

**LA COMPRENSION LITERAL, UNA TAREA COGNITIVA MEDIADA POR LA
METACOGNICIÓN**

DUBIAN ARMANDO CUPITA BOADA

2013134012

DIRIGIDO POR: ANDRÉS TARSICIO GUERRA

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO: LICENCIADO EN ESPAÑOL E
INGLÉS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C

Página de aceptación

Notas del jurado

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 86	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	La comprensión literal, una tarea cognitiva mediada por la metacognición.
Autor(es)	Cupita Boada, Dubian Armando.
Director	Guerra, Andrés Tarsicio.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 86p.
Palabras Claves	COMPRESIÓN LITERAL, NIVELES DE REPRESENTACIÓN MENTAL, METACOGNICIÓN, ESTRATEGIAS COGNITIVAS, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

2. Descripción
En este trabajo de grado, el cual tiene como eje de investigación el enfoque cualitativo perteneciente al paradigma crítico social, se propuso mejorar la comprensión literal de los estudiantes del grado noveno del Colegio Prado Veraniego I.E.D. a través de una serie de intervenciones pedagógicas fundamentadas en la metacognición, estrategias cognitivas y metacognitivas. De este modo, se generaron espacios en donde los estudiantes aplicaron un número significativo de estrategias de comprensión y además desarrollaron un papel activo de planeación, supervisión y reflexión ante la lectura; teniendo estos procesos una implicación directa en los niveles de comprensión de los estudiantes, mejorándolos en sí mismos y promoviendo un uso consciente, autónomo y deliberado de las estrategias abordadas para la comprensión de cualquier texto en cualquier área del conocimiento.

3. Fuentes
1. Álvarez-Gayou, J. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología, Colecc. Paidós Educador, 169(2): 103-108.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 86	

2. Burin, D., Irrazábal, N., Sauz, G. (2014). Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. Lima, Perú: LIBERABIT: 20(2): 305-313.
3. Correa, J. I. (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación.
4. Flavell, J.H. (1985). Cognitive Development. U.S.A.: Prentice-Hall.
5. Flavell, J.H. (1992) Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. Traducción: Carlos Magaña. Developmental Psychology (1992), 28 (6), 998-1005.
6. Irrazábal, N., Sauz, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. Educación, lenguaje y sociedad Lima, Perú: LIBERABIT: 3(3), 33-55.
7. Junta de Acción Comunal de Prado Veraniego (2013) Barrio Prado Veraniego reseña básica barrial. Recuperado de: <http://www.infosuba.org/contenido/resenia/16.pdf>
8. Kintsch, W., Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review 85,363-394. Recuperado en: http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
9. Kintsch, W., Van Dijk, T. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic press. Recuperado en: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsc h%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>
10. León, J. A., Solari, M., Olmos, R., Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. (Spanish). RIE: Revista De Investigación Educativa, 29 (1), 13-42.
11. Mateus, G., Santiago, A., Castillo, M., Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. Folios, 36 (2), 115-130.
12. Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid: Pirámide.
13. Sauz, G., Irrazabal, N., Burin, D., León, J. (2006). Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Anuario de Investigaciones, 13 (Anuario XXII). Recuperado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO	
Código: FOR020GIB		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Versión: 01 Página 3 de 86

en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100035&lng=es&nrm=iso

14. Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. Traducción de *Pedagogie Collegiale*, 16 (3). Recuperado de:

<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>

15. Taylor, M. (2002). Action research in workplace education. Quebec: Human Resources Development Canada. National Literacy Secretariat.

4. Contenidos

Primer capítulo, *planteamiento del problema*: en este apartado se aborda: la caracterización de la población, el diagnóstico de esta y la delimitación del problema relacionado con la comprensión literal. Además, se incluye los antecedentes de la investigación, la justificación, la pregunta de investigación y finalmente los objetivos de la misma.

Segundo capítulo, *marco teórico*: en este se aborda los constructos teóricos de relevancia para esta investigación.

