecedentes con el principal objetivo de conocer qué han realizado otros investigadores para mejorar la comprensión lectora de estudiantes en edad escolar. Para lo cual, esta indagación se abordó teniendo como categoría principal la comprensión lectora, y como subcategorías: metacognición y/o estrategias metacognitivas, y proceso lector. Las investigaciones inquiridas son tesis de grado que fueron realizadas entre los años 2008 al 2015. Estas investigaciones fueron encontradas en los repositorios de bibliotecas virtuales de la Universidad Autónoma De Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario, Universidad Distrital Francisco José De Caldas y de la Universidad de Piura en Perú.

A partir de las investigaciones indagadas, es posible afirmar que la comprensión lectora ha sido definida como una capacidad, como un proceso y como un producto. Según Arango et al (2005) en su tesis sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, la comprensión lectora es una capacidad porque es una facultad que tienen los sujetos de apropiarse de la información, no como un simple receptor de datos, sino obteniendo la información de la lectura en forma activa, resumiendo, estableciendo metas y aplicando tácticas. Según Patiño y Restrepo (2013) en su tesis metacognición para la comprensión textual, esta última es un proceso porque la comprensión lectora difiere en cada individuo según sus conocimientos previos, objetivos y motivación. Y según Jiménez (2015) en su tesis sobre metacognición para la comprensión lectora, esta se plantea como un producto, porque es el resultado de la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos que se asimilan al interpretarlos, y se acomodan al entenderlos.

Por otra parte, a partir de John Flavell (citado por Sánchez & Maldonado, 2008), la metacognición se conoce como el conocimiento conformado por conocimientos previos que están en la memoria a largo plazo. Así mismo, es considerada como la estrategia que utilizan los individuos para pensar y aprender, al mismo tiempo que es entendida como la autorregulación del desarrollo cognitivo, por medio de la cual se toma conciencia de los propios procesos y situaciones de aprendizaje para alcanzar aprendizajes significativos (Patiño & Restrepo, 2013).

Según Jiménez (2015) las estrategias metacognitivas son actividades que se van aplicando durante la tarea por medio de estrategias que se van efectuando. De este modo, todas las tesis inquiridas concuerdan en la clasificación de las estrategias metacognitivas, ya que siempre son divididas en tres momentos: planificación (antes); supervisión (durante); y Evaluación (Después) (Sánchez & Maldonado, 2008); o en tres etapas: en supervisión, como la habilidad de reflexionar sobre los propios procedimientos mentales; y en regulación y control, como las etapas que permiten diseñar, seleccionar y corregir situaciones problemáticas, generando creatividad en la solución de problemas (Arango et al., 2015); o en tres fases: estrategias de prelectura, lectura y postlectura (Alcalá, 2012).

De esta manera, en la tesis *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Arango et al., 2015), las investigadoras aplicaron un pre-test para medir la comprensión de lectura y la metacognición de 53 estudiantes de grado 3° del municipio de Pensilvania (Caldas). Luego, de analizar los datos, realizaron una unidad didáctica dividida en seis talleres basada en estrategias metacognitivas para la potenciación de comprensión lectora de los estudiantes. En esta intervención didáctica se utilizaron algunas estrategias metacognitivas como subrayar, hacer preguntas, releer, y elaborar diagramas. Los resultados fueron satisfactorios

ya que se evidenció un aumento en el nivel de inferencia a medida que se avanzaba en el desarrollo de los talleres de la unidad didáctica.

Por otra parte, en la tesis *Estrategias metacognitivas: Herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria* (Patiño & Restrepo, 2013) las investigadoras realizaron un proyecto de aula llamado *Leyendo el mundo mágico de los animales* implementando una secuencia didáctica en la cual utilizaron estrategias metacognitivas como trama, resumen y organizadores gráficos. Por lo tanto, estas estrategias favorecieron la comprensión lectora, además de permitir a los 34 estudiantes de primer grado de la institución Educativa Bernardo Arango Macías (Medellín), la adquisición de nuevos conocimientos.

Además, en la tesis *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas* (Alcalá, 2012) la investigadora aplicó un pre-test a los estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz; luego diseñó un programa de intervención en el aula con nueve sesiones llamado: Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora, que permitió a los estudiantes mejorar su comprensión lectora para realizar inferencias e identificar ideas principales de los textos leídos.

Así mismo, en la tesis *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura*, Sánchez & Maldonado (2008) realizaron sesiones grupales con estudiantes de 11 a 13 años de edad de 6° grado en el colegio Gimnasio Robles de Bogotá. Durante las sesiones se aplicó un pre-test, y un programa de entrenamiento metacognitivo, al final se aplicó un post-test por medio del cual se demostró que hubo un aumento en la comprensión lectora a medida que los estudiantes eran expuestos a tareas de lectura.

Por último, en la tesis *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pasca* (Jiménez, 2015), la investigadora realizó una propuesta metodológica basada en la metacognición dividida en tres etapas: Pre-lectura, lectura y post-lectura. Finalmente, se demostró que el uso de estrategias metacognitivas fortaleció la comprensión lectora de los estudiantes de grado 10°.

Según de las investigaciones consultadas es evidente que cada una de ellas aporta de manera significativa a esta nueva investigación, tanto a nivel teórico como metodológico. No obstante, se debe tener en cuenta que aún hay vacíos de conocimiento que deben ser llenados a partir de más investigaciones, con el fin de no limitar a la comprensión lectora en relación con las estrategias metacognitivas a la mera comprensión de un texto, sino también que los estudiantes adquieran conocimientos nuevos que no solamente les favorezca sus habilidades en el área de español, sino en las demás áreas académicas y sociales que les permita una mejor condición de vida.

1.4. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema se identifica a partir de las observaciones realizadas en 14 sesiones de clase, la mayoría clases de español y de una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, la cual fue tomada y adaptada de las Pruebas Saber para grado 5° de los años 2014 y 2015. El problema académico central que se encontró es la deficiencia en la comprensión lectora literal e inferencial en estudiantes de grado 601 del colegio La Candelaria IEDI, que viene siendo un objeto de estudio que se ubica en el campo teórico de la texto-lingüística. Así, las investigaciones mencionadas sirven como referente teórico y metodológico para esta investigación ya que, los aspectos que configuran este problema son proceso lector, niveles de comprensión lectora y estrategias metacognitivas.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Aunque muchas han sido las investigaciones sobre comprensión lectora y metacognición, es necesario seguir investigando sobre este objeto de estudio debido a las deficiencias que siguen presentado los estudiantes. Por tanto, este estudio sirve para establecer cuáles estrategias metacognitivas, cómo y cuándo funcionan para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 601 del colegio La Candelaria IEDI, debido a que presentan grandes déficits en su competencia lectora. Además, la comprensión lectora es indispensable para adquirir conocimiento dentro de muchos campos, tanto académicos como laborales y sociales. De esta manera, esta investigación sirve para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, permitiéndoles utilizar estrategias metacognitivas que favorezcan la comprensión lectora de diferentes tipos de texto.

Lo que se espera lograr con esta investigación es que los estudiantes sean capaces de conocer cómo leen, cómo interpretan, y cómo aprenden, enseñándoles a utilizar estrategias que favorezcan su competencia lectora. Teniendo en cuenta lo anterior, queda claro que el propósito de esta investigación es mejorar la comprensión lectora a nivel literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 del colegio La Candelaria. Sin embargo, también se pretende proporcionar herramientas a los docentes que necesiten mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes por medio de estrategias metacognitivas, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

1.6. PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 del colegio La Candelaria IEDI a través de estrategias metacognitivas?

1.7. OBJETIVOS

1.7.1. Objetivo general

- Identificar cuáles son las estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor funcionan para incrementar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes del grado 601 J.T. del colegio La Candelaria IEDI.

1.7.2. Objetivos específicos

- Identificar las actividades de aula que fortalecen el desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.
- Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 601 J.T. a partir de estrategias metacognitivas orientadas a los niveles literal e inferencial.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan algunos referentes teóricos sobre comprensión lectora y metacognición con el objeto de tener estas dos categorías claras, y establecer qué se ha determinado sobre conceptos como niveles de comprensión lectora, estrategias metacognitivas y estrategias didácticas para la comprensión lectora. Estos conceptos permiten una mayor comprensión a la hora de desarrollar las actividades que se llevarán a cabo durante la investigación.

2.1. ¿Qué es leer?

Al leer se efectúa una interacción entre dos entes portadores de significado. Uno es el lector, que tiene conocimientos previos, experiencias y objetivos que facilitan lo que el lector quiere conocer o comprender del texto que lee y el segundo es el texto, que es un ente portador de información (Solé, 1992). Es por tanto que Solé (1992, p.17) declara que leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que

guían su lectura”. De este modo, leer es un proceso en el cual el lector interactúa con un texto escrito con el fin de comprenderlo, es por eso que leer va más allá de la decodificación de signos lingüísticos o del reconocimiento de símbolos alfabéticos. Por esta razón, según los *Lineamientos Curriculares*, leer se entiende como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 27).

Así, leer es un acto de interacción entre dos portadores de saberes y significados. Pero, además, de acuerdo con Mendoza (1998) citado por Santiago, Castillo y Ruiz (2005, p. 22) “leer es una actividad cognitiva que busca la comprensión/interpretación de un escrito”. Por lo que, cabe resaltar que el lector cumple un papel importantísimo en esta actividad ya que es quien realiza un trabajo cognitivo en busca de una comprensión e interpretación del texto.

Teniendo en cuenta lo anterior referente a qué es leer, es posible afirmar que este acto es un proceso de interacción entre un lector (portador de saberes, conocimientos previos, experiencias, intereses, etcétera) y un texto escrito (portador de información y significados sobre aspectos culturales, políticos, académicos, ideológicos, entre otros), interacción en la que el lector realiza una actividad cognitiva aportando sus saberes para dar significado al texto y así comprenderlo e interpretarlo.

2.2. Modelos del proceso lector

Así que, como leer es un proceso, este se denomina entonces *proceso lector*. Este proceso tiene dos fases importantes que implican habilidades tanto físicas como cognitivas. La primera fase es

la decodificación de signos que involucra habilidades físicas como visión o tacto, por lo que en esta fase se reconocen e identifican los signos gráficos; así, la segunda fase abarca habilidades cognitivas como comprensión e interpretación (Santiago, et al., 2005).

Además de estas fases, cabe resaltar que el proceso lector se ha explicado desde tres modelos. El modelo ascendente (bottom up) que, como su nombre lo indica, considera que leer es un proceso que va en ascenso desde la grafía, las letras, hacia las palabras y frases, hasta el texto (Mendoza & Briz, 2003). Es decir que, el modelo ascendente considera que leer es un procesamiento serial (Mendoza & Briz, 2003). Por el contrario, el modelo descendente (top down), aunque también es un modelo jerárquico, da mayor interés al lector, y no al texto porque es un modelo en el que priman las experiencias y conocimientos del lector sobre el texto, de esta manera el lector logra comprender el texto sin reducirlo a la suma de sus partes (Mendoza & Briz, 2003). De esta manera leer es un procesamiento lineal en la que “el lector crea el texto” (Mendoza & Briz, 2003, p. 233).

Sin embargo, un modelo más completo, el cual da importancia tanto al lector como al texto, es el modelo interactivo. Este modelo “se inspira en el modelo cognitivo, al igual que el modelo descendente” (Mendoza & Briz, 2003, p. 234). No obstante, para este modelo leer es un “procesamiento simultáneo o en paralelo” (Mendoza & Briz, 2003, p. 234) en el cual el lector comprende un texto mediante la formulación y comprobación de hipótesis. Esto significa que este modelo permite el uso de inferencias y predicciones que se elaboran gracias a los saberes del lector sobre el contenido del texto. En definitiva, para el modelo interactivo son importantes los procesos, tanto cognitivos, como lingüísticos que se dan durante la lectura de un texto.

2.3. La lectura

De esta manera, la lectura es un proceso “cognitivo y lingüístico” (MEN, 1998, p. 47) que, según los *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, la comprensión e interpretación de lo que se lee no sólo se da por la interacción del lector con el texto, sino también con el contexto de ese lector. Gracias a la interacción de estos tres (lector, texto y contexto) se da la comprensión. Por lo tanto, la lectura se caracteriza por la interacción de los saberes del lector, los elementos lingüísticos del texto y el contexto en el que están estos dos (MEN, 1998). De este modo, Mendoza (1998) citado por Santiago et al. (2005) declara que la lectura permite la comprensión (la identificación del significado) y la interpretación del texto (formulación de valores y juicios personales).

Consecuentemente, la lectura es una actividad dinámica y cognitiva que el lector realiza para interpretar y comprender un texto (Santiago, et al., 2005). No obstante, cabe mencionar que hay tres enfoques desde los cuales se ha asumido la lectura, según Marín (1999) citado por Santiago et al. (2005). El primero es la lectura como percepción: “recorrido de la vista sobre lo escrito” (p. 21); el segundo es la lectura como decodificación: solamente descifrar signos: “descifrar unos signos, dejando de lado aspectos como la comprensión, la inferencia y la interpretación” (p. 21); y el tercero es la lectura como interpretación: “proceso de conocimiento, (...) la lectura como hecho cognitivo” (p. 21).

Así mismo, Santiago, et al. (2005, p. 21) sostienen que hay tres definiciones propuestas para la lectura, que son: “Proceso perceptivo, proceso comprensivo o proceso creativo”. La lectura como proceso perceptivo consiste en la percepción y decodificación de signos gráficos. Así, la lectura como proceso comprensivo radica en la comprensión del texto, en captar lo que significan las

ideas que se plantean en el texto (Santiago, et al., 2005). Y, la lectura como proceso creativo asume esta actividad como hecho comunicativo en el cual:

El lector interactúa con el texto con el fin de construir el significado y el sentido que éste soporta; como resultado de esta interacción, el lector confronta sus conocimientos con los que el texto ofrece y crea nuevo conocimiento, de ahí el carácter creativo de la lectura. (Santiago, et al., 2005, p. 21).

Todo esto quiere decir que la lectura es una actividad cognitiva en la que el lector pretende apropiarse de los contenidos del texto, por medio de la comprensión y la interpretación. Así, la lectura es un “proceso que busca la comprensión y la interpretación” (Santiago, et al., 2005, p. 30). Pero además de comprender e interpretar, el lector tiene como fin generar un nuevo conocimiento, por lo que “la lectura debe entenderse como una actividad de recepción y producción de significado/sentido” (Santiago, et al., 2005, p. 22). De ahí, la lectura entendida como un proceso comprensivo y como un proceso creativo.

2.3.1. Concepciones sobre la lectura

Una vez definido qué es la lectura, es importante aclarar y mencionar cuáles son las concepciones de ésta según las perspectivas lingüística, psicolingüística y sociocultural.

En primer lugar, la concepción lingüística de la lectura asume que el significado está en el texto mismo, por lo que, independientemente del lector y de las condiciones de su lectura, el sentido sólo lo proporciona el texto. Esto significa que, el lector simplemente recupera y relaciona los significados de las palabras. De esta manera, la suma de los significados de cada palabra da como resultado el significado del texto completo (Cassany, 2006).

Por otra parte, según la concepción psicolingüística, el significado no solamente reposa en el texto, sino en la mente del lector, por lo que el significado del texto no es estable ni objetivo (Cassany, 2006). De este modo, el significado lo proporciona el lector, lo que hace del sentido del texto un significado que no es único; es decir que, cada lector puede dar una interpretación distinta de un mismo texto según sus propias experiencias previas y conocimientos (Cassany, 2006). Es por eso que, no habría una interpretación más adecuada que otra (Cassany, 2006). Todo esto implica que el lector desarrolle habilidades cognitivas tales como hacer inferencias, predicciones con la formulación y reformulación de hipótesis, para lo cual el lector deberá aportar sus conocimientos previos (Cassany, 2006). Aunque estas estrategias cognitivas ayudan a la comprensión lectora, no son suficientes pues no la garantizan del todo (Cassany, 2006).

Según la concepción sociocultural, la lectura “no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular” (Cassany, 2006, p. 38). Así, el significado surge a partir del texto, de la mente del lector y de los hábitos sociales y culturales que implican unas prácticas comunicativas especiales relacionadas con unas tradiciones, una historia y unos hábitos de una comunidad particular (Cassany, 2006). Dentro de esta concepción cabe resaltar que el lector debe conocer los géneros textuales, la funciones que desarrolla el autor, entre otros aspectos discursivos (Cassany, 2006). De esta manera, los conocimientos sociales y culturales también inciden en la comprensión de los textos.

2.4. Comprensión lectora

La comprensión lectora, tal como sostiene Burón (1996, p. 43), “es el fin último de la lectura: leemos para entender o comprender lo que ha escrito el autor del texto”. Por lo que la comprensión de lectura implica un esfuerzo cognitivo, ya que leer va más allá del reconocimiento

de símbolos alfabéticos. Teniendo en cuenta las concepciones de lectura propuestas por Cassany (2006) se afirma entonces que, la comprensión lectora implica la recuperación semántica de las palabras y la suma de éstas, con una serie de conocimientos previos por parte del lector, que inciden en el reconocimiento del significado de un texto, y además se tiene en cuenta unos hábitos sociales y culturales que definen prácticas comunicativas particulares.

Por consiguiente, leer es un proceso de comprensión y producción de sentido de un texto. Por tanto, la comprensión lectora es un proceso dinámico de carácter cognitivo en el que el lector realiza operaciones mentales que construyen el significado de un texto (Santiago, et al., 2005). De igual manera, Montenegro y Haché (1997) citados por MEN (1998, p. 47) conciben la comprensión de lectura como “un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”.

Por lo tanto, la comprensión de lectura se basa en la recuperación de significado del texto gracias a los conocimientos previos del lector sobre lo que lee. Todo esto se logra por medio de operaciones mentales que realiza el lector para dar sentido, de manera coherente, a la información que da el texto. Es por esto que Santiago et al. (2005, p. 30) afirman a partir de Johnston (1989), que la comprensión consiste en un proceso cognitivo en el que el lector genera una representación organizada y coherente del texto que lee. Esto implica que el lector dé cuenta del significado literal del texto, y de la organización de su estructura.