Tercer capítulo, *diseño metodológico*: se explica el tipo de investigación, las categorías de análisis y a su vez, las técnicas e instrumentos de recolección de información junto con las consideraciones éticas.

Cuarto capítulo, *propuesta de intervención pedagógica*: en donde se explica los diferentes momentos que tuvieron lugar en el desarrollo de la intervención pedagógica.

Quinto capítulo, *explicitación de la organización y análisis de la información*: en este apartado, se da una visión puntual de cómo se organizaron los datos obtenidos para su respectivo análisis.

Sexto capítulo, *resultados*: se discute y analiza las implicaciones y alcances obtenidos al final de la propuesta de investigación.

Séptimo capítulo, *conclusiones y recomendaciones*: se aborda de manera breve el cumplimiento de los objetivos y se abre la posibilidad de aplicar la propuesta de intervención en otras áreas de la maya curricular.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 86	

Octavo capítulo, *referencias y anexos*: se explicitan las fuentes de la investigación y evidencias.

5. Metodología

Este trabajo de grado fue desarrollado bajo las premisas del paradigma crítico social, con un enfoque cualitativo y un tipo de investigación correspondiente a la investigación acción. Por lo anterior, se creó una serie de intervenciones divididas por etapas que permitieran tener un acercamiento a la población, una identificación del problema, la creación de una propuesta que contrarrestara la problemática identificada, la aplicación de la misma y una fase de evaluación en donde se consideró un análisis no solo de transformación de la población, sino que además la pertinencia de la propuesta.

Como instrumentos de investigación se tuvo la observación no participante, los diarios de campo, las pruebas diagnósticas, y las entrevistas semiestructuradas.

En cuanto al análisis de los alcances obtenidos, se tuvo un estudio cualitativo de estos; no obstante, se hizo uso, a su vez, de un muestreo porcentual de los datos con el fin de evidenciar avances puntuales.

6. Conclusiones

Por medio de esta investigación se evidenció que, a partir del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se fortaleció el proceso de comprensión literal en los estudiantes del grado 902 del colegio Prado Veraniego I.E.D, supliendo los vacío conceptuales y procedimentales delimitados como la problemática.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al ciudadano</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 86	

Elaborado por:	Cupita Boada, Dubian Armando.
Revisado por:	Andrés Tarsicio Guerra.

Fecha de elaboración del Resumen:	1	abril	2018
--	---	-------	------

Tabla de contenido

Planteamiento del problema.....	4
Caracterización de la población.....	4
Diagnóstico y delimitación del problema.....	8
Antecedentes.....	14
Pregunta de investigación.....	18
Justificación.....	18
Hipótesis.....	20
Objetivos.....	21
Marco teórico.....	21
Diseño metodológico.....	28
Tipo de Investigación.....	28
Categorías de análisis.....	30
Matriz categorial.....	31
Técnica e instrumentos de recolección de información.....	29
Propuesta de intervención pedagógica.....	32
Explicitación de la organización y análisis de la información.....	39
Resultados.....	41
Conclusiones.....	61
Recomendaciones.....	63
Referencias.....	64
Anexos.....	68

Listas especiales

Figura 1: promedio de edades

Figura 2: barrios en los que viven los estudiantes

Figura 3: tipos de familia

Figura 4: futuros planes de los estudiantes al graduarse del colegio

Figura 5: en qué lugar prefieren leer los estudiantes

Figura 6: agrado por el ejercicio de la escritura

Figura 7: relación de los que escriben y el tema que escriben

Figura 8: estudiantes a quienes se les dificulta hablar delante de la clase

Figura 9: dificultad por niveles según la prueba

Figura 10: evaluación sobre acentos

Figura 11: agrado por la lectura

Figura 12: control de lectura: representación por niveles

Figura 13: dificultad por niveles según la prueba

Figura 14: clasificación de preguntas por tipo

Figura 15: relación preguntas T1 y sus respuestas

Figura 16: relación de preguntas T2 y sus respuestas

Figura 17: estrategias cognitivas usadas durante el ejercicio

Figura 18: representación mental; código de superficie (texto 1)

Figura 19: representación mental; código superficie (texto 2)

Figura 20: representación mental; código superficie (resultado general)

Figura 21: representación mental; base de texto (texto 1)

Figura 22: representación mental; base de texto (texto 2)

Figura 23: representación mental; base de texto (resultados generales)

Figura 24: representación mental; modelo de situación (texto 1)

Figura 25: representación mental; modelo de situación (texto 2)

Figura 26: uso de estrategias cognitivas, metacognitivas en la evaluación

Figura 27: niveles de comprensión al final de la intervención

Tabla 1: resultados de diagnóstico por lista

Tabla 2: resultados de la evaluación final por lista

Introducción

Desde el campo de la pedagogía se han desarrollado un gran número de modelos teóricos y prácticos que han tratado de explicar a profundidad cómo se producen los procesos de comprensión literal de textos. Para este caso, el presente proyecto tiene como propósito afianzar el uso de las estrategias metacognitivas en un contexto educativo para mejorar los procesos de comprensión, precisando en factores claves como el papel que desarrolla el conocimiento previo del lector, la memoria, y la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúan con las características del texto, en los estudiantes del grado noveno, grupo 2 del Colegio Prado Veraniego I.E.D., teniendo como referente el paradigma de investigación crítico social y la investigación acción.

Caracterización de la población

El Colegio Prado Veraniego I.E.D. se encuentra localizado en Bogotá, en la localidad de Suba, específicamente en el barrio Prado Veraniego perteneciente a la UPZ¹ 19 (El Prado). En ésta, el barrio Prado Veraniego es considerado como un nodo de desarrollo económico debido a las distintas empresas del sector comercial e industrial que se han creado y que ofrecen empleo para los habitantes del sector. La actividad económica más relevante se relaciona con el sector automotriz e incluso, el Colegio Prado Veraniego I.E.D. se encuentra rodeado por una gran

¹ Unidades de Planeamiento Zonal: Son áreas urbanas más pequeñas que las localidades y más grandes que el barrio. La función de las UPZ es servir de unidades territoriales o sectores para planificar el desarrollo urbano en el nivel zonal.

cantidad de establecimientos que ofrecen servicios de mecánica y mantenimiento y que ocupan gran parte de malla vial (Junta de Acción Comunal de Prado Veraniego, 2013).

Desde el ámbito social, de acuerdo con el documento publicado por la Junta de Acción Comunal de Prado Veraniego: *Barrio Prado Veraniego reseña básica barrial* (2013), la población oscila entre los estratos 2 y 3; la mayoría de las viviendas del barrio se encuentran en buen estado y terminadas en su construcción. Así pues, muchas de ellas usan la primera planta como garaje, y otras tantas como espacios para uso comercial. De igual manera, todas las viviendas de Prado Veraniego tienen una cobertura completa de servicios públicos.

En cuanto a la institución, según el manual de convivencia, el colegio Prado Veraniego I.E.D. basa su modelo pedagógico en la visión socio cognitiva con el propósito de solucionar problemas cotidianos mediante el trabajo cooperativo, el análisis crítico y el compromiso social (p.15). De igual manera, esta visión se ve reflejada en el PEI de la institución “La comunicación con calidad hacia el desarrollo humano” y en el diseño curricular del mismo; pues se parte de un componente pedagógico en el cual, según los principios institucionales, la educación es un “proceso interactivo, creativo y dinámico” el cual busca propiciar el desarrollo social de los estudiantes (p.10). En otras palabras, el currículo de la institución no solo funciona como sinónimo de plan de estudio, sino que además es un puente entre el PEI, la misión y la visión del colegio Prado Veraniego I.E.D.