De esta forma se entiende que la comprensión lectora es la representación mental que el lector hace del significado del texto, según Sánchez Miguel (1979) citado por Burón, (1996, p. 44). Teniendo en cuenta que esta representación mental se da gracias a la integración de la información que brinda el texto con la información previa que tiene el lector. Así, la comprensión

se da cuando se forma una “visión global coherente” (Burón, 1996, p. 47) del texto dentro de un contexto global, relacionando la información recibida con los conocimientos previos.

2.4.1. Niveles de comprensión lectora

Teniendo en cuenta en qué consiste la comprensión lectora, a partir de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) se definen los tres niveles de comprensión con el fin de caracterizar los modos de leer.

Nivel literal: Este nivel se divide en dos variantes: literalidad transcriptiva y literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva el lector reconoce palabras y oraciones “con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso” (MEN, 1998, p. 73). En cambio, en la literalidad en modo de paráfrasis, el lector relaciona las palabras y oraciones extraídas del texto con palabras semejantes a las leídas que le ayudan a retener el sentido del texto (MEN, 1998). En este sentido, “Se activan aquí las macro-reglas (...) necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental” (MEN, 1998, p. 74). Así el lector es capaz de parafrasear o resumir lo que lee.

Nivel inferencial: En este nivel el lector infiere sobre el sentido del texto cuando no logra establecer significados con la información explícita que le proporciona el texto (MEN, 1998). Esto implica un esfuerzo cognitivo en el que el lector debe inferir lo implícito del texto a partir de lo explícito que allí se encuentra, por medio de deducciones, utilizando procesos cognitivos como “implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, agrupación, exclusión, entre otros” (MEN, 1998, p. 74).

Nivel crítico-intertextual: Este nivel es más complejo puesto que el lector debe tener en cuenta, no sólo lo que dice el texto, sino también sus experiencias previas, y otros textos leídos. La relación que el lector realice entre estos elementos le permitirán establecer y verificar hipótesis, reconociendo la intención comunicativa del texto (MEN, 1998).

2.5. Metacognición

Ahora bien, la comprensión lectora está intrínsecamente relacionada con la metacognición, en tanto la lectura es un proceso mental, y la metacognición hace referencia a la conciencia y el control que tienen los sujetos sobre sus procesos cognitivos. Según Santiago, et al. (2005, p. 46):

La metacognición supone un análisis consciente de los procesos que intervienen en el desarrollo de una tarea cognitiva, esto es analizar dichos procesos, los conocimientos con que se cuenta y cómo se usan, así como los estados cognitivos y afectivos que se dan en una situación particular.

De este modo, Burón (1996, p. 10) define la metacognición como “el conocimiento de nuestras cogniciones”. Es decir que ésta hace referencia al conocimiento que se tiene de las operaciones mentales que se realizan. Es por eso que, Burón (1996) a partir de Flavell (1978) resalta que la metacognición consiste en la reflexión sobre los procesos cognitivos que se realizan al ejecutar una tarea, ya que radica en saber cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con un esfuerzo cognitivo; además, el conocimiento de estrategias para alcanzar dichos objetivos, y la elección de éstas; también, la autoobservación durante el uso de esas estrategias para ver si funcionan o no en pro de los objetivos; y finalmente, la evaluación de los resultados para conocer si se lograron o no los objetivos que se pretendían alcanzar.

En definitiva, en una actividad metacognitiva se debe conocer qué se quiere lograr; que se sintetiza en definición de objetivos; cómo lograr dichos objetivos, para lo cual, se deben elegir estrategias; autoobservar y verificar las estrategias elegidas; y evaluar los resultados para determinar si sí se cumplieron los objetivos. Por esta razón, la metacognición permite la supervisión y la regulación de los factores implicados durante los procesos de cierta actividad cognitiva (Santiago, et al., 2005).

2.5.1. Metalectura

Como la metacognición es el conocimiento que se tiene sobre las cogniciones o los procesos mentales y, además, ya está establecido que la lectura es un proceso cognitivo, y que por ende la comprensión implica un esfuerzo mental, por lo tanto, es necesario hablar sobre metalectura y metacompreensión.

La metalectura entonces, va más allá de la lectura, más allá de saber leer, que es recuperar el significado del texto. Así la metalectura es el “conjunto de conocimientos sobre la actividad mental que debemos realizar para abstraer ese significado” (Burón, 1996, p. 30). Es decir que la metalectura es conocer, no sólo elementos lingüísticos, sino también, ser conscientes del por qué leer, para qué leer, cómo leer bien, qué funciona mejor durante el proceso lector, entre otros conocimientos sobre los procesos mentales que se deben realizar en la lectura (Burón, 1996).

De acuerdo con Burón (1996), la metalectura no implica una simple decodificación de signos, lo que correspondería a una concepción lingüística de lectura (Cassany, 2006), o al modelo ascendente del proceso lector, sino que la metalectura permite hacer juicios sobre la lectura. Dichos juicios sólo es posible hacerlos si se conoce de cierto modo los procesos mentales que se

realizan al leer. De esta forma, el lector hace metalectura cuando tiene la capacidad de opinar si la información expuesta en un texto es clara o ambigua, interesante o irrelevante (Burón, 1996).

En definitiva, así como la metacognición es el conocimiento de las cogniciones, y el control de éstas, la metalectura consiste en conocer el propósito de la lectura (¿Para qué se lee?), y la autorregulación de este proceso lector con el fin de cumplir dicho propósito (¿cómo leo?) (Burón, 1996). Es por eso que, la metalectura cumple un papel fundamental en el proceso lector, ya que a mayor metalectura mejor comprensión de lectura (Burón, 1996), porque se tiene claro un objetivo sobre la lectura, y se establecen estrategias para alcanzar ese objetivo; además se controlan y autorregulan los procesos mentales que se llevan a cabo durante el proceso lector.

2.5.2. Metacomprensión

Ahora bien, un objetivo intrínseco de la lectura es la comprensión. De manera especial, se lee con el fin de comprender, interpretar y entender. Como ya se mencionó antes, la comprensión es la “visión global coherente del texto” (Burón, 1996, p. 47), así, la metacomprensión es el conocimiento que se tiene de esta operación mental. Teniendo en cuenta esto, la metacomprensión es entonces: Conocer qué es comprender; tener claro que la comprensión es diferente a memorización, razonamiento e imaginación; ser conscientes cuándo se está comprendiendo y cuándo no; saber cómo se comprende y qué hay que hacer para comprender; observar si lo que se está realizando permite cumplir el objetivo que es comprender; mejorar la acción o cambiar de estrategia, si lo que se estaba realizando no funciona; evaluar los resultados y comprobar si se comprendió (Burón, 1996).

2.6. Estrategias de lectura

Como la metacognición, y por ende la metalectura y metacomprensión, requieren un uso de estrategias para alcanzar objetivos, a continuación, se presenta una serie de estrategias de lectura, como también estrategias metacognitivas, que además algunas vienen siendo estrategias pedagógicas, todas con el fin de leer para comprender mejor.

A partir de Solé (1992) las estrategias de lectura se agrupan según las tres fases que se dan en el proceso lector: Antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, es necesario, motivar a la lectura, tener claro para qué se lee, cuáles los objetivos, activar el conocimiento previo sobre el texto, lanzar hipótesis, predecir y formular preguntas sobre el tema del texto que se va a leer. Durante la lectura, lo importante para la comprensión es plantearse preguntas y solucionarlas, aclarar dudas que se presenten, resumir ideas del texto, evaluar las predicciones, relacionar información previa con la nueva. Y después de la lectura, surge la necesidad de dar cuenta de lo comprendido por medio de la identificación de la idea principal, la elaboración de resúmenes, la respuesta a preguntas literales, inferenciales, y de elaboración personal. Además de estas estrategias para después de la lectura, Santiago et al (2005) mencionan otras también planteadas por Solé (1998, p. 62) que son: “mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros”.

2.7. Estrategias metacognitivas

En este orden de ideas, se establece que las estrategias metacognitivas son planificación, supervisión y evaluación. Estrategias que se relacionan intrínsecamente con las fases del proceso lector, las cuales son prelectura, durante la lectura y poslectura (Santiago et al., 2005).

Durante la fase de prelectura, la planificación se basa en definir y tener claro cuál es el propósito de la lectura, hacer un plan de estrategias que se utilizarán en el proceso lector y prestar atención lo más esencial del texto (Santiago et al., 2005). Durante la lectura, la supervisión se basa en el control y la regulación del proceso que se lleva a cabo; así, el lector toma notas y se pregunta sobre lo que está leyendo para verificar si ha comprendido. Y durante la fase de poslectura, el lector puede elaborar un resumen de lo leído, y evaluar todo el proceso de sus resultados (Santiago et al., 2005).

También, Mayor, Suengas y González (1995) a partir de Baker y Brown (1981) establecen unas estrategias metacognitivas que ayudan a la comprensión las cuales son tener claro los propósitos de la lectura, identificar lo importante del texto, prestar atención a las ideas principales, controlar las actividades verificando si se está comprendiendo, autocuestionar si se están alcanzando los objetivos, y corregir acciones si no se están alcanzando los propósitos de la lectura.

Aunque ya se mencionaron anteriormente, a continuación, se describen algunas estrategias cognitivas planteadas por Goodman (1982) citado por MEN (1998, p. 48) que son: El muestreo, que consiste en la extracción de las ideas más significativas; la predicción, que consiste en la formulación de hipótesis previendo la información que podría contener el texto; y la inferencia, que se basa en la deducción y conclusión de elementos implícitos del texto.

Así mismo, resulta importante mencionar las estrategias para la comprensión lectora propuestas por Santiago et al. (2005) basadas en metacognición: la primera es la macroestructura que cumple un papel importante para la comprensión lectora por cuanto es una forma particular de organización de los contenidos de un texto; la segunda es el mapa conceptual que por esencia se convierte en un instrumento metacognitivo, ya que permite la comprensión de los textos por medio de la representación consciente de éstos; la tercera es el resumen que “se puede asumir

como estrategia metacognitiva durante el proceso de lectura o como estrategia metacognitiva para después del proceso lector” (Santiago et al., 2005, p. 128); finalmente, la cuarta estrategia es la reseña, la cual es considerada como una estrategia metacognitiva de poslectura.

De esta manera se organizan las estrategias según las fases del proceso lector y las estrategias cognitivas y metacognitivas en el siguiente cuadro:

Fases del proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades cognitivas y metacognitivas
Antes de la lectura	Planificar	Establecer objetivos, activar conocimiento previo, formular preguntas, hacer muestreo, anticipar y predecir, planificar: definir tiempo, definir estrategias.
Durante la lectura	Supervisar	Formular y responder preguntas, aclarar dudas, comprobar o refutar hipótesis, relacionar información nueva con la previa, identificar información clave, tomar notas, subrayar, releer.
Después de la lectura	Evaluar	Parafrasear, responder preguntas literales, inferenciales y de elaboración personal, elaborar resúmenes y esquemas, explicar contenidos, comparar textos con temas similares, juzgar el contenido del texto.

Además del resumen, mapa conceptual, reseña, y mapa mental mencionados anteriormente, existen otras estrategias para la comprensión lectora que son cuadro investigativo SQA (Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí, diagrama Fishbone (causas y consecuencias), la técnica del periodista (qué, quién, cómo, cuándo, dónde), mapa para una historia simple y complejo, diagrama de Venn doble y triple (Organizadores gráficos, 2012).

2.8. La secuencia didáctica, una estrategia de enseñanza para la comprensión lectora

Todo lector usa de manera consciente o inconsciente estrategias para lograr comprender un texto. No obstante, es necesario utilizar estrategias didácticas que orienten a los estudiantes en su proceso lector para una mejor comprensión. Así la secuencia didáctica es una estrategia para la enseñanza de la lectura porque según Guzmán, Valera y Arce, la secuencia didáctica “puede ser utilizada para construir saberes sobre el lenguaje y los textos, o bien para abordar algún proceso

del lenguaje” (2010, p. 57). Además, según Camps (1995) citada por Guzmán et al. (2010) los estudiantes deben tener claros los objetivos de enseñanza y de aprendizaje planteados en la secuencia didáctica, los cuales servirán como ejes para evaluar aprendizajes. De este modo, por medio de la secuencia didáctica es posible llevar a cabo una serie de actividades que se relacionen entre sí, con el fin de orientar a los estudiantes al desarrollo de estrategias metacognitivas que faciliten su comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.

2.9. Competencias ciudadanas

Teniendo en cuenta todo lo planteado anteriormente, es importante notar que la lectura es un medio enriquecedor de conocimiento que tiene como fin último la comprensión. Así, los temas de la lectura pueden ser variados según diversas características como su tipología textual, autor, público lector, entre otras. Por lo que, cabe resaltar en este capítulo que las Competencias Ciudadanas son el eje transversal de esta investigación ya que se ha definido que las lecturas que se seleccionarán para los estudiantes de grado 601 darán cuenta de las Competencias Ciudadanas que se rigen según los Estándares de Competencia propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para grados 6° y 7°. Esta iniciativa de formación en Competencias Ciudadanas a través de la lectura tiene como fin alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes, aportando al desarrollo de sus “competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral” (MEN, 2006, p. 156).

Finalmente, esta investigación tuvo presente la concepción psicolingüística de la lectura planteada por Cassany (2006), y las estrategias metacognitivas planteadas por Santiago et al. (2005), según las fases del proceso lector planteadas por Solé (1992), teniendo presente que el objetivo principal fue mejorar los niveles de comprensión literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T. del colegio la Candelaria IEDI. Para esto, como estrategia didáctica para la

enseñanza del lenguaje se implementó la secuencia didáctica, teniendo como base la lectura de textos que promovieran la formación en competencias ciudadanas.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación está enmarcada dentro de una metodología cualitativa porque con este enfoque es posible observar, describir, actuar, evaluar, y reflexionar con el fin de solucionar un problema desde una perspectiva holística. El enfoque cualitativo es entendido como un enfoque multiparadigmático y multimetódico que permite una comprensión interpretativa de las acciones humanas (Lincoln y Denzin, 1994, citado por Herrera, 2008). Así, por medio de este enfoque se abordó el problema de comprensión lectora.

Además, este trabajo de investigación está dentro del paradigma crítico social, puesto que uno de los intereses de este es generar una transformación en la sociedad (Vasco, 1990). De este modo, el interés de esta investigación es de carácter emancipatorio, por lo que se pretende que los estudiantes comprendan lo que leen, así ellos serán ciudadanos libres, críticos y autónomos.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Incluso, como esta investigación es también de tipo investigación-acción, la cual es considerada como una investigación que pretende transformar la realidad, con este trabajo de grado no sólo se comprendió el problema; sino que también, se mejoró la comprensión lectora de los estudiantes. Puesto que la investigación-acción “se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social” (Rodríguez y Valdeoriola, s.f., p. 63), con esta investigación se actuó, evaluó y reflexionó con el fin de desarrollar, a través de la práctica, un conocimiento que mejorara la intervención educativa que se llevó a cabo con esta investigación.

3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

De acuerdo con el problema central de esta investigación, la unidad de análisis es la comprensión lectora entendida como el fin último de la lectura, y como un proceso dinámico de carácter cognitivo en el que el lector realiza operaciones mentales que construyen o recuperan el significado de un texto (Santiago, et al., 2005).

3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De esta manera, se presentan a continuación las categorías de análisis, categorías apriorísticas, ya que son instrumentos conceptuales que permiten llegar a los resultados de la investigación.

Niveles de comprensión lectora: que, a partir de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), son tres que caracterizan los modos de leer. El primer nivel es el literal, en el que se comprende la información de manera textual; el segundo es el inferencial, en el que se establecen conclusiones con base en la información explícita del texto y la información previa que aporta el lector; y el nivel crítico-intertextual, donde se relaciona la información del texto con otras fuentes (MEN, 1998). No obstante, en esta investigación solo se tomarán los dos primeros niveles.

Metacognición: que corresponde a la conciencia y el control que tienen los sujetos sobre sus procesos cognitivos (Santiago, et al., 2005).

Estrategias metacognitivas: que se resumen en estrategias de planificación, supervisión y evaluación. Estrategias que se relacionan intrínsecamente con las fases del proceso lector, las cuales son prelectura, durante la lectura y poslectura (Santiago, et al., 2005). Y reflexión sobre los procesos cognitivos y metacognitivos a través de la autoevaluación de sus acciones (Burón, 1996).

3.5. MATRIZ CATEGORIAL

UNIDAD DE ANÁLISIS: COMPRENSIÓN LECTORA					
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR	ITEM	INSTRUMENTOS	FUENTES
Niveles de comprensión lectora	Nivel literal	Entiende la información de los textos que lee de manera directa y explícita.	¿Da cuenta de ideas puntuales del texto?	Esquemas/ Escritos. Diarios de campo.	Estudiantes
	Nivel inferencial	Relaciona experiencias y conocimientos previos con la información de los textos que lee y saca conclusiones.	¿Deduce la información implícita del texto?	Esquemas/ Escritos. Diarios de campo.	Estudiantes
Metacognición	Planificación	Organiza y selecciona estrategias que le permitan alcanzar objetivos propuestos antes de la lectura.	¿Establece cuáles estrategias utilizará para comprender un texto?	Esquemas/ Escritos. Diarios de campo.	Estudiantes
	Supervisión	Reflexiona sobre las operaciones mentales que están en marcha durante la lectura	¿Monitorea su proceso lector utilizando estrategias metacognitivas?	Esquemas/ Escritos. Diarios de campo.	Estudiantes
	Evaluación	Valora los procesos y los resultados de acuerdo con los objetivos alcanzados.	¿Elabora producciones que den cuenta de la utilización de estrategias metacognitivas que demuestren que comprendió el texto?	Esquemas/ Escritos. Diarios de campo.	Estudiantes
	Reflexión	Reflexiona sobre sus procesos cognitivos y metacognitivos realizados antes, durante y después de la lectura.	¿Autoevalúa sus procesos cognitivos y metacognitivos llevados a cabo antes, durante y después de su proceso lector?	Encuestas	Estudiantes

3.6. INSTRUMENTOS

La encuesta y la entrevista fueron instrumentos utilizados en esta investigación para la recolección de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, con relación a la población. Así

mismo, la prueba diagnóstica es un instrumento que facilitó la delimitación del problema a investigar. De esta manera, se continuó con la utilización de pruebas evaluativas al final de cada secuencia mensual. También, en esta investigación el diario de campo es un instrumento esencial, pues a partir de éste se registraron las acciones observadas durante la práctica de cada sesión. Y finalmente, otros instrumentos valiosos en esta investigación son los talleres, trabajos, encuestas y actividades que desarrollaron los estudiantes durante la fase de intervención.