Ahora, puntualmente con respecto a la población, la presente investigación se desarrolla en el grado noveno, grupo 2 con 36 estudiantes. Sus edades están en mayor medida comprendidas entre los 13 y 14 años. Sin embargo, hay un número mínimo de estudiantes que tienen 15 y 16 años debido a que han perdido cursos anteriores (Ver figura 1).

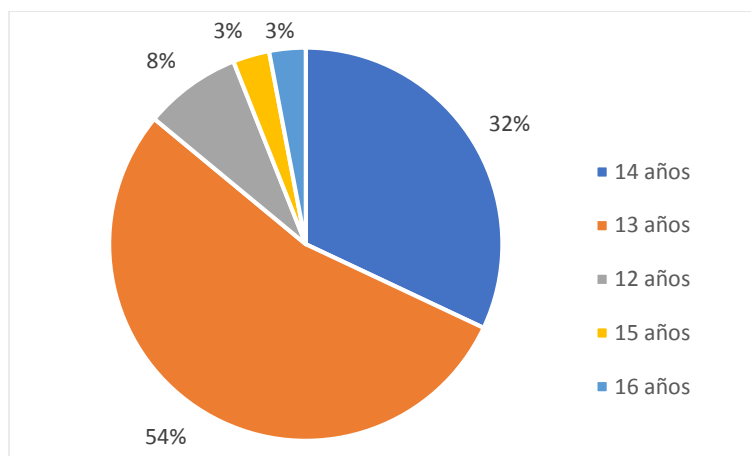


Figura 1: Promedio de edades.

Por otra parte, como se puede ver en la figura 2, el 29% de la población, que corresponde a la mayor parte de la misma, vive en el mismo barrio de Prado Veraniego; lo cual, al relacionar este ítem con la información previa de la reseña del barrio, se afirma que más de la mitad del grupo vive en condiciones óptimas de vida; considerando el acceso total a servicios públicos, el plan de ordenamiento territorial para la estratificación de la zona, el estado de las viviendas, entre otros.

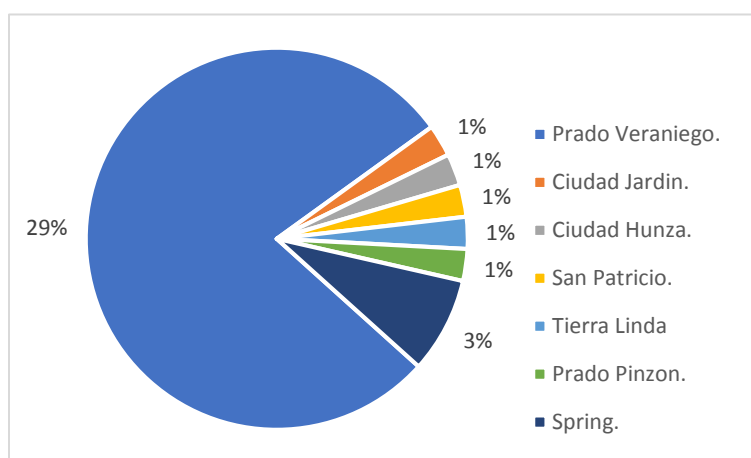


Figura 2: Barrios en los que viven los estudiantes.

Dentro de la información recolectada en la ficha demográfica (Ver anexo 1), se evidencia que el 49% de los estudiantes vive en una familia nuclear, es decir, con ambos padres y sus hermanos; el 24% de los estudiantes vive en contexto familiar extendido, pues algunos viven con sus abuelos, tíos, primos, etc. El 27% restante vive en familia de carácter monoparental a razón de que son hijos de padres separados y en otros casos no tienen información de su padre o su madre (Ver figura 3).

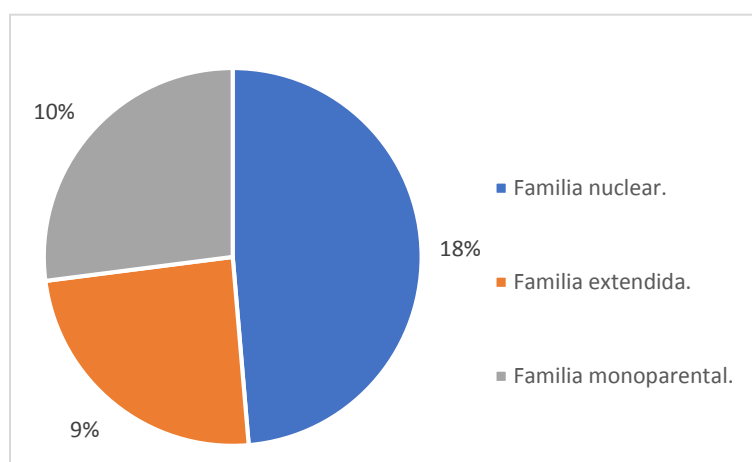


Figura 3: Tipos de familia.

En ese mismo sentido, los estudiantes expresaron el nivel académico de sus padres, con el fin de relacionar esta información con los planes individuales a futuro de cada estudiante; así pues, se obtuvo que solo el 11% de los padres de familia tienen un nivel académico universitario, el 16% tiene un nivel técnico/tecnológico. El 62% tienen el grado de bachiller y el 11% restante solo cursó la primaria. Estas cifras de uno u otro modo influyen significativamente en el modo de pensar de los estudiantes al momento de planear sus proyectos de vida, quienes, en un 69% expresaron que, al terminar el colegio esperan empezar una carrera universitaria. Un 14% manifestaron que su prioridad es empezar a trabajar, el 11% aún no tiene claro qué hacer tan

pronto termine su ciclo académico en el colegio, y solo un 6% se inclina hacia el desarrollo de habilidades artísticas y deportivas (Ver figura 4).

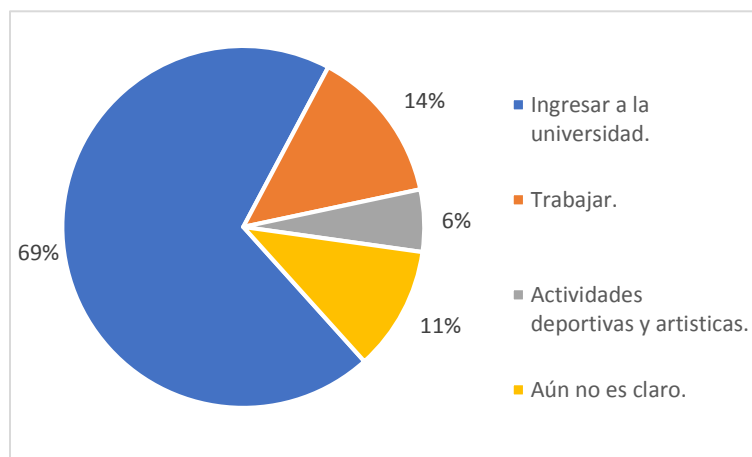


Figura 4: Futuros planes de los estudiantes al graduarse del colegio.

Diagnóstico

Para caracterizar el desarrollo por competencias en cuanto a la asignatura de español, se diseñó y aplicó una serie de pruebas que consistieron, en un primero momento, en delimitar las aptitudes de los estudiantes hacia los procesos de lectura, escritura y oralidad, y se hizo un acompañamiento al desarrollo de estas para evitar respuestas ambiguas (Ver anexo 2). En un segundo momento, se aterrizó el ejercicio de diagnóstico en el desarrollo de 2 pruebas cuyos propósitos estaban orientados a medir el desarrollo de competencias de lenguaje de los estudiantes. La primera prueba de comprensión literal y la segunda de escritura (Ver anexo 9 y 10). Para el diseño y evaluación de la prueba de comprensión se tuvo en cuenta, como categorías de análisis, los niveles de representación mental del modelo de Kintsch y Van Dijk (1983). Y Para la evaluación de la escritura se consideró el análisis de los resúmenes creados por los

estudiantes a partir de la prueba de comprensión, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la coherencia, la cohesión, y la ortografía.