3.7. FASES DE LA INTERVENCIÓN

Fase 1. Caracterización y diagnóstico

En esta fase se realizaron entrevistas, y se aplicaron encuestas, así como también se hizo una revisión de documentos oficiales para búsqueda de información, y observaciones participantes y no participantes para la caracterización de la población escolar. Así mismo, se aplicó una prueba diagnóstica que facilitó la delimitación del problema.

Fase 2. Diseño e implementación del plan de acción

En esta fase se diseñó e implementó una serie de secuencias didácticas mensuales teniendo como base el uso de estrategias metacognitivas y como eje transversal las competencias ciudadanas.

Fase 3. Evaluación

A partir de la producción de los estudiantes se evaluaron los resultados, se triangularon datos cuantitativos y cualitativos con referentes teóricos para determinar qué mejoró, en qué grado y cuáles estrategias metacognitivas y actividades de aula cumplieron un papel fundamental para mejorar la comprensión lectora a nivel literal e inferencial de los estudiantes.

3.8. UNIVERSO POBLACIONAL

De este modo, se pretende mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 601 J.T. del colegio La Candelaria IEDI sede A, conformado por 20 estudiantes⁷. Una niña de 10 años, tres niñas de 11, tres niñas de 12, una niña de 13 y una de 14, para un total de 9 niñas. Y un niño de 10 años, cinco niños de 11, un niño de 12, y cuatro niños de 13, para un total de 11 niños, pertenecientes a estratos 1 y 2.

3.9. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Cada estudiante ha sido invitado a participar en esta investigación voluntariamente. Sin embargo, como son menores de edad, fueron sus acudientes quienes aceptaron la participación de los estudiantes por medio del consentimiento informado que leyeron y firmaron⁸. Además, la información personal de cada estudiante es confidencial; no obstante, sus producciones textuales realizadas durante la implementación de las secuencias didácticas son públicas, ya que algunas de ellas son muestra de los resultados de esta investigación. También, cabe mencionar que esta investigación no implicó ningún riesgo para los niños, ya que todas las actividades se llevaron a cabo dentro del aula de clase de la sede de la institución educativa y con el acompañamiento de la docente titular.

3.10. HIPÓTESIS DE ACCIÓN

El problema que surgió a partir de observaciones de clase y la aplicación de una prueba diagnóstica que determinaron que la deficiencia está en la comprensión lectora literal e inferencial en los estudiantes de grado 601 J.T. de la IEDI La Candelaria.

⁷ El número de estudiantes se redujo debido a la deserción de algunos después de un receso escolar.

⁸ Ver anexo 5: Parte uno del consentimiento informado

La acción de solución para este problema fue la secuencia didáctica. Así, a través de una serie de secuencias didácticas mensuales se solventó la deficiencia en la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.

De esta forma, el alcance de la intervención fue mejorar la comprensión lectora en los dos niveles anteriormente mencionados con el fin de que los estudiantes de grado 601 J.T. comprendan lo que leen.

4. ANÁLISIS

A continuación, se presenta lo que se realizó en cada fase de esta investigación. En las dos primeras fases se dan descripciones generales puesto que en el capítulo anterior todo fue mencionado con detalle. Por el contrario, en la última fase se dan los resultados con su respectivo análisis de manera específica correspondiendo a la pregunta y a los objetivos de esta investigación.

Fase I. Caracterización y diagnóstico

En esta fase se realizaron entrevistas y se hizo una búsqueda de información pertinente para la caracterización de la población, así como también se realizaron observaciones no participantes y participantes. Para las observaciones, se utilizó el diario de campo como instrumento de recolección y sistematización de la información. Gracias a estas observaciones se caracterizó la población teniendo en cuenta sus necesidades e intereses frente al área de Español. Además, se realizó una prueba diagnóstica tomada y adaptada a partir de las pruebas saber para grado 5° de los años 2014 y 2015, y unas encuestas realizadas a cada estudiante, a partir de las cuales se complementó la caracterización del grado 6° de la jornada tarde del colegio La Candelaria IEDI sede A.

Según la prueba diagnóstica, las encuestas realizadas, y los diarios de campo se triangularon y analizaron los datos con el fin de establecer y delimitar el problema a investigar. Por lo tanto, se identificó que el problema está en la comprensión lectora de los estudiantes de grado 6°, evidentemente en los dos primeros niveles de comprensión lectora, estos son literal e inferencial. Cabe resaltar que esta información se precisa con más detalle en el primer capítulo del presente documento.

Fase 2. Diseño e implementación del plan de acción

Para la intervención se diseñaron e implementaron cinco secuencias didácticas mensuales. Sin embargo, antes de la implementación de la primera secuencia, en la primera clase se realizó una sesión de sensibilización con el tema *¿y para qué leer?* con un texto de literatura infantil y juvenil, y como estrategia se utilizó un cuadro secuencial de dibujo conocido como proceso lector. Ahora bien, cada una de las secuencias constaron de cuatro planeaciones, y cada planeación fue llevada a cabo en dos sesiones de clase aproximadamente. Cada secuencia tuvo una temática general que abarcó las estrategias de lectura a enseñar y utilizar, como también algunos estándares de competencias ciudadanas.

Por lo tanto, todas las secuencias tuvieron como objetivos brindar estrategias que facilitarían la comprensión lectora a nivel literal e inferencial y desarrollar las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado 601 J.T. Así las secuencias fueron diseñadas e implementadas de la siguiente manera:

N° de secuencia mensual	Tema	Estrategias de lectura y/o actividades	Textos
1	<i>Los conflictos son mejor prevenirlos que lamentarlos</i>	-Anticipación -Cuadro investigativo SQA -Técnica del periodista -Diagrama Fishbone	-Cuento: Pastel para enemigos

2	<i>Derechos al derecho</i>	-Predicción -Subrayado y toma de notas (lluvia de ideas) -Relectura -Mapa conceptual	-La Declaración Universal de los Derechos Humanos. -Cuento: Construyendo una vida
3	<i>Resumiendo distinciones: Diversidad sin comparaciones</i>	-Inferencia -Paráfrasis -Resumen -Esquema libre (cualquiera visto en otras secuencias)	-Fábula: Todos somos diferentes -Cuento: Juliana con acondroplasia -Introducción y capítulo 1 (Novela: Amigo se escribe con H)
4	<i>Pluralidad, identidad y valoración de diferencias</i>	-Cuadro investigativo SQA -Diagrama de Venn doble y triple -Mapa para una historia simple y complejo -Cuestionario de preguntas literales e inferenciales	-Novela: Amigo se escribe con H Capítulos 2 al 6
5	<i>Control de emociones=Amigos por montones</i>	-Macroestructura referencial -Resumen -Reseña descriptiva -Reseña crítica -Esquema libre (cualquiera visto en otras secuencias) -Cuestionario de preguntas literales e inferenciales	-Novela: Amigo se escribe con H Capítulos 7 al 13

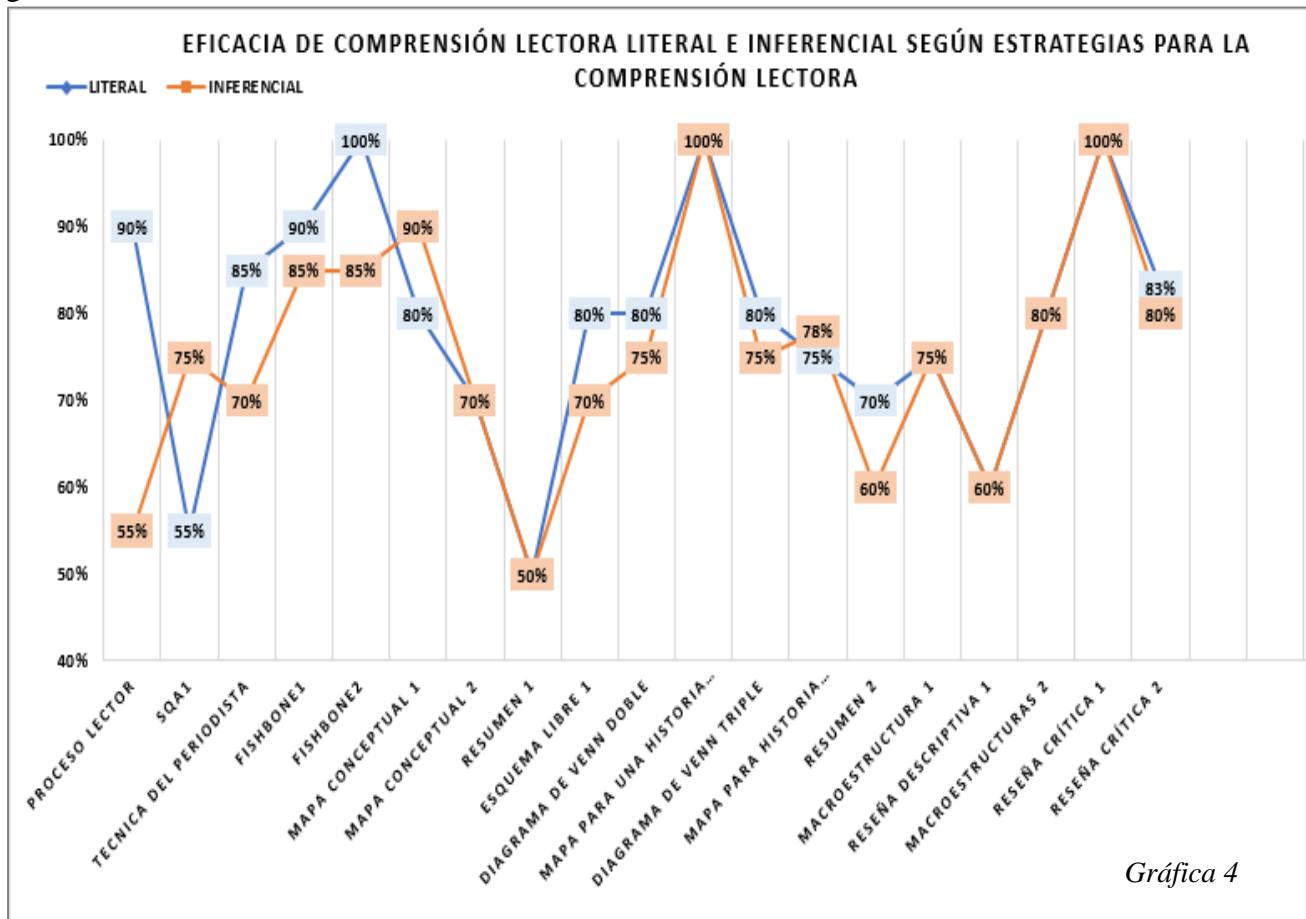
Cabe mencionar que, aunque cada secuencia parece encasillada en un solo tema y con unas estrategias específicas, estas fueron flexibles en su implementación porque en repetidas ocasiones, algunos aspectos que se contemplaron en las primeras secuencias fueron retomados en las últimas, como lo son algunos esquemas, la relectura, la paráfrasis, entre otros.

Fase 3. Evaluación

En esta fase se presenta la triangulación de datos cuantitativos, cualitativos y referentes teóricos. El orden de las estrategias en las gráficas corresponde al orden de la intervención e implementación de cada una de ellas según la fase 2. Y el orden de análisis de las estrategias se presenta desde las más significativas, hasta las de menor eficacia para la comprensión lectora literal e inferencial. En cuanto a las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) estas son analizadas paralelamente con cada estrategia y actividad de aula

implementada, por lo que sus datos cuantitativos son solo mencionados en este apartado, así que, para más detalle, éstos pueden ser vistos en la parte de anexos⁹.

Antes que nada, se presentan los datos cuantitativos obtenidos en cuanto a la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial, contemplados en la gráfica 4, donde cada porcentaje representa la eficacia de cada estrategia en estos dos niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de grado 601 J.T.



Según la gráfica 4 los estudiantes presentaron mayor eficacia de su comprensión lectora a nivel literal e inferencial gracias a las estrategias diagrama Fishbone 1 y 2, Mapa Para Una Historia Simple, Reseña Crítica 1.

⁹ Ver anexo 6: Gráficas sobre uso de estrategias metacognitivas.

El diagrama Fishbone 1 tiene un porcentaje de eficacia del 90% y el diagrama Fishbone 2 del 100% en la comprensión a nivel literal. Tanto para el diagrama Fishbone 1 como para el diagrama Fishbone 2 los estudiantes tuvieron que dar cuenta de causas secuenciales que implicaran una consecuencia. De este modo, los estudiantes seleccionaron la información clave y la integraron dentro del diagrama dando cuenta de su comprensión lectora a nivel literal.

En cuanto a la comprensión inferencial, el diagrama Fishbone 1 y 2 mostraron 85% de eficacia en este segundo nivel de comprensión lectora. Esto significa que los estudiantes realizaron procesos cognitivos como la causación e implicación, procesos contemplados en el nivel inferencial según MEN (1998), ya que este diagrama exige una estructura donde se dé cuenta de causas y consecuencias. Sin embargo, la eficacia es mayor en el nivel literal debido a que “...muchos escribieron de manera literal a partir del cuento” (Diario 8, línea 9).

Adicionalmente, los porcentajes de uso de estrategias metacognitivas fueron clave para su eficacia de este diagrama debido que, para el Fishbone 1 y 2, antes de la lectura, los estudiantes buscaron ayuda sobre cómo usar la estrategia y aclararon dudas: “...Algunos me preguntaban: ‘Profe, ¿qué escribo aquí?’, y yo les explicaba dónde iban las causas y dónde la consecuencia, dividiendo la forma del pez en cuatro o cinco partes, indicándoles que debían escribir tres o cuatro causas y una consecuencia” (Diario 8, líneas 10-12). Por lo que, para Fishbone 1 la planeación contempla un porcentaje del 75%, y para Fishbone 2 el 85%, esto quiere decir que, de acuerdo con estos porcentajes, la mayoría de los estudiantes planificó el uso de la estrategia y se dispusieron a prestar mayor atención a las ideas claves del texto. Con relación a esto, Santiago et al (2005) afirma que la planificación se basa en definir y tener claro cuál es el propósito de la lectura, hacer un plan de estrategias que se utilizarán en el proceso lector y prestar atención a lo más esencial del texto.

Así mismo, la supervisión utilizada para estos diagramas fue del 90% (Fishbone 1) y 100% (Fishbone 2) esto significa que, durante la lectura, la mayoría logró identificar y retener la información clave con relación a causas y consecuencias en la lectura. Y la evaluación fue del 85% (Fishbone 1) y 100% (Fishbone 2), según estos porcentajes, y retomando a Santiago et al (2005) y a Solé (1992) es posible afirmar que los estudiantes de grado 601 J.T. pudieron evaluar su proceso lector al elaborar estos diagramas dando cuenta de los textos leídos.

Es importante mencionar que la actividad de aula principal para la explicación e implementación de esta estrategia o diagrama Fishbone, fue la presentación de un corto animado, y luego la elaboración del diagrama según los hechos presentados en el vídeo (Diario 7).

De la misma manera, el Mapa Para Una Historia Simple resultó ser una estrategia eficaz para la comprensión lectora literal e inferencial ya que el 100% de los estudiantes pudo dar cuenta de aspectos literales como los personajes, problemas, soluciones y cómo sucedieron los hechos, así como inferenciales sobre posibles lugares y tiempos de la narración. Este porcentaje de eficiencia se ve reflejado en la planificación, supervisión y evaluación que también contemplan el 100% de uso por parte de los estudiantes. Así, para la planificación, los estudiantes, después de conocer el esquema, determinaron la información a la que debían prestar mayor atención: ‘...En el tablero, con el cuento Caperucita Roja, escribo en los espacios correspondientes la información requerida. Igualmente, ellos en sus cuadernos, pero con otros cuentos que conozcan’ (Diario 23, línea 12-13). Gracias a la explicación dada (antes de la lectura) para la realización de un ejemplo individual con un texto ya leído y conocido, los estudiantes pudieron prever a qué prestar mayor atención durante la lectura. Además, según Mayor et al. (1995) a partir de Baker y Brown (1981) la supervisión consiste en identificar lo importante del texto y prestar atención a las ideas principales, es por eso también que, los estudiantes lograron identificar la información clave

referente a los personajes y hechos de la historia para dar cuenta de ellos por medio de este esquema en donde se evidencia la estrategia metacognitiva de evaluación.

La tercera estrategia que favoreció notablemente la comprensión literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T. fue la Reseña Crítica 1 puesto que el 100% de los estudiantes pudo dar cuenta de aspectos literales del texto por medio de una producción escrita, y bien elaborada, en donde se contempla una presentación del texto y autor, un resumen del texto, y una valoración personal. De este modo, el uso de la planificación, supervisión y evaluación fue del 100% ya que activaron el conocimiento previo según se evidencia en el diario 31, línea 12: “Los que pidieron la palabra dijeron que el capítulo anterior (El Borja) terminó en que Borja le dijo a Ant que no podría olvidar a H”. De este modo, los estudiantes relacionaron la información nueva con la previa al leer cada capítulo nuevo de la misma novela, actividad que se realizó como estrategia de supervisión durante la lectura (Santiago et al, 2005 y Solé, 1992). Y así mismo, utilizaron dos macroestructuras referenciales que realizaron como soporte previo a la Reseña Crítica 1. Por tanto, esta reseña es compatible con la estrategia de evaluación, puesto que en esta última fase del proceso lector los estudiantes dieron cuenta de su comprensión lectora literal e inferencial.

Ahora bien, las estrategias con eficacia sobresaliente en los niveles de comprensión literal e inferencial son el Proceso Lector, El cuadro investigativo SQA, los Mapas Conceptuales 1 y 2, la Técnica del Periodista, Resumen 1, Esquema Libre 1, Diagramas de Venn Doble y Triple, Mapa para una Historia Complejo, Macroestructuras Referenciales 1 y 2, Reseña Descriptiva 1, la Reseña Crítica 2.

La primera estrategia de este grupo sobresaliente es el Proceso Lector. Esta fue la primera estrategia utilizada en la intervención correspondiente a la fase 2. Este diagrama favoreció la comprensión lectora notablemente más en el nivel literal (90%) que en el nivel inferencial (55%),

puesto que el 90% de los estudiantes representó el texto por medio de dibujos y palabras según un orden temporal y secuencial de cada historia. Es decir que la mayoría de los estudiantes entendió el orden cronológico de los cuentos, reteniendo el sentido de éstos, dando cuenta de su comprensión a nivel literal. Además, una de las actividades de aula ligada a este diagrama fue la socialización de sus trabajos:

...Algunos de ellos me decían mire profe, aquí le prohibieron comer chicle, aquí, tiraban los chicles en el patio del colegio, aquí, empezó a nacer una planta, y luego se creció un árbol gigante de chicles (Diario 2, líneas 34-36).

Teniendo en cuenta esta explicación o socialización de la elaboración del diagrama Proceso Lector, es posible afirmar que los estudiantes generaron una representación organizada y coherente de los textos, dando cuenta de aspectos literales de éste y de su organización secuencial de hechos, de acuerdo con Santiago et al. (2005) a partir de Johnston (1989).

Aunque la eficacia de este diagrama no parece tan favorable para el nivel inferencial, es de resaltar que antes de la lectura se realizó una actividad de aula por grupos en la que se les daba a conocer el título del texto y debían inferir o anticipar sobre qué trataría. Desfavorablemente, solo el 55% de los estudiantes infirió hechos implícitos de la historia a partir del título. Esto porque solo dos o tres del grupo participaban. Lo principal en esta actividad de aula era también la socialización de las inferencias sobre los títulos, pero no funcionó según se contempla en las líneas 18-19 del diario 2: “Mientras algunos socializaban los títulos y sus inferencias, varios estaban hablando entre ellos y no prestaban atención”. Tampoco esta estrategia funcionó a favor del nivel inferencial debido a que exige que el lector, sobre todo, dé cuenta de aspectos literales. Es decir que casi no hay lugar para inferir y demostrar esto en este esquema.

Frente a las estrategias metacognitivas, en cuanto a la planificación el 75% predijo sobre qué trataría la lectura a partir del título, esto porque no todos participaron, ya que la metodología de trabajo en grupo no lo permitió, pues solo participaban uno o dos del grupo (Diario 2, líneas 19-20). Sin embargo, siguiendo las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992), antes de la lectura, se motivó a leer y se creó consciencia para qué leer: "...les pregunté qué escribieron sobre qué es leer, y varios contestaron: - 'Leer es aprender cosas nuevas'" (Diario 1, líneas 26-27); así como también, activar el conocimiento previo sobre el texto, lanzar hipótesis y predecir:

...A un grupo que le correspondió el título Frida, dijeron que debe tratar sobre una mujer que así se llama. A otro grupo le correspondió Un Árbol Terminantemente Prohibido y decían que podría tratar sobre un árbol que nadie puede mirar ni tocar, ni comer de sus frutas. Otro grupo que tenía el título de Un Amor Demasiado Grande dijo que era una historia romántica (Diario 2, líneas 14-18).

Así mismo, el 83% de los estudiantes que no entendían, releían o preguntaban a quién estaba leyendo en su grupo, esto se notó bastante debido a que se generó mucho ruido, y la lectura en grupos no fue favorecedora (Diario 2). Aunque gracias a la supervisión manifestada en la relectura, se lograron buenos resultados con este diagrama, siendo el 90% (que equivale a la estrategia de evaluación) de los estudiantes los que contaron la historia por medio de representaciones gráficas según el mismo orden cronológico de esta, lo cual significa que fueron capaces de explicar contenidos y así evaluar todo el proceso de sus resultados, según Santiago, et al (2005), adicionalmente que, respondieron a aspectos literales (Solé, 1992).

La segunda estrategia que tuvo un impacto en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal, pero sobre todo inferencial fue el cuadro investigativo SQA (siglas de: Lo que sé, lo que quiero saber, y lo que aprendí). esta estrategia tuvo un impacto, aunque sobresaliente, siendo 55% en el

nivel literal. Como es evidente, este esquema funcionó de manera sobresaliente, debido a que no es favorable para dar cuenta de aspectos literales del texto, por lo que sus preguntas no exigen aspectos literales de la lectura. Por lo tanto, muy pocos escribieron cosas literales del cuento. Sin embargo, los aspectos literales que de los que dieron cuenta (los que lo hicieron) fueron algunos personajes (nombres propios, características), y elementos de la historia como objetos y pocas acciones:

Las cosas que escribieron en la parte de lo qué sé era sobre los conflictos y algunos mezclaban cosas sobre los pasteles, entonces decían cosas como lo que sé es que se puede hacer un pastel asqueroso para los enemigos, o lo que sé es que se usa harina, agua, leche para hacer un pastel. Y en lo que quiero saber algunos alcanzaban a inferir cosas quiero saber cómo solucionar un conflicto, o creo que tratará el cuento es sobre un señor y un niño que le van a dar un pastel a un enemigo (SQA1E13) (Diario 4, líneas 18-22)

Sin embargo, en el nivel inferencial, el fortalecimiento de la comprensión lectora fue del 75% debido a sus preguntas y estructura donde los estudiantes pudieron inferir sobre qué trataría el cuento a partir de unas palabras extraídas de éste y de su título. Además, el 75% de los estudiantes dedujeron cual es la idea principal del texto, al compartir una enseñanza que les dejó la lectura:

...y varios escribieron cosas como: ‘El mejor pastel es de conciliarse con tus enemigos y para deshacerse de un enemigo es que se vuelva tu amigo’ (SQA1E20) ‘Que para alguien tener un enemigo hay que conocerlo bien’ (SQA1E17) (Diario 5, líneas 24-25).

De esta manera, se evidencia la concepción psicolingüística de la lectura, puesto que según esta concepción el significado lo proporciona el lector, lo que hace del sentido del texto un significado

que no es único. Según sus propias experiencias previas y conocimientos. Esto significa que los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas tales como hacer inferencias, predicciones con la formulación y reformulación de hipótesis, para lo cual los estudiantes aportaron sus conocimientos previos (Cassany, 2006).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, el 75% de los estudiantes usaron dos tareas de planificación que fueron, la activación del conocimiento previo, y una lluvia de ideas generadas por una serie de preguntas con relación al título y a algunas palabras extraídas del texto: “Una de las preguntas era: ¿Cómo harías un pastel para tus enemigos?, por lo que hicimos una lista de ‘ingredientes’, algunos decían ají, entre otras cosas” (Diario 4, línea 7-8). De este modo, se activó el conocimiento previo y se motivó a la lectura (Solé, 1992). En cuanto a la supervisión, el 68% de los estudiantes identificó la idea principal durante la lectura porque dio cuenta de la enseñanza que les dejaba el cuento. Sin embargo, el 32% no retuvo la idea principal al completar esta parte del esquema pues no daban cuenta de ella. Sino que escribían cosas como: ‘hay que arrepentirse’, ‘hay que pensar bien las cosas’ (Diario 5). Según Santiago et al (2005) la supervisión se basa en el control de los procesos de lectura, y una de las tareas de supervisión son identificar la información clave. Frente a la evaluación, el 80% de los estudiantes identificó la idea principal y la expresó con sus propias palabras al compartir lo que aprendieron del cuento (Diario 5).

Por otro lado, la tercera estrategia basada en metacognición que mejoró de manera sobresaliente la comprensión lectora literal e inferencial es el Mapa Conceptual. El Mapa Conceptual 1 muestra una eficacia mayor en el nivel inferencial que en el literal siendo el 80% de eficacia para el literal y el 90% para el inferencial. Según la eficacia dada en el nivel literal, es posible afirmar que el 80% de los estudiantes dio cuenta de conceptos claves extraídos de los textos y los organizó de manera jerárquica, por lo tanto, sus mapas conceptuales realizados pudieron ser leídos como un

texto coherente. Esto quiere decir que los estudiantes seleccionaron y generalizaron la información relevante de los textos (MEN, 1998).

En relación con el nivel inferencial la eficacia dada es del 90%, lo que significa que la mayoría de los estudiantes realizó procesos cognitivos como la agrupación, la inclusión y la exclusión utilizando conceptos que se relacionan con palabras enlace adecuadas (MEN, 1998) y (Santiago et al, 2005).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, el uso de la planeación es del 85%, lo que quiere decir que el 85% de los estudiantes tuvo claridad en cómo elaborar un mapa conceptual, y además se proyectó para su elaboración con el fin de dar cuenta de los textos leídos, lo que corresponde a la actividad metacognitiva de analizar los propios procesos cognitivos, los conocimientos con que se cuenta y cómo se usan (Burón, 1996). Además de esto, antes de la lectura se hizo una actividad de aula en la que se realizó una lluvia de ideas en torno al texto que se iba a leer por medio de unas exposiciones en las que se predecían y generalizaban algunos derechos humanos (Diario 13). Adicionalmente, en cuanto a la supervisión y evaluación del 95%, este destacable porcentaje se debe a la predicción, comprobación y refutación de hipótesis: "...por ejemplo, si veían a un encadenado, lanzaban una hipótesis de que el texto, más adelante, trataría sobre el derecho a la libertad" (Diario 14, líneas 12-13). Además, la activación de conocimiento previo y la relación de información nueva con la conocida, en conjunto con el subrayado fueron actividades correspondientes a la estrategia de supervisión que facilitaron la selección de conceptos claves para la elaboración de los mapas conceptuales: "...Algunos relacionaban palabras como libres con libertad, propiedades con vivienda, y por ende subrayaban (o algunos resaltaban o encerraban) ciertas palabras e ideas" (Diario 14, líneas 18-20).

No obstante, el Mapa Conceptual 2 muestra una eficacia del 70% en los dos primeros niveles de comprensión lectora. Como actividad de aula se realizó un taller de predicción, en el que debían formular al menos una hipótesis, esto como actividad de planeación que solo el 70% de la población realizó. Cabe resaltar que algunos estudiantes formularon hipótesis sobre el texto a partir de imágenes y el título de éste:

...De acuerdo con las dos imágenes y el scanning debían escribir una hipótesis. Algunos escribieron hipótesis que se comprobaron y otras que se refutaron después de la lectura, como, por ejemplo: ‘Dos amigos se dicen chao, uno por el carro y el otro por el parque en la esquina. Los dos sonríen como mejores amigos. Derecho a la amistad. Derecho a la libertad’ (Diario 16, líneas 15-18).

De esta manera, la supervisión fue usada por el 40% de los estudiantes, lo que significa que solo el 40% subrayó palabras claves o ideas principales del texto que le servirían para la elaboración del Mapa Conceptual 2:

...Les recordé que subrayaran las palabras clave y las ideas principales (...) Por lo que algunos me preguntaban: ‘¿Profe, subrayo esto?’ Indicándome frases o palabras sobre derecho a la familia, a la educación, entre otros (Diario 16, líneas 19-22).

Sin embargo, la evaluación fue usada por el 80% de la población, puesto que la mayoría de estudiantes tuvieron conocimiento de cómo implementar el mapa conceptual y su elaboración les permitió la comprensión del texto por medio de la representación consciente este mismo (Santiago et al, 2005).

Frente a la Técnica del Periodista, el porcentaje de eficacia en el nivel literal fue del 85%. Una actividad de aula que sirvió para enseñar el uso de este esquema fue la implementación con la

información de otro corto animado que permitió a los estudiantes identificar cuáles eran los personajes, qué pasó y cómo pasó. Así la eficacia en el nivel inferencial fue del 70%, puesto que este esquema da más lugar a aspectos literales y los únicos inferenciales son dónde y cuándo.

Preguntas que el 70% de los estudiantes infirió a partir de aspectos explícitos del texto:

Todos contestaron qué, quiénes y cómo sin ninguna ayuda, pero cuando llegaron a las preguntas: dónde, me preguntaron a mí, y les indiqué que infirieran los lugares donde los personajes jugaban, donde comían, donde cocinaban. Igualmente, con la pregunta cuándo, por lo que también les indiqué las palabras verano perfecto, así algunos inferían que era en vacaciones, o simplemente escribían de manera literal: verano, o inferían que era en el medio día (Diario de campo 6, líneas 6-10)

Este 70% de eficacia en la comprensión inferencial implica que se alcanzó por medio de esta estrategia una comprensión lectora sobresaliente. En cuanto a las estrategias metacognitivas, el uso de planificación fue del 75%, por cuanto este porcentaje de la población estuvo al tanto de las cinco preguntas de la Técnica; el de supervisión del 70%, por cuanto este porcentaje retiene la información necesaria para dar cuenta de las cinco preguntas requeridas; y el de evaluación del 80%, pues solo este porcentaje respondió correctamente las cinco preguntas. Según Sóle (1992) una de las maneras de evaluar y dar cuenta de lo comprendido de un texto es respondiendo a preguntas literales e inferenciales, y esta Técnica del Periodista se basa esencialmente en preguntas de esta índole.

Por otro lado, el Resumen 2 fue una estrategia que fortaleció los niveles de comprensión lectora literal e inferencial, siendo el 70% de eficacia en el nivel literal, lo que quiere decir que el 70% de estudiantes identificó y parafraseó las afirmaciones más relevantes encontradas en los textos leídos. Y el 60% de eficacia en el nivel inferencial, que significa que este porcentaje de

estudiantes infirió sobre los sentimientos y emociones del personaje principal según el capítulo 8 de la novela leída durante las dos últimas secuencias didácticas mensuales. Así mismo, en cuanto a la planeación, el 70% de los estudiantes activó su conocimiento previo en relación con la lectura:

Luego, les pregunté sobre qué trató el capítulo (anterior) La Verdad y ellos me cuentan que H le tienen miedo a la memoria, que por su abuelita Edelmira que perdió la memoria él tiene miedo de ser olvidado (Diario 27, línea 4-5).

En cuanto a la estrategia de supervisión, el 70% de los estudiantes releyó el capítulo para una mejor comprensión lectora:

El capítulo que leímos fue la Fiesta (...) Algunos releían sus libros, otros estudiantes, que no tenían el libro, me pidieron el favor de prestarles el mío (Diario 27, línea 12-14).

Y con relación a la estrategia de evaluación, el 73% de la población elaboró un resumen suprimiendo la información que no es importante y usando la paráfrasis, además, cada uno realizó una macroestructura referencial, la cual fue un apoyo para la redacción de este resumen (Diario 27).

Por otro parte, el Esquema Libre 1 hace referencia a una serie de estrategias que los estudiantes mismos eligieron para hacer, de este modo la planificación tuvo un porcentaje del 85% puesto que según Santiago et al (2005) una de las tareas implicadas en la planificación es la determinación de estrategias que se usarán para dar cuenta de la comprensión lectora. Cabe resaltar entonces que estos esquemas fueron evaluados según cada una de sus características, pero sus porcentajes correspondientes a las subcategorías de análisis se generalizaron. De este modo,

dos estudiantes realizaron la técnica del periodista, tres estudiantes realizaron el resumen, cinco el mapa conceptual y seis el diagrama Fishbone¹⁰.

La eficacia de la comprensión lectora con estos esquemas (Esquema Libre 1) a nivel literal fue del 80%, y de la comprensión inferencial del 70%. Retomando que estos resultados se ven relacionados con la planificación de estrategias de los estudiantes, además del control de sus cogniciones, lo cual se ve reflejado en el 75% de supervisión netamente ligado a la metacompreensión, ya que según Burón (1996) esta consiste en observar si lo que se está realizando permite cumplir el objetivo que es comprender o si se debe cambiar de estrategia para mejorar la acción, por ejemplo: “E12 empezó a hacer el diagrama Fishbone, pero después cambió de estrategia, borró y empezó a utilizar otro esquema que fue la técnica del periodista” (Diario 20, líneas 27-29). Así mismo, el 78% elaboró producciones que dieron cuenta, sobre todo, de aspectos literales, e inferenciales, por lo cual, este último porcentaje mencionado pertenece a la evaluación.

Así mismo, la eficacia de los Diagramas de Venn, tanto doble como triple, tuvieron un impacto sobresaliente en la comprensión lectora literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T. Los dos diagramas tuvieron los mismos porcentajes de eficacia en estos dos niveles de comprensión lectora siendo 80% en el literal y 75% en el inferencial. Sin embargo, los porcentajes referentes a las estrategias metacognitivas sí varían, pero no con grande diferencia. Para el Diagrama de Venn doble y triple el 80% de los estudiantes utilizó una tarea de planificación que fue la determinación de la información en la que debieron centrar su atención para la elaboración del diagrama de Venn doble y triple. En cuanto a la supervisión, el 80% de los estudiantes, para el diagrama de Venn doble, y el 78% de los estudiantes, para el diagrama de

¹⁰ Cuatro estudiantes no asistieron a esta sesión de clase, por lo que solo se recogieron estos 16 esquemas

Venn triple, relacionaron la información previa con la nueva identificando las características generales de los personajes:

Comparan con el diagrama de Venn a Antonia y a H, los personajes principales de la novela, aunque se les dificultó inferir algunas similitudes por lo que les ayudaba recordándoles algunas cosas de los capítulos leídos, de este modo sacamos las similitudes (implícitas) a partir de aspectos explícitos del texto, como, por ejemplo, que ellos eran compañeros de clase, usaban el mismo uniforme, tenían el mismo horario, entre otras cosas (Diario 22, líneas 20-24).

Y en cuanto a la evaluación, el 78% de los estudiantes, para el diagrama de Venn doble, y el 75% de los estudiantes, para el diagrama de Venn triple, dieron cuenta de aspectos literales e inferenciales por medio de estos esquemas, así los estudiantes evaluaron el proceso de su comprensión lectora a nivel literal e inferencial, ya que fue posible evaluar todo el proceso de sus resultados (Santiago et al., 2005), con relación a los personajes principales de la novela *Amigo se escribe con H*. La actividad de aula llevada a cabo fue una rutina de dictado sobre el esquema a utilizar, la ejemplificación de éste con un tema relacionado (no necesariamente un texto), lectura compartida (a una voz o punto a punto todo el salón) y aplicación del esquema.

Otra estrategia que impactó de manera sobresaliente la eficacia en la comprensión lectora e inferencial fue el Mapa para una Historia Complejo. Este esquema, a diferencia del simple, exigía que los estudiantes dieran cuenta de los primeros seis capítulos de la novela leída en las dos últimas secuencias. Con este esquema, la eficacia de la comprensión lectora a nivel literal fue del 75%, y del 78% en el nivel inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T. Esto implica, además, unos porcentajes similares en la utilización de tareas correspondientes a cada estrategia metacognitiva. Esto se evidencia porque el 80% de los estudiantes, antes del leer determinaron a

qué debían prestar mayor atención durante su proceso puesto que ya conocían previamente la estructura de una historia o cuento y sabían cómo usar el mapa para una historia:

Les digo que hoy veremos un esquema que se llama mapa para historia, pero que antes necesitamos saber qué partes componen una historia, cuento o un texto narrativo. Les dicto las partes y lo que va generalmente en cada una de ellas. Éstas son planteamiento o introducción, trama o desarrollo y soluciones (Diario 23, líneas 6-9).

De igual manera, el 80% de los estudiantes identificó los aspectos clave y relacionó la información nueva con la previa de cada capítulo como tareas de supervisión. Teniendo en cuenta que según Santiago et al (2005), estas son tareas metacognitivas que se pueden llevar a cabo durante la lectura. Así mismo, el 74% de los estudiantes elaboró de manera correcta el Mapa para una Historia Complejo, dando cuenta de su comprensión lectora a nivel literal e inferencial, además que, se vio reflejado el uso de paráfrasis en el desarrollo de este esquema; la cual es una tarea perteneciente a la estrategia de evaluación (Santiago et al, 2005).

Así mismo, un esquema que cumplió un papel sobresaliente en el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel literal e inferencial fue la Macroestructura Referencial. La Macroestructura 1 tuvo un impacto del 75% en los dos niveles de lectura. Y las dos últimas macroestructuras (Macroestructuras 2) tuvieron un impacto del 80% para los niveles de lectura literal e inferencial. Por consiguiente, estos porcentajes de estudiantes, para el nivel literal usaron la paráfrasis, contando con sus propias palabras las principales afirmaciones del texto leído. Y para el nivel inferencial, los estudiantes usaron la inclusión, agrupación y exclusión como procesos cognitivos para dar cuenta de aspectos implícitos a partir de los explícitos en cada una de las afirmaciones parafraseadas (MEN, 1998).

A pesar de los datos cualitativos, es importante mencionar que este esquema fue el que más se le dificultó a los estudiantes:

Algunos lo empezaron a hacer y quedaron en el título, luego me preguntaban que qué iba en referente y en los demás espacios de aspectos y subaspectos. Como muchos me preguntaban: ‘Profe, ¿Aquí que va?’ y ‘Profe, ¿Aquí que toca escribir?’, entonces les dije que lo haríamos todos juntos (aunque ya habíamos hecho uno, la clase pasada, que fue el de la explicación e introducción de este esquema). Lo escribía en el tablero, y les preguntaba sobre los subaspectos y yo les daba el ejemplo del aspecto 1 o les orientaba frente a que debíamos escribir. Yo les decía que vamos de lo más general a los más específico. Así, ellos me decían hechos que se dieron en el capítulo. Y luego, según el aspecto ellos sacaban los subaspectos. Cuando se les dificultaba (generalmente al principio) yo les recordaba y algunos decían: ‘¡Ya, profe, ya!’, porque ya se habían acordado bien y se sentían capaces para completarlos sin más ayuda (Diario 27, línea 14-22).

Para la Macroestructura 1 los porcentajes para cada estrategia metacognitiva (planificación, supervisión y evaluación) fue del 75%. Y para las Macroestructuras 2, para estas mismas, fue del 80%. Esto quiere decir que, el 75% de estudiantes para la Macroestructura 1, y el 80% para las Macroestructuras 2, conocían previamente la función de la macroestructura y sabían cómo elaborarla como tarea de planificación, según se citó en la anterior página. Así mismo, en cuanto a la supervisión, el 75% de los estudiantes para la macroestructura 1 y el 80% de los estudiantes para las macroestructuras 2, identificaron y retuvieron los referentes principales y las afirmaciones de los textos. Así mismo, fueron conscientes del orden secuencial de hechos durante su proceso. Y, por último, los estudiantes elaboraron macroestructuras referenciales para cada

capítulo estableciendo una relación entre sus correspondientes referentes, aspectos y subaspectos de éstos, dando cuenta de los contenidos de los capítulos de la novela leída en las dos últimas secuencias didácticas.

Una de las estrategias de aula utilizada durante la lectura de esta novela fue la lectura compartida, donde uno leía en voz alta, y los demás seguían la lectura mentalmente. Así mismo, durante la lectura, en ocasiones, cuando leía, detenía la lectura y les hacía preguntas sobre lo que estábamos leyendo, y ellos me contestaban, algunos bien, otros de manera incorrecta, pero corregíamos inmediatamente, teniendo en cuenta que esto es una actividad de supervisión que se lleva a cabo durante la lectura (Santiago et al, 2005 y Solé, 1992).

Retomando el grupo de estrategias de lectura basadas en metacognición que favorecieron de manera sobresaliente la comprensión de lectura literal e inferencial, una estrategia que impactó de modo sobresaliente fue la reseña descriptiva 1. Según la gráfica 4, el fortalecimiento tanto en el nivel literal como en el inferencial fue del 60% en la comprensión lectora de los estudiantes de grado 601 J.T. Este porcentaje se debe a que el 40% de los estudiantes no realizó una síntesis de los contenidos usando la paráfrasis:

Después de hacer la macroestructura los estudiantes escriben la síntesis de los contenidos después del marco introductorio, pero varios estudiantes no lo hacen y solo escriben el título, el encabezado, el marco introductorio y una conclusión y dejan el espacio de síntesis en blanco. En cambio, otros no escriben un cierre o conclusión a su reseña descriptiva (Diario 28, líneas 12-15).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, el 75% de los estudiantes planifica el uso de la estrategia para dar cuenta de su comprensión, además que conoce con anterioridad cómo realizar una reseña descriptiva:

Les dicto los pasos que hay que seguir para hacer una reseña descriptiva, les dicto sus partes, y les doy ejemplos que son: Título, encabezado, marco introductorio, síntesis de contenidos y conclusiones, además les comento sobre las diferencias que tiene con el resumen (Diario 28, líneas 6-7).

Así también, el 60% de los estudiantes activó su conocimiento previo con relación a la lectura y relacionó sus conocimientos previos (capítulos anteriores) con los nuevos (capítulos leídos en el momento): “les pregunto sobre el capítulo anterior, me comentan sobre qué trató. Y nos preparamos a leer, yo leo para todos mientras ellos siguen la lectura mental” (Diario 28, líneas 9-10). En cuanto a la evaluación, el 66% de la población escribió una reseña descriptiva dando cuenta de un marco introductorio, una síntesis de los contenidos, una conclusión, así mismo, de los datos del texto y el autor en el encabezado.

Por último, una de las estrategias de lectura basadas en metacognición que favoreció los niveles literal e inferencial de manera sobresaliente fue la Reseña Crítica 2. Antes de analizar el impacto de esta estrategia, es necesario aclarar que la Reseña Crítica 1 fue una de las más eficaces para el fortalecimiento de la comprensión lectora literal e inferencial. No obstante, para este escrito los estudiantes realizaron una macroestructura referencial que les sirvió de apoyo para la síntesis de los contenidos. Sin embargo, para la realización de la Reseña Crítica 2 se les dio la opción de elegir si hacían o no una macroestructura referencial, por lo que solo cinco estudiantes hicieron este esquema de apoyo previo a la Reseña Crítica 2. Además, en la Reseña Crítica 1 los estudiantes debían dar cuenta de tan solo dos capítulos, y la Reseña Crítica 2 debía ser sobre toda

la novela. Algo que no favoreció el progreso de los niveles literal e inferencial debido a tanta información.

Según Santiago et al (2005) la reseña crítica es una estrategia metacognitiva de poslectura. Esta Reseña Crítica 2 fortaleció de manera sobresaliente la comprensión de lectura literal con un 83%, e inferencial con un 80% de desempeño de los estudiantes en su comprensión lectora. De acuerdo con estos porcentajes y específicamente con esta estrategia metacognitiva de lectura, se hace presente la metalectura, ya que estas Reseñas Críticas 1 y 2 permitieron que los estudiantes emitieran juicios sobre la novela teniendo conciencia de sus procesos mentales realizados al leer. Además, Buron (1996) afirma que el lector hace metalectura cuando tiene la capacidad de opinar si la información expuesta en un texto es clara o ambigua, interesante o irrelevante. Así mismo, el 90% de los estudiantes determinó qué estrategias de lectura llevar a cabo durante su proceso lector teniendo en cuenta que ya conocía la elaboración de la reseña crítica:

Los espero y les dicto para qué se hace una reseña crítica, cómo se hace, así mismo les dicto y les ejemplifico cuáles son sus partes, que son: título, encabezado, presentación del autor y del texto, síntesis de los contenidos y conclusiones (Diario 31, líneas 5-6).

En cuanto a la supervisión, el 81% de los estudiantes releeron y retuvieron la información necesaria para dar cuenta de su comprensión lectora por medio de esta reseña. De acuerdo con Santiago et al (2005) releer es una actividad metacognitiva que se lleva a cabo durante la lectura. Y en lo que refiere a la evaluación, el 75% de los estudiantes redactaron una reseña crítica dando cuenta de un encabezado, una breve presentación del autor y la novela infantil/juvenil, una síntesis de los contenidos, y una valoración de ésta. No obstante, varios estudiantes solo dieron una opinión, escribieron el encabezado, y presentaron el autor y el texto, mas no hicieron síntesis de los contenidos. Sin embargo, los que redactaron la reseña crítica 2 con todas sus partes dieron

cuenta de su comprensión de lectura literal e inferencial, puesto que emitieron juicios de valor sobre la novela, por lo que se hizo evidente la metalectura, ya que de acuerdo con Burón (1996) los lectores hacen metalectura cuando tienen la capacidad de opinar si la información expuesta en un texto es clara o ambigua, interesante o irrelevante.

Ahora bien, a continuación, se presenta el análisis de la estrategia que poco fortaleció la comprensión literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T en comparación con las demás. Como es evidente en la gráfica 4, esta estrategia fue el Resumen 1.

Según la gráfica 4¹¹, esta estrategia fue la más aceptable debido a que fortaleció la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en un 50%. Es por eso que, en comparación con las otras estrategias, esta fue la que menos funcionó para mejorar la comprensión lectora literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T. Esto significa que solo el 50% de los estudiantes identificó las ideas principales y usó la paráfrasis, suprimiendo la información menos relevante, así como también, infirió y dedujo aspectos implícitos a partir de los explícitos del texto. En cuanto a la estrategia de metacognición, el 55% de los estudiantes activó su conocimiento previo sobre el tema de la secuencia (del cual dependen los temas de cada lectura) y el uso de las estrategias de lectura:

Luego, como no cerramos la secuencia didáctica número 3 Resumiendo distinciones: Diversidad sin comparaciones debidamente (pues hicieron falta dos sesiones aproximadamente para cerrar), les recuerdo el tema de la secuencia didáctica, y las estrategias a usar que son: la inferencia, la paráfrasis y el resumen (Diario 19, líneas 15-17).

¹¹ Ver página 42 de este documento, gráfica 4: Eficacia de comprensión lectora literal e inferencial según estrategias para la comprensión lectora.

De este modo, en cuanto a la supervisión, el 45% de los estudiantes releyó, lo cual se ve reflejado en sus resúmenes que dan cuenta de aspectos literales e inferenciales, sin embargo, este bajo porcentaje se debió a que:

Varios leyeron en grupo (aunque cada uno tenía su lectura), como E4, E18, E3, entre otros, pero no fue favorable, pues hablaban mucho entre ellos, cambio otros que leyeron individual se veían más concentrados y releían el texto cuando necesitaban una información específica (Diario 19, líneas 20-22).

De igual forma, solo el 45% de los estudiantes pudo dar cuenta de un buen resumen del texto leído. Teniendo en cuenta que la actividad de aula que implicó flexibilidad frente a la lectura grupal no funcionó pues al final, el resumen del 55% de los estudiantes no dio cumplimiento con las características de un resumen bien redactado: "...Algunos lo hacían demasiado corto...Con tan sólo tres o cuatro renglones, sin embargo, todos usaron la paráfrasis" (Diario 19, línea 27).

De acuerdo con este análisis y como se mencionó anteriormente, se afirma que las estrategias de lectura basadas en metacognición que más tuvieron éxito en mejorar la comprensión literal e inferencial de los estudiantes fueron el diagrama Fishbone, el Mapa para una Historia Simple, y la Reseña Crítica. Según esto, se establece que las estrategias metacognitivas que se usaron al mismo tiempo para con estos tres recursos fueron:

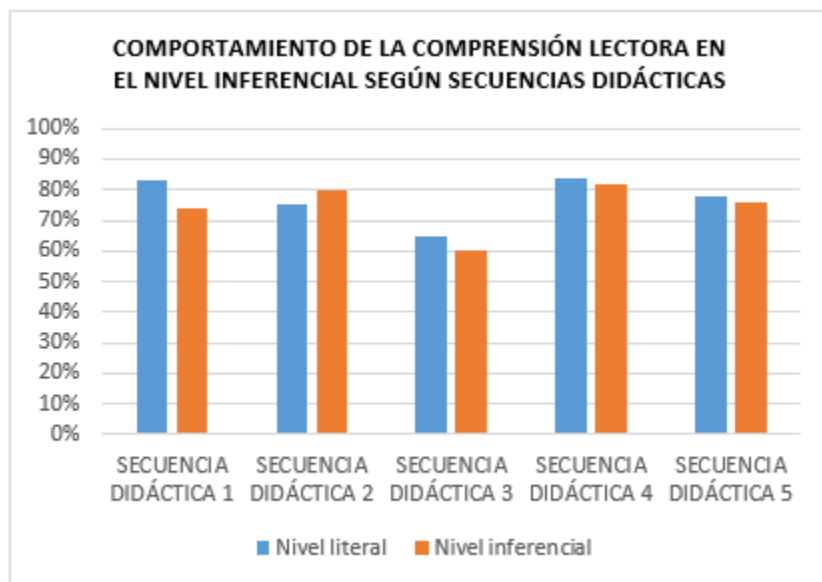
Para la planificación: la anticipación, la activación del conocimiento previo, y el conocimiento o determinación previo sobre las estrategias a usar durante y después de la lectura, como también la atención centrada en la información importante del texto (Santiago et al, 2005).

Para la supervisión: La relectura, la relación de información nueva con la previa y la identificación de la información clave.

Para la evaluación: La elaboración de esquemas llamativos para niños y jóvenes, la paráfrasis.

Así mismo, con relación a estas estrategias de lectura basadas en metacognición se determina que las actividades de aula que tuvieron más éxito fueron la explicación y ejemplificación de las estrategias, y la aplicación de las estrategias a vídeos.

Por otra parte, según la gráfica 5 es evidente que la comprensión lectora de los estudiantes de grado 601 J.T mejoró durante la fase de intervención, sin ignorar que en el transcurso hubo deficiencias, pero que fueron mucho más las fortalezas teniendo en cuenta que, según el diagnóstico y las observaciones no participantes que se realizaron en la primera fase de caracterización y diagnóstico, los estudiantes presentaban una deficiencia del 52% en el nivel literal y un 44% de deficiencia en el nivel inferencial de comprensión lectora¹².



	Literal	Inferencial
Secuencia 1	83%	74%
Secuencia 2	75%	80%
Secuencia 3	65%	60%
Secuencia 4	84%	82%
Secuencia 5	78%	76%

Gráfica 5

Según párrafos anteriores, el diagrama Fishbone resultó ser más favorecedor para el fortalecimiento de la comprensión lectora, y esto se refleja en el comportamiento del nivel literal e inferencial en la secuencia didáctica 1 que fue del 83% en el primer nivel y del 74% en el

¹² Ver gráfica 3 (Competencia lectora según componentes sintáctico y semántico), página 11.

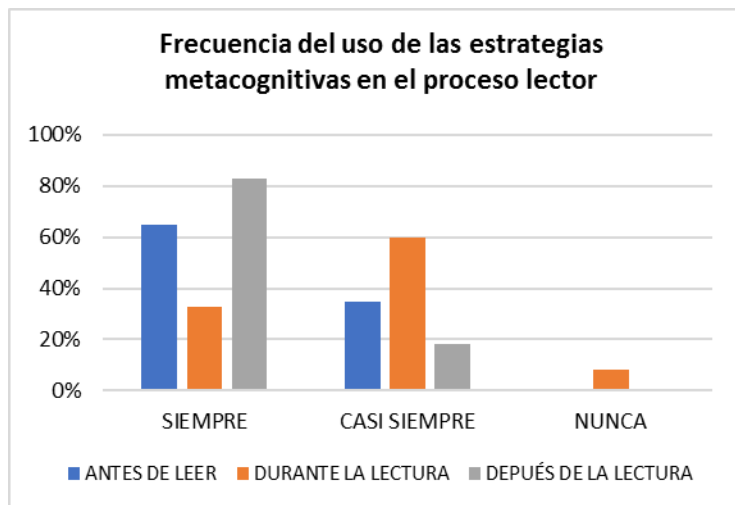
segundo, puesto que este diagrama fue implementado en esta primera secuencia. Además, este diagrama les gustó mucho, pues cuando tuvieron que hacer un esquema libre, este fue el esquema que más estudiantes escogieron para elaborar: “Algunos, cuando mencioné el diagrama Fishbone, me dijeron: ‘¡Ese, profe! Yo quiero hacer ese diagrama Fishbone’” (Diario 20, línea 26-27).

En la secuencia didáctica 2, la fortaleza en el nivel literal bajó a un 75%, pero en el inferencial subió a un 80%, lo que significa que el mapa conceptual fue menos favorable para la comprensión literal, pero favorable para la comprensión inferencial. En la secuencia didáctica 3, la fortaleza en el nivel literal bajó al 65% y en el nivel inferencial bajó al 60%, por ende, como se demostró anteriormente, el resumen no fue una estrategia favorecedora para la comprensión lectora literal e inferencial. En la secuencia didáctica 4, la fortaleza en el nivel literal subió a un 84% y en el inferencial subió a un 82%, lo que significa, como ya se explicó antes, que el Mapa para una historia simple resultó ser una estrategia exitosa. Y finalmente, en la secuencia didáctica 5, la fortaleza en el nivel literal bajó al 78%, igualmente en el inferencial al 76%, por lo que, como ya se explicó antes, la reseña descriptiva no resultó favorecedora para el fortalecimiento del nivel literal e inferencial de comprensión¹³.

Por último, una parte esencial en este análisis sobre el uso de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora es la reflexión, ya que ésta está intrínsecamente relacionada con la metacognición.

Por lo tanto, se presenta a continuación el resultado de unas encuestas realizadas a los estudiantes, en las que ellos autoevaluaron el uso que hicieron de las estrategias antes, durante y después del proceso lector.

¹³ Se debe tener en cuenta que las actividades de aula y otros factores como la lectura individual o grupal, analizadas en páginas anteriores, incidieron en el comportamiento del nivel literal, además de la inasistencia a las sesiones por algunos estudiantes durante todo el transcurso de la intervención.



Frecuencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso lector			
...de la lectura	Siempre	Casi siempre	Nunca
Antes	65%	35%	
Durante	33%	60%	8%
Después	83%	18%	

Gráfica 6

Según la gráfica 6, el 65% de los estudiantes reconoció haber usado siempre diversas tareas de planificación antes de la lectura, tales como activar conocimiento previo, formular preguntas, anticipar y predecir, y definir estrategias (Santiago et al, 2005). Mientras que el 35% reconoció que usó estas actividades metacognitivas casi siempre. En este orden, el 33% de los estudiantes reconoció que siempre usaron estrategias metacognitivas de supervisión durante la lectura tales como formulación de preguntas, aclaración de dudas, comprobación de hipótesis, relación de información nueva con la previa, identificación de información clave, toma de notas, subrayado y relectura (Santiago et al, 2005), mientras que el 60% reconoció usar estas tareas de supervisión casi siempre, y el 8% nunca. Y finalmente, el 83% de los estudiantes reconoció usar tareas de evaluación después de la lectura, tales como parafrasear, escribir resúmenes, reseñas, elaborar esquemas, explicar contenidos, y juzgar el contenido de los textos (Santiago et al, 2005).

Así mismo, el autocontrol y la autorregulación como aspectos esenciales en la metacognición y, por ende, ligados a la metalectura y metacompreensión (Burón,1996). En este sentido, la autorregulación se vio durante el proceso de intervención, sobre todo cuando hubo actividades de esquema libre, en las que los estudiantes debían escoger un diagrama, esquema o escrito para dar cuenta de su comprensión de lectura. De este modo, se manifestó la autorregulación cuando, por

ejemplo, escogían un esquema, pero mientras lo hacían, se daban cuenta que no les funcionaría tanto como otro para dar cuenta de su comprensión de lectura literal e inferencial, por ejemplo: “Mientras les repartía una hoja en blanco, ellos pensaban que esquema hacer. E12 comenzó a hacer el diagrama Fishbone, pero después cambió de estrategia, borró y empezó a utilizar otro esquema que fue la Técnica del Periodista” (Diario de campo N° 20, líneas 28-30).

Así mismo, el autocontrol se manifestó en muchas ocasiones sobre todo cuando los estudiantes querían verificar si estaban comprendiendo o no lo leído y recurrían a la relectura: “Durante la elaboración de la reseña crítica, cuando los estudiantes iban en el párrafo de síntesis de los contenidos, algunos preferían releer los capítulos el listado y fin de clases, y ahí si hacer el resumen” (Diario de campo N° 31, líneas 16-17). O incluso, algunos, me preguntaban si lo que querían subrayar era necesario resaltarlo: “Algunos me preguntaban: ‘¿profe, subrayo esto?’ Indicándome frases o palabras sobre derecho a las familias, a la educación, entre otros”. (Diario de campo N° 16, líneas 32-33). También, durante la lectura y como estrategia de supervisión, en ocasiones se formularon y se respondieron preguntas (algunas veces por los estudiantes, otras, por la profesora/investigadora), por lo que se paraba de leer, para aclarar dudas y ser conscientes de lo que se estaba comprendiendo.

De esta manera, se evidencia la autoevaluación, la autorregulación y el autocontrol en donde los estudiantes fueron conscientes de sus procesos de lectura y comprensión, ya que los ellos mismos observaban si lo que estaban haciendo les permitía comprender lo que estaban leyendo, o si en la fase de evaluación, la estrategia que estaban utilizando les servía para dar cuenta de su comprensión, y cambiaban de estrategia con el fin de dar mejores resultados (Burón, 1996).

5. RESULTADOS

Ahora bien, para esta investigación se estableció un objetivo general que se centró en la identificación de estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor favorecieran la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes. Y como objetivos específicos se estableció la identificación de las actividades de aula que mejor favorecieran la comprensión lectora, y mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado 601 J.T del colegio La Candelaria IEDI. Por lo tanto, teniendo en cuenta el análisis descrito en la fase 3 del capítulo anterior, los resultados demuestran lo siguiente:

En primer lugar, las estrategias de lectura basadas en metacognición que mejor funcionaron fueron el diagrama Fishbone, el Mapa para una historia simple y la Reseña Crítica por lo que se determina que estos esquemas fueron prácticos en su uso para dar cuenta de aspectos literales e inferenciales de los textos, además que los dos primeros resultaron ser llamativos para los estudiantes por sus estructuras, formas y figuras. De igual manera, se determina que las actividades de aula que mejor favorecieron los niveles literal e inferencial de comprensión lectora fueron la explicación y ejemplificación de las estrategias con vídeos o cuentos conocidos por los estudiantes.

En este orden, cabe mencionar que, aunque el diagrama Fishbone, el Mapa para una historia simple y la Reseña crítica fueron las que más fortalecieron la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial (logrando un 100% de eficacia), las demás estrategias que son Proceso Lector, Cuadro Investigativo SQA, el Mapa Conceptual, la Técnica del Periodista, el Resumen, Diagramas de Venn Doble y Triple, Mapa para una Historia Complejo, la Macroestructura Referencial y la Reseña Descriptiva fueron sobresalientes ya que, fortalecieron la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes (logrando entre un 50% y 90% de

eficacia), aunque unas con más eficacia que otras, pero todas cumplieron un papel importante en la potencialización de la comprensión literal e inferencial de lectura.

De este modo, como se especificó en la fase 3 del capítulo anterior, lo que incidió en la implementación de estas estrategias para que fuesen sobresalientes fueron algunas actividades de aula como la lectura en grupos, la cual no funcionó; las socializaciones grupales de hipótesis e inferencias, socializaciones que no dieron buenos resultados; además, otros factores que incidieron para que estas estrategias resultaran sobresalientes, fueron algunas características de varios esquemas, como su complejidad para elaborarlos. Sin embargo, esto no significa que estas estrategias no sirvan para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Por esta razón, se especifica que en este caso de investigación fueron estrategias sobresalientes, que seguramente, junto con otras actividades de aula podrían resultar siendo estrategias excelentes como lo fueron el diagrama Fishbone, el Mapa para una historia simple y la Reseña Crítica en esta investigación.

Además, según el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes mejoró notablemente, aunque no se presentó un avance de aumento en aumento según el orden de las secuencias didácticas mensuales implementadas, la comprensión lectora de los estudiantes en el nivel literal alcanzó y se mantuvo entre un 65% y 83% de eficacia, y en el nivel inferencial la comprensión lectora de los estudiantes alcanzó y se mantuvo entre un 60% y 82% de eficacia.

Ahora bien, específicamente frente a la metacognición, es necesario resaltar la autoevaluación que hicieron los estudiantes donde según el análisis descrito en el capítulo anterior, los estudiantes reconocieron el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura. Así mismo, la autorregulación se vio manifestada cuando los estudiantes escogían un esquema, pero mientras lo hacían, se daban cuenta que no les funcionaría tanto como otro para

dar cuenta de su comprensión de lectura. Igualmente, el autocontrol se evidenció sobre todo en la estrategia metacognitiva de supervisión, cuando los estudiantes recurrían a la relectura, al subrayado y a la formulación y respuesta de preguntas sobre la lectura y durante la lectura.

Por otra parte, es necesario mencionar algunos aspectos sobre las competencias ciudadanas que tomaron lugar en la fase de intervención como eje transversal en esta investigación. De este modo, las competencias ciudadanas, aunque no fueron analizadas, cumplieron un papel importante dentro del trabajo en el aula, teniendo en cuenta que todo lo que refiere a las competencias ciudadanas son temas urgentes en el grado 601 J.T, y en la Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria por las características de la población. Además, que, los temas de cada lectura y vídeo fueron seleccionados con base en las competencias ciudadanas, las cuales se vieron relacionadas con el principio institucional del colegio La Candelaria IEDI, el cual es la diversidad y con la visión de la institución que es formar una comunidad diversa e incluyente (IEDI La Candelaria, 2014).

Por otro lado, antes de cerrar este capítulo es necesario rescatar el impacto que tuvo esta investigación para la profesora titular, puesto que ella no es docente de lenguas sino de ciencias, por ende, ella también aprendió a utilizar las estrategias metacognitivas, y las estrategias de lectura basadas en metacognición con el fin de implementarlas al grado 602 J.T de la misma institución.

Finalmente, estos son los resultados que arrojaron los datos cualitativos y cuantitativos de todo lo implementado durante la fase de intervención. A continuación, se presentarán las conclusiones generales.

6. CONCLUSIONES GENERALES

A partir de los resultados descritos anteriormente es posible concluir que la metacognición y la comprensión lectora están intrínsecamente ligadas en cuanto a las fases del proceso lector y a las actividades metacognitivas, ya que estas se relacionan entre sí porque tanto el proceso lector como las actividades metacognitivas tienen tres momentos, y generalmente, cada uno de estos se corresponden según su orden. De este modo, antes de la lectura se planifica, durante la lectura se supervisa, y después de la lectura se evalúa.

Así mismo, se concluye que las actividades metacognitivas, previamente establecidas, favorecen la comprensión de lectura tanto en el nivel literal como en el inferencial. Además, el conocimiento de estas actividades implica que los estudiantes sean conscientes de qué usar, qué identificar, e incluso de saber si están o no comprendiendo lo que leen.

Por último, se concluye que la actividad de evaluación es de suma importancia para dar cuenta de lo comprendido de un texto, resaltando que unas estrategias de lectura basadas en metacognición permiten evaluar aspectos más literales que inferenciales, y en cambio otras están diseñadas para dar cuenta de aspectos implícitos de los textos. Así mismo, algunas estrategias de lectura basadas en metacognición y usadas generalmente durante la evaluación que mejor eficacia tienen para que los estudiantes den cuenta de su comprensión, son aquellas estrategias llamativas para los niños en cuanto a sus nombres, formas, figuras y facilidad de implementación.

7. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados y de lo que se concluyó en el capítulo anterior, se hacen recomendaciones al cuerpo docente que esté interesado en mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes por medio de estrategias metacognitivas.

En este orden, se recomienda a los docentes que sean muy cuidadosos en la elección de temas y actividades de aula teniendo en cuenta que en un mismo grupo de estudiantes puede haber diversos rangos de edades que en ocasiones suelen ser lejanos. Por lo tanto, para la preparación de las clases, los docentes deben ser conscientes de las condiciones y gustos de sus estudiantes, ya que, si se elige una lectura, actividad, o tema para estudiantes de menos edad, los estudiantes de mayor edad seguramente no se verán interesados en las actividades de aula y temas de lectura según el docente haya seleccionado o implementado, lo cual afectará de manera negativa los procesos de aprendizaje de algunos.

Así mismo, se recomienda a los docentes interesados en mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes, por medio de estrategias metacognitivas, que sean flexibles, comprensivos y atentos con sus estudiantes, sobre todo que dentro del aula dediquen más tiempo y presten mayor atención a aquellos que no sean hablantes del Español como primera lengua, agregando que, se debe ser flexible y de mentalidad abierta en cuanto a la explicación de temas y uso de estrategias frente a estos estudiantes que, generalmente, pertenecen a comunidades indígenas. Además, que les ofrezcan esquemas diferentes que llamen su atención y sean de su gusto. Y que hagan uso de herramientas audiovisuales como los cortos animados que servirán de apoyo al docente para ejemplificar el uso de estrategias que posteriormente llegarán a ser usadas en todo proceso lector.

8. REFERENCIAS

- Adminbogotá (Ed.). (2012). *Historia del poblamiento de La Candelaria*. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria/poblamiento>
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación De Un Programa De Habilidades Metacognitivas Para Mejorar La Comprensión Lectora En Niños De 4to Grado De Primaria Del Colegio Parroquial Santísima Cruz De Chulucanas*. Perú: de Piura
- Alcaldía Mayor de Bogotá (Ed.). (2016). *Localidad La Candelaria*. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria>
- Arango et al. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Manizales: Universidad Autónoma De Manizales.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones Mensajero. 3ra Edición.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Bogotá (2013): Editorial Anagrama S.A.
- Diario de campo N° 9. (2016, septiembre 13). Comunicación personal.
- École La Candelaria (2016). *Manual de Convivencia La Candelaria IEDI*.
- Guzmán, J., Valera, S., Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito – SED.
- Herrera, Juan. (2008). *La Investigación cualitativa*. N/A. Descargado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

IEDI La Candelaria. (2014). *Colegio Integrado la Candelaria*. Recuperado el 07 de septiembre de 2016, de

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/gestion-directiva/direccionamiento-estrategico/mision-y-vision/>

Jiménez, E. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el gimnasio pascal*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas

La Candelaria IEDI (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*.

La Candelaria; La localidad. (2012, septiembre 06). Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de

<http://portel.bogota.gov.co/portel/libreria/php/01.17010218.html>

Laverne, J. (2016, septiembre 05). Comunicación personal. Bogotá: La Candelaria IEDI Sede B.

Mayor, J., Suengas, A., González, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. España: Editorial Síntesis, S.A.

Mendoza, A. & Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid:

Pearson educación S.A. Recuperado el 25 de abril de 2017, de

<https://books.google.com.co/books?id=->

[IcdQEQnUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q](https://books.google.com.co/books?id=-IcdQEQnUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q)

[IcdQEQnUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q](https://books.google.com.co/books?id=-IcdQEQnUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q)
&f=false

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (Pp. 148-186)

Organizadores gráficos. *Organizadores gráficos*. (2012). Recuperado de <http://www.organizadoresgraficos.com/>

Patiño, P. & Restrepo A. (2013). *Estrategias metacognitivas: Herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia

Plan de área de humanidades lengua castellana. La Candelaria IEDI

Rodríguez, D. Valdeoriola, J. (s.f). *Metodología de la investigación*. Cataluña: UOC. Descargado de http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Sánchez, C. & Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio Gimnasio los Robles de Bogotá D.C*. Bogotá: Universidad, Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario

Santiago, Castillo y Ruiz (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá (2010): Alejandría Libros.

Secretaría de Educación del Distrito (2015). *Caracterización del Sector Educativo Localidad La Candelaria*. Bogotá.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España (2001): ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Documentos ocasionales.

9. ANEXOS

Anexo 1: Matriz: Protocolo de registro de información N° 1

PROTOCOLO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN N°1	
Título del documento: Localidad La Candelaria	
Ubicación: http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria	
Datos bibliográficos: Alcaldía Mayor de Bogotá (Ed.). (2016). <i>Localidad La Candelaria</i> . Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de http://www.bogota.gov.co/localidades/candelaria	
Contextualización local	
INDICADOR N° 1: Ubicación	La Candelaria está ubicada en el sector centro-oriente de Bogotá. Esta localidad número 17 está conformada por los barrios Belén, Las Aguas, Santa Bárbara, La Concordia, Egipto, Centro Administrativo y Catedral.
INDICADOR N° 2: Número de habitantes	Su población es de 23.615 habitantes permanentes.

Anexo 2: Diario de Campo N° 9

DIARIO DE CAMPO N° 9	FECHA: 13/09/16	HORA DE INICIO: 12:00PM	HORA DE FINALIZACIÓN: 2:00PM	GRADO: 5° J.T	NÚMERO DE ESTUDIANTES: 19
INSTITUCIÓN: IED La Candelaria		PROFESOR TÍTULAR: Flaminio Eduardo González Bonilla		OBSERVADORA: Mayerlly J. Corredor Morales	
COMENTARIOS:				Simbología:	
<ul style="list-style-type: none"> - Al parecer, para el profesor titular, el problema está en que algunos estudiantes están siendo descuidados por sus acudientes. - Quiero resaltar la falta de tolerancia, y empatía que hay dentro del aula. - Según parece, muchos tienen dificultades en Español, frente a la lectura y escritura. 				PT: Profesor titular “” : Lenguaje textual OB: Observadora	

0

1 Hoy los estudiantes no tienen clase porque hay comisión de evaluación. PT me dice que él tiene que hacer la evaluación solo, sin los

2 demás profesores porque él es el único de primaria, y los demás son de bachillerato. Un profesor llega y me dice: “¡Ah, ¿Si?! ¿Se va a

3 quedar en la comisión de evaluación?, pero es que eso no es algo muy serio. Porque, o sea, el rector, debe hacer unas actas y decir al

4 final las cosas que hay por mejorar o cambiar en cuanto a los estudiantes, ¿Cierto?, pero no”.

5 PT: “Sí, pues igual. Es que la comisión de ahorita es de sólo bachillerato. Yo soy el único de primaria. Ahorita la hacemos entre los

6 dos”.

7 Mientras PT espera que le entreguen las planillas para la evaluación, me cuenta que la escritura es algo que se debe fortalecer. PT: “a

8 ellos (sus estudiantes) les cuesta escribir...¿Cómo se llama eso? O sea, escribir de varias cosas que les salgan, que se les ocurra.

9 OB: “¿Escritura creativa?, ¿Será?”

10 PT: “Sí, sí, eso. Yo creo que sí. A ellos les cuesta escribir, uno les dice escriba sobre tal cosa, y escriben un poquitico, y uno les dice ¿y

11 ya?, ¿eso no más?, y ellos dicen: ¡Ay profe!, no sé qué más escribir”

12 OB: “Profe, ¿qué pasa con Jeremy?, porque Daisy me dijo que él necesita tomar medicamentos e ir a un psiquiatra”

13 PT: “¿Jeremy? Tiene eso de que es muy hiperactivo. Él tiene que tomar medicamentos, pero los papás no tienen cuidado de esto,”

14 Luego, yo le pregunto a PT por cada uno de los estudiantes y él me dice que:

15 Juan David y Brayan son muy juiciosos, llevan las tareas, hacen las tareas completas.

16 Davian tiene un déficit cognitivo, pero ya ha mejorado demasiado, tanto así que no pareciera que tuviera ese déficit.

17 Jorge es muy perezoso y se está volviendo contestón con la mamá, la abuelita y el profesor, aunque tiene una letra muy bonita.

18 Ronald antes escribía con letra pegada, y le fue muy difícil escribir con letra separada, y ahora tiene una letra muy fea que casi no se

19 entiende; por otra parte, Ronald conoce mucho de calle, conoce gente del Bronx, y a PT le da miedo que se junte con las niñas, porque

20 ellas están muy niñas, y Ronald ya conoce varias cosas porque cómo habla, por lo que dice.

21 Sobre Mariana, PT dice que los papás son muy descuidados con ella.

22 Jeanpaul es un niño muy competitivo e intenso, siempre quiere ir adelante, y ganarles a todos.
23 Sonia es tremenda, dice mentiras, y PT ha tenido que tener cuidado con ella porque los estudiantes se aprovechan de ella cuando ella
24 lleva plata.
25 Nicol dice que quiere estar en todo, pero no se compromete con nada, PT me dice que hace poco tuvieron un baile, en el que ella
26 ensayó, y al final no salió con nada, y últimamente se pone bravísima. Según la mamá, hace poco se puso roja del malgenio y duró casi
27 una hora sin hablar.
28 Los gemelos tienen una letra desastrosa, no hacen nada ni para bien, ni para mal.
29 Jampier no colabora en las actividades, es muy aprovechado, busca quitarles el refrigerio a los compañeros; su mamá lo trata mal, y su
30 papá es muy joven.
31 Zharick es juiciosa. Lizeth habla mucho, si uno le pregunta algo, ella cuenta todo sobre muchas cosas.
32 Brandon, quien es hermano de Deisy, tenía la costumbre de robar, antes se perdían las cosas y se supo que era él, pero a él no se le da
33 nada. Una vez la policía hizo una requisita y al único que le encontraron droga fue a él, porque resulta que sus hermanas mayores (que
34 no estudian ahí) lo usaban “como campanero”. Aunque algo que hay que resaltar de Brandon, es que no volvió a fallar, porque antes
35 faltaba mucho a clase.
36 Deisy es una niña muy inocente, y noble.
37 Jesús hace muchas pataletas, llora por todo.
38 Camila es muy diferente a su hermano Jorge, porque ella es activa y despierta.
39 Luego, PT se va a secretaria a que le den las planillas, y tengo que esperar... Pero cuando son las 2:00pm, voy a secretaria en busca de
40 PT y le digo que ya me tengo que ir. Así que, él me dice que aún se demoran en entregarle las planillas, entonces que él me entregará
41 una copia de la comisión de evaluación que hará.
42 La comisión de evaluación dice lo siguiente:
43 **COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN**
44 Sede A, jornada tarde, curso quinto, 3er periodo, 13 de septiembre de 2016, hora: 3:15pm.
45 **OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES ESPECIALES:**
46 “En general el grado 5° J.T se caracteriza por realizar sus trabajos y cumplir con sus deberes. Hay excepciones que merecen un trato
47 aparte de algunos estudiantes que no tienen ayuda y/o colaboración de sus acudientes. Muchos de estos estudiantes perdieron por
48 descuido (No hacen tareas, poca entrega de trabajos)”
49 **ANÁLISIS DEL GRUPO:** (Fortalezas-debilidades, desde lo académico y convivencial)
50 • “Entrega de trabajos; interés por algunas áreas; gusto por hacer determinados trabajos”
51 • “Apatía de algunos estudiantes; dificultad en las operaciones básicas; malas bases en escritura-lectura”
52 • “En lo convivencial se presentan muchos problemas de tolerancia; hay constante indisciplina (por parte de 3 o 4 estudiantes).
53
54 **ÁREAS CON MAYOR RENDIMIENTO:** Sociales y Ed. Física

- 55 CAUSAS O FACTORES QUE INCIDEN: Las temáticas (trabajos dinámicos, carteleras, trabajos manuales)
- 56 ÁREAS CON MENOR RENDIMIENTO: Español y matemáticas
- 57 CAUSAS O FACTORES QUE INCIDEN: Temáticas (algunos temas fueron un poco complicados, y además las bases con las que
- 58 vienen son deficientes)

N°	Nombre del estudiante	Dificultades presentadas (por asignatura)	Actividades de Plan de mejoramiento
1	Jorge Bolaños	Danzas-Español-Matemáticas-Cátedra Candelaria	Para todos los ocho: Se ha trabajado lo mismo dejándoles las recuperaciones; darles el tiempo para entregar los trabajos; dejar trabajos en las clases.
2	Mariana Jacanamejoy	C. Naturales, Español, Matemáticas	
3	Brayan León Sierra	C. Naturales, Español, Matemáticas	
4	Kevin León Sierra	C. Naturales, Español, Matemáticas	
5	Sonia A. Lugo	C. Naturales, Español, Matemáticas	
6	Sharick Nicole	Danzas	
7	Ronald Serna Bello	C. Naturales, Sociales, Danzas, Español, Matemáticas y Cátedra	
8	Brandon Torres	C. Naturales, Danzas, Español, Matemáticas y Cátedra.	



COLEGIO INTEGRADO LA CANDELARIA IED

GRADO 5° J. T

SEDE A

PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 1

ÁREA: LENGUA CASTELLANA

Nombre: _____ **Fecha:** _____



Responde las preguntas 1 y 2 de acuerdo con el siguiente texto:

A ENREDAR LOS CUENTOS

- Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
- ¡No, Roja!
- ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde...”
- ¡Que no, Roja!
- ¡Ah!, sí, Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata”.
- No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel”.
- Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.
- ¡Que lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
- Y el lobo le preguntó: “¿Cuánto es seis por ocho?”.
- ¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿A dónde vas?”.
- Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
- ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!
- Sí, y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”.
- ¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.
- Exacto. Y el caballo dijo...
- ¿Qué caballo? Era un lobo.
- Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”.
- Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
- Bueno: toma la moneda.
- Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

1. Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar

- A. la voz del abuelo y la del narrador.
- B. la voz del abuelo y la de la jirafa.
- C. la voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
- D. la voz de los personajes y la del narrador.

2. Los otros nombres que le da el abuelo a Caperucita Roja son:

- A. Caperucita Amarilla, Caperucita Verde y Caperucita Negra.
- B. tía Diomira, Caperucita Negra y Caperucita Verde.
- C. Caperucita Verde, Caperucita Rosada y Caperucita Negra.
- D. tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.



Responde las siguientes preguntas atendiendo a la situación que cada una propone:

3. Para promocionar otros deportes diferentes al fútbol y el baloncesto. Tú escribirías sobre

- A. la importancia del patinaje y sus ventajas sobre el baloncesto.
- B. las reglas del baloncesto y los jugadores más destacados.
- C. los jugadores más destacados de tu equipo de Fútbol favorito.
- D. las razones por las cuales el equipo de fútbol es mejor que el de baloncesto.

4. El 24 de julio a las 3:00 p.m. se realizará el día de la familia. Te piden elaborar un cartel informando a la comunidad que habrá premios, bailes, refrigerios y música, esto con el fin de

- A. promover la cultura del colegio.
 - B. lograr una gran asistencia al evento.
 - C. incentivar los grupos musicales.
 - D. invitar a degustar la buena comida.
-

Anexo 4: Rejilla de evaluación escritura

DESCRIPTORES		EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE	DEFICIENTE
		5	4	3	2	0
COHERENCIA						
	SECUENCIA LÓGICA DE IDEAS		4			
COHESIÓN						
	CONECTORES					0
	SIGNOS DE PUNTUACIÓN					0
ORTOGRAFÍA						
	USO DE MAYÚSCULAS					0
	ERRORES ORTOGRÁFICOS				2	
	TILDES					0

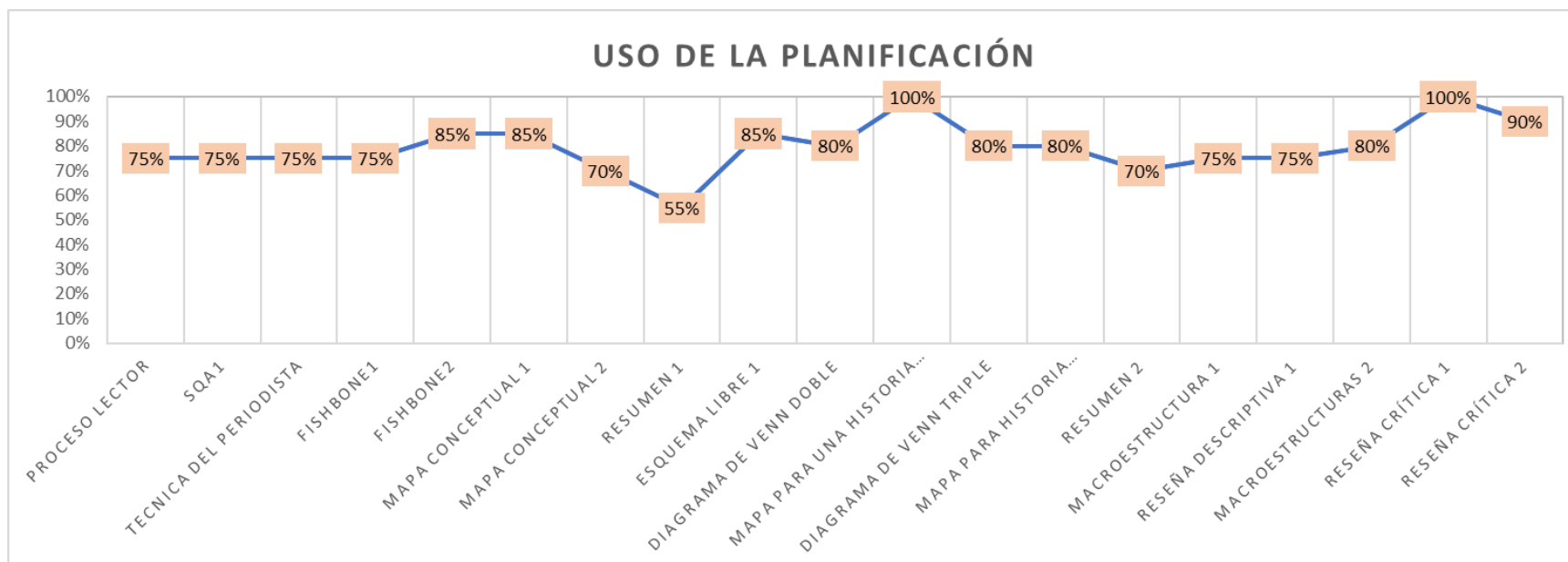
Anexo 5: Parte uno del consentimiento informado

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

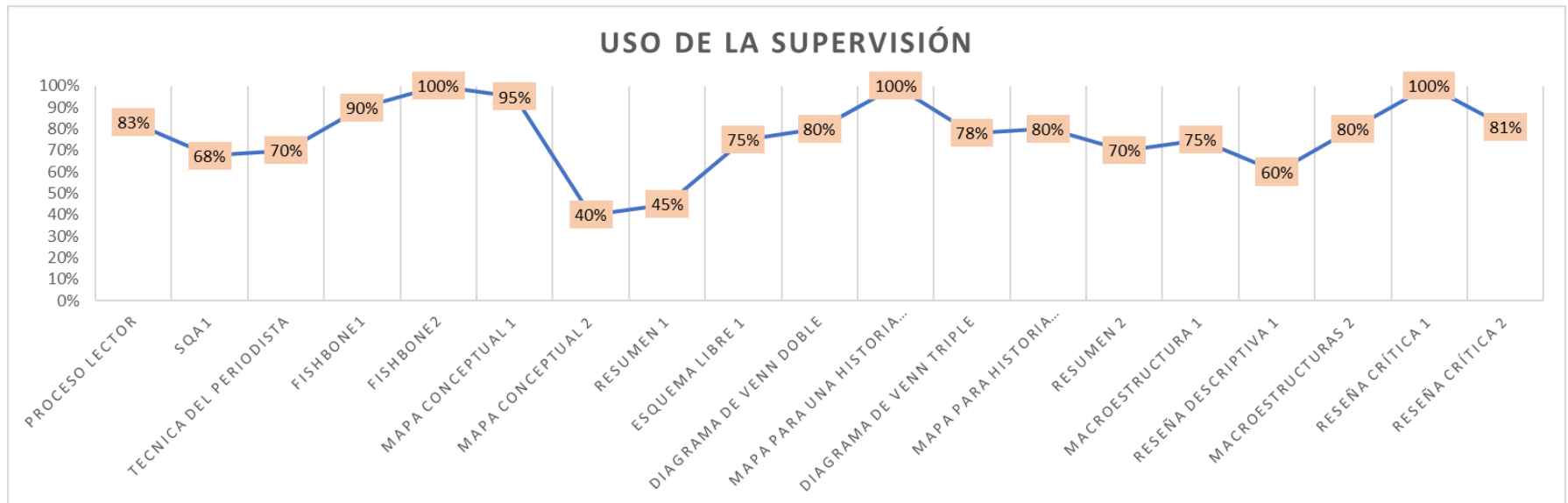
Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas		
Título del proyecto de investigación	Estrategias metacognitivas: Caminos que mejoran la comprensión lectora		
Descripción breve y clara de la investigación	Este proyecto de investigación pretende mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 5°/2016 orientados en los niveles literal e inferencial, por medio de estrategias metacognitivas a través de la implementación de secuencias didácticas.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	No hay posibles riesgos, ya que todas las actividades se realizarán dentro de las instalaciones de la institución educativa. Además, se contará con el acompañamiento y la supervisión del profesor titular.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Los beneficios de participar en esta investigación son el alcance de una mejor comprensión lectora a nivel literal e inferencial.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Mayerlly Julieth Corredor Morales		
	N° de Identificación: 1012408113	Teléfono:	7817364
	Correo electrónico: mayerlly.corredor@gmail.com		
	Dirección: Tv. 14 A # 43-88		

Anexo 6: Gráficas sobre uso de estrategias metacognitivas

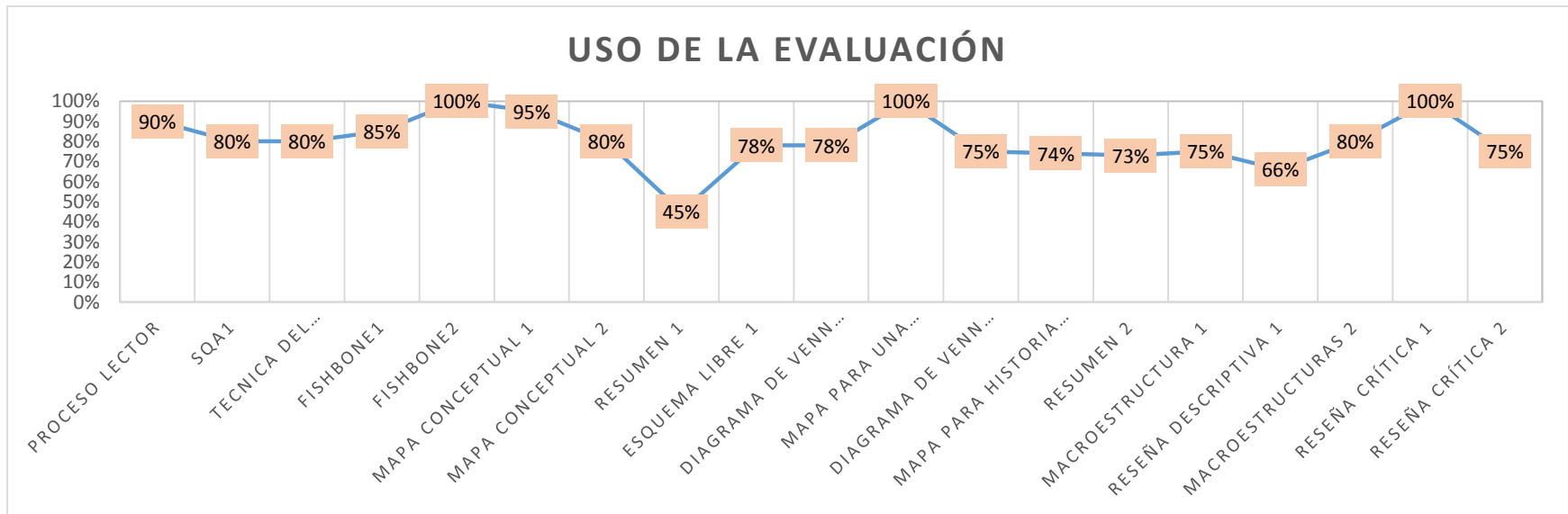
6.1 Gráfica sobre el uso de planificación



6.2 Gráfica sobre el uso de supervisión



6.3 Gráfica sobre el uso de evaluación



Anexo 7: Algunos escritos y esquemas con su respectiva rúbrica de evaluación



DF1E17



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Secuencia didáctica 1: Mes de marzo – Representador gráfico: Fishbone

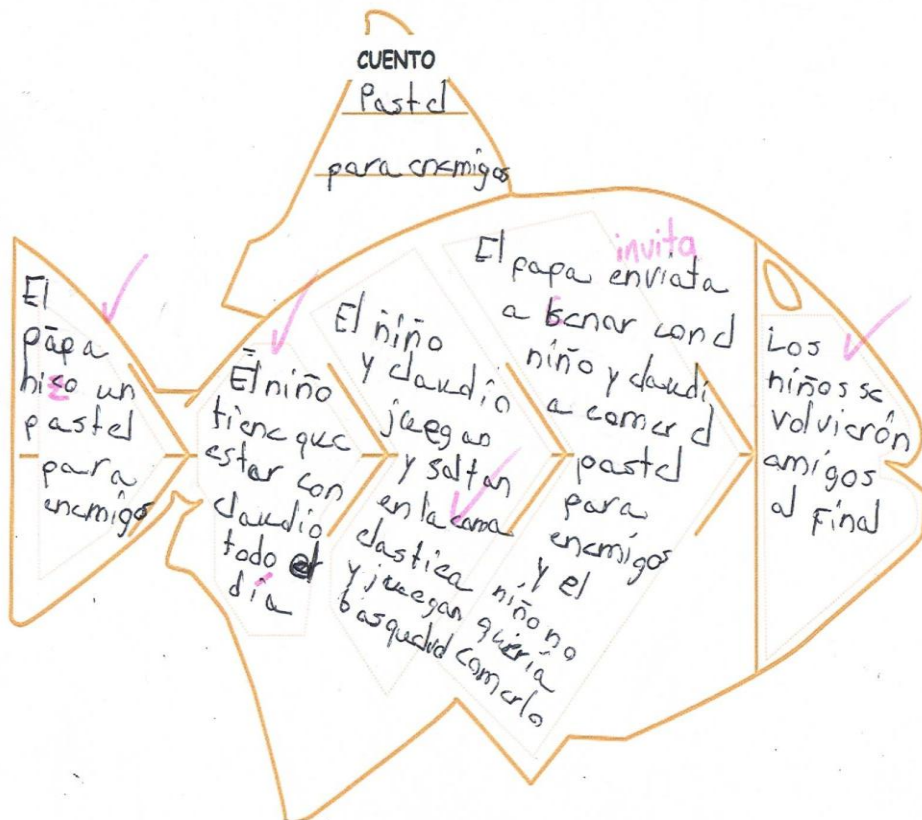
Grado: 601 J.T.

Nombre: _____ Fecha: 7/5/2017/3

ORGANIZADOR GRÁFICO: FISHBONE O ESPINA DE PESCADO

---☀---Desarrolla este organizador gráfico: Fishbone de acuerdo al cuento leído: Pastel Para Enemigos De Derek Munson

5.0 ¡ Muy bien!



Tomado y adaptado de organizadoresgraficos.com

RUBRICA DIAGRAMA FISHBONE PASTEL PARA ENEMIGOS		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante identifica varios sucesos del cuento que hayan sucedido de manera cronológica o secuencial	¿Escribe en orden algunas causas que dan cuenta de varios sucesos secuenciales del cuento?
INFERENCIAL	El estudiante establece una o varias consecuencias que se podrían dar debido a algunos sucesos secuenciales presentados en la historia.	¿Escribe una o más consecuencias que se derivan de algunos sucesos secuenciales extraídos de la historia?
PLANIFICACIÓN	El estudiante busca ayuda cuando no entiende algo sobre la estrategia y sobre el cuento.	¿Pregunta a la profesora o a sus compañeros para aclarar dudas?
SUPERVISIÓN	El estudiante tiene presente los aspectos que implican una causa y una consecuencia	¿Retiene y escribe hechos secuenciales donde se dan causas y consecuencias?
EVALUACIÓN	El estudiante utiliza la implicación y causación como procesos cognitivos dando cuenta de causas y consecuencias dados en el cuento.	¿Por medio del diagrama Fishbone relata de manera ordenada (secuencial o cronológica) hechos que implican una(s) consecuencia(s) relatando ésta también como resultado?

Mapa para una historia simple



LA CANDELARIA IEDI

MHSEA



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAPA PARA UNA HISTORIA

NOMBRE:

FECHA:

21 julio 2017

Completa los cuadros según corresponda según los capítulos 3 (Ant) y el capítulo 4 (El diccionario):

Lugares:

la casa de Ant la calle
y el Parque

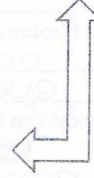


Personajes

antonia y H

Problemas

Que antonia se puso bravo
con (o) H. Por lo que
besia en el Diccionario



Trama y desarrollo:

Que H le dio un (frase) un
Diccionario a (ll) Ant para que
buscara en significado de Ant



Soluciones

Que H le dijo que significaba Ant en
el Diccionario de lengua española que
significaba (s) anticuario

RUBRICA MAPA PARA UNA HISTORIA SIMPLE CAPÍTULOS 3 Y 4		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante responde quiénes son los personajes, cuáles fueron los problemas, cómo sucedieron y las soluciones que se dieron en los capítulos 3 y 4	¿Describe qué conflictos tuvieron lugar en el capítulo 3 y cómo se solucionaron en el capítulo 4 mencionando los personajes implicados?
INFERENCIAL	El estudiante infiere en qué lugares ocurren los hechos	¿Menciona posibles lugares en los cuales pudieron haber tomado lugar los hechos?
PLANIFICACIÓN	El estudiante conoce previamente la estructura de una historia o cuento y sabe cómo usar el mapa para una historia	¿Determina a qué debe prestar mayor atención en durante su proceso lector?
SUPERVISIÓN	El estudiante identifica la información clave e importante para dar cuenta de lugares, personajes y hechos de la historia	¿Identifica la información clave y relaciona los capítulos anteriores con los últimos leídos?
EVALUACIÓN	El estudiante completa el mapa para una historia dando cuenta de aspectos literales e inferenciales de los capítulos 3 y 4.	¿Elabora acertadamente un mapa para una historia según los capítulos 3 y 4?

Reseña crítica 1

3. Escribe una reseña crítica de los capítulos 'El listado' y 'El fin de clases' teniendo en cuenta las macroestructuras referenciales anteriores y las explicaciones dadas para la redacción de ésta.

RC1EG

Título: El fin de clase

Encabezado:

heredia, María fernanda. Amigo se escribe con h
: 'el listado' y 'el fin de clase'.
Bogotá, editorial; al norma, 203, p.p. 703-177

Presentación del autor y del texto

maria fernanda heredia nació en eslobo acordar desde 1944 escribe australia cuentos infantiles. an el 1997 maria fernanda gana un premio donato guerrero la mayoría a forjado al mejor cuentos en ilustrado infantil. algunos de su obra como el que son: cubrido es un muercielago y amigo se escribe con h) Qu? Borja quería olvidar a andrea por que andrea novia h por eso queremos olvidar de andrea

Síntesis de los contenidos

antonio y Borja hicieron lista de lo que quería olvidar antonio quería todo sobre olvidar de h. antonio quería olvidar cuando le presento a edelmiras. antonio quería olvidar a h? olvidar cuando se hizo novia de andrea? Borja quería que olvidar a andrea? a Borja le gustaba andrea? pusieron nombre secreto a h y andrea? a andrea le llamaron la mosca? y Borja quería llamarla mariposa. y a h le llamaron el hombre araña.

El fin de clase) h se acerca a antonia. h le pidio su papa que los llevara en el carro. que llevara a andrea la del estante. que los recogiera. h le dijo a antonia que a papa le iba dar un regalo. h quería una bicicleta nueva. el papa de le dio un boleto de avión. h se va estudiar a estados unidos. h le dijo a antonia que no lo olvidaran h le dijo que se lo prometiera. antonia le dijo que lo iba a extrañar.

Valoración

me le gusto mucho la historia de antonia, de andrea, de borja, de h) por que era muy importantes para mi y le gusta cuando se le llaman el secreto de antonia y de h. a h que le llamaron el hombre araña y antonia se le llaman la mosca y eso que lo que gustaron a llamarnos de mosca y del hombre araña) y pumi me parecio que el cuento era muy importante)

Firma autor:

[Empty box for signature]

RUBRICA RESEÑA CRÍTICA CAP 10 y 11 "El listado" y "El Fin de Clases"		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante hace un resumen de los capítulos 10 y 11 usando la paráfrasis	¿Resume los hechos más importantes que tomaron lugar en los capítulos 10 y 11?
INFERENCIAL	El estudiante desarrolla sus procesos cognitivos de implicación, causación y temporalización para dar cuenta de aspectos implícitos a partir del texto	¿Dentro de su redacción, da cuenta de aspectos implícitos a partir de los explícitos desarrollando algunos procesos cognitivos?
PLANIFICACIÓN	El estudiante conoce cómo realizar una reseña crítica con anterioridad	¿Tiene previo conocimiento de cómo redactar una reseña crítica?
SUPERVISIÓN	El estudiante activa su conocimiento previo y lo relaciona con los capítulos nuevos que lee	¿Relaciona la información nueva con la previa (capítulos anteriores)?
EVALUACIÓN	El estudiante redacta una reseña crítica dando cuenta de un encabezado, una breve presentación del autor y de los capítulos, una síntesis de los contenidos, y una valoración.	¿Escribe una reseña crítica cumpliendo con todas sus partes recurriendo a la macroestructura referencial en ocasiones que lo ameritan?

PLE13



IEDI LA CANDELARIA - Grado: 601 J.T. - Español - Estudiante:

[Empty box for student name]

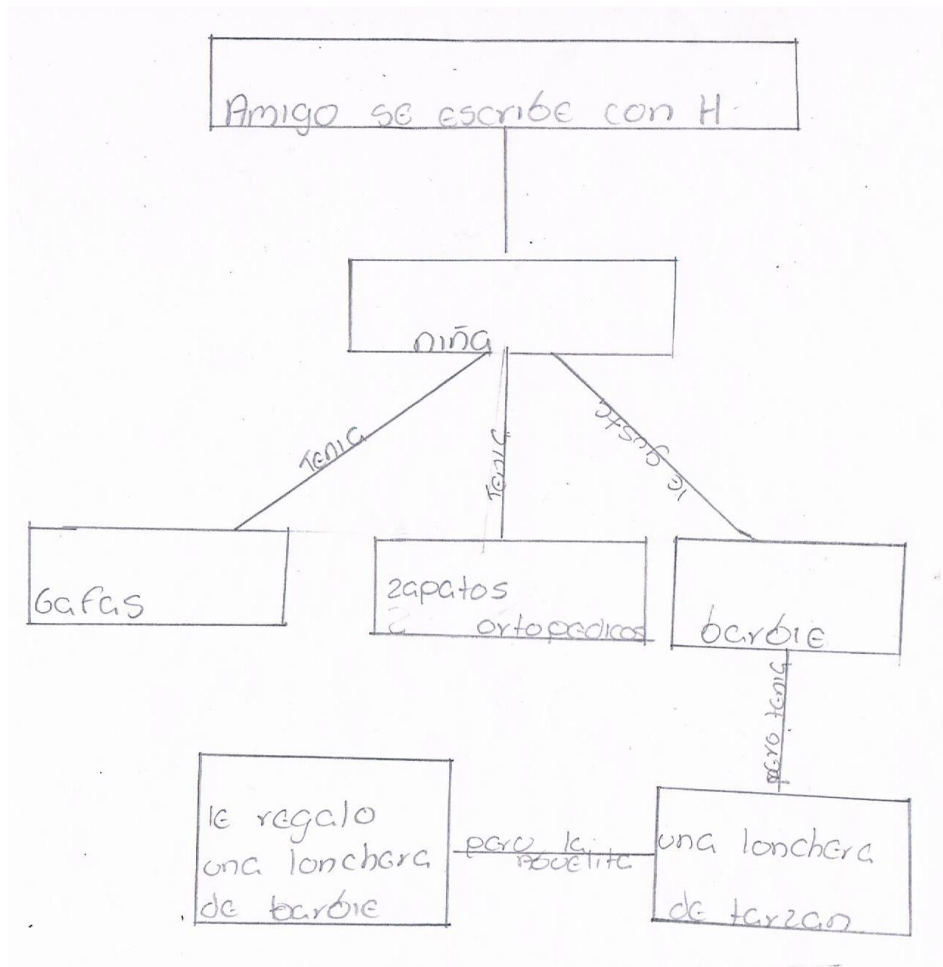
4-7

Dibuja los hechos principales que sucedieron en el cuento leído del libro *El Terror de Sexto B* de Yolanda Reyes.



RUBRICA PROCESO LECTOR 1ER TRABAJO		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante entiende el orden cronológico de la historia reteniendo el sentido de ésta.	¿Da cuenta de un orden secuencial de la historia por medio de representaciones gráficas?
INFERENCIAL	El estudiante deduce lo que sucedería de manera implícita a partir de hechos explícitos en la historia.	¿Utiliza la temporalización deduciendo hechos de la historia?
PLANIFICACIÓN	El estudiante analiza el tiempo de la lectura, y se interroga sobre la lectura según el título de ésta.	¿Define el tiempo que le tomará la actividad, y se pregunta sobre la lectura a partir del título?
SUPERVISIÓN	El estudiante aclara dudas releyendo y haciendo preguntas.	¿Relee el texto o formula preguntas sobre éste cuando no entiende algo?
EVALUACIÓN	El estudiante elabora dibujos para la historia de manera literal e inferencial con un orden secuencial.	¿Cuenta la historia con representaciones gráficas según el mismo orden cronológico de ésta?

Mapa conceptual (Esquema libre 1)

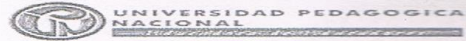


RUBRICA MAPA CONCEPTUAL LIBRE INTRO Y CAP 1		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante da cuenta de conceptos claves extraídos de los textos y los organiza de manera jerárquica	¿El mapa conceptual puede ser leído como un texto lineal y coherente?
INFERENCIAL	El estudiante realiza procesos cognitivos como la agrupación, la inclusión y la exclusión utilizando conceptos que se relacionan con palabras enlace adecuadas	¿Los conceptos son generales y específicos? ¿Además, están bien relacionados con las palabras enlace utilizadas?
PLANIFICACIÓN	El estudiante establece qué estrategia usará para dar cuenta de su comprensión lectora	¿Determina qué estrategia hará para dar cuenta de la introducción a la novela y el primer capítulo de ésta?
SUPERVISIÓN	El estudiante releo el cuento para identificar y subrayar la información importante que le servirá para la elaboración del mapa conceptual	¿Relee, selecciona y subraya los conceptos clave que le servirán para la elaboración del mapa conceptual?
EVALUACIÓN	El estudiante realiza un mapa conceptual de los textos demostrando su comprensión lectora	¿Elabora un mapa conceptual a partir de los textos, dando cuenta de los contenidos de éstos?

Diagrama de Venn doble



DVD E20



Nombre: _____

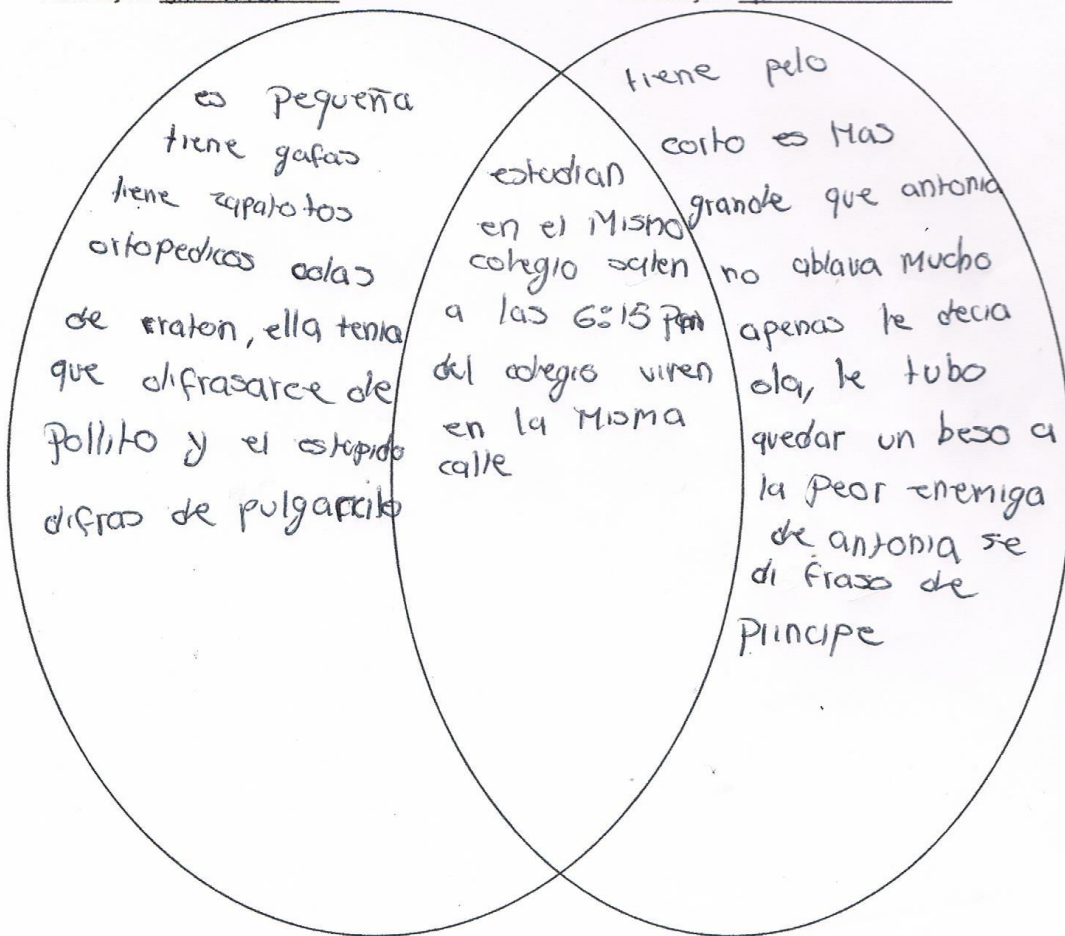
Fecha: 17 de julio del 2017

Diagrama de Venn

- 1) De acuerdo a los capítulos del 1 al 3 de *Amigo Se Escribe Con H*, piense en las diferencias en similitudes que tienen Antonia y H.
- 2) Escriba las características del primer personaje dentro del círculo del lado izquierdo, y las características del segundo personaje dentro del círculo del lado derecho. En la mitad escriba las características que los personajes tienen en común.

Personaje 1: antonia

Personaje 2: H



RUBRICA DIAGRAMA DE VENN DOBLE CAP 1-3		
CATEGORIAS	INDICADOR	ITEM
LITERAL	El estudiante selecciona la información necesaria para dar cuenta de aspectos literales de la lectura	¿Generaliza y parafrasea los aspectos fundamentales para dar cuenta de las características de los personajes de la historia?
INFERENCIAL	El estudiante deduce similitudes y diferencias entre los personajes de la historia	¿Infiere las similitudes y diferencias que hay entre los principales personajes de la historia según los capítulos 1 al 3?
PLANIFICACIÓN	Determina sobre qué información debe centrar su atención para completar el diagrama de Venn	¿Pretende identificar información clave y establece estrategias según el propósito de la lectura y del esquema a realizar?
SUPERVISIÓN	El estudiante relaciona los capítulos del 1 al 3 e identifica la información clave sobre los personajes	¿Relaciona información del capítulo 3 con la de los capítulos 1 y 2 identificando la información clave?
EVALUACIÓN	El estudiante elabora el diagrama de Venn doble dando cuenta de aspectos literales e inferenciales a partir de los capítulos 1 al 3 centrandolo en los personajes	¿Realiza un diagrama de Venn doble que da cuenta de las diferencias y similitudes entre los principales personajes de la historia según los capítulos 1 al 3?