Así, en primera medida, con base en las pruebas de aptitud (Ver anexo 1 y 2), se constató que el 62% del grupo disfruta del ejercicio de lectura. Un 14% se autodenominó en un rango intermedio debido que a veces se les dificulta entender lo que leen, y el 24% restante aseguró que no les gustaba leer. En relación con el número de estudiantes que expresaron su agrado por el ejercicio de lectura y aquellos que están en una posición intermedia hacia la misma, el 76% de la población señaló que prefieren leer en la casa, mientras que el 13% señaló que suelen hacerlo en la biblioteca, seguido por 11% que leen en el colegio (Ver figura 5).

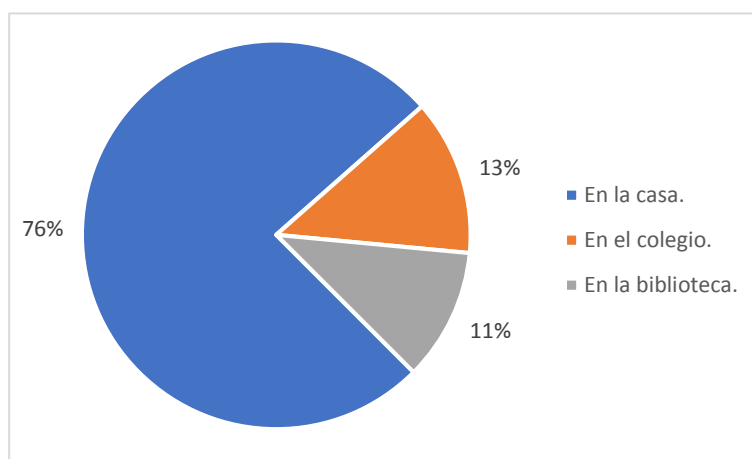


Figura 5: En qué lugar prefieren leer los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a la competencia escrita, un 42% del grupo indicaron que sienten agrado por escribir, sobre todo cuando se trata de experiencias propias, lo cual sugiere, que ese 42% de estudiantes tiene un interés por la escritura fuera de un contexto académico. No obstante, el 48% del grupo indicó que no le gusta escribir, argumentando que es aburridor, y les molesta

hacerlo durante un tiempo prolongado. El 10% restante señaló que están en un rango intermedio a considerando esta una práctica aburridora, pero igual lo hacen para las tareas (Ver figuras 6 y 7).

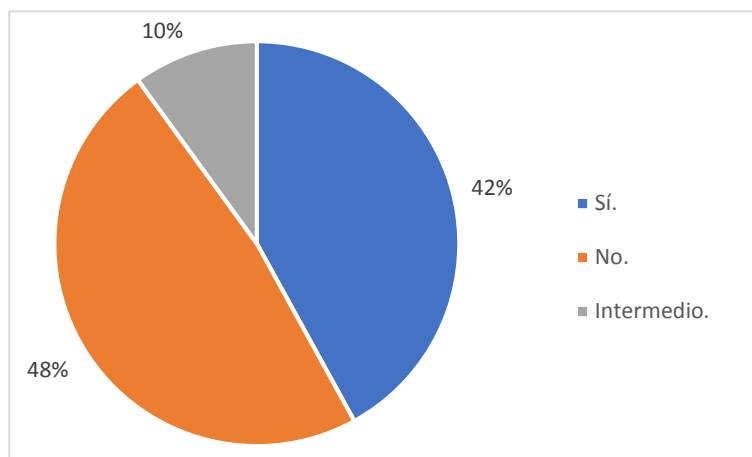


Figura 6: Agrado por el ejercicio de la escritura.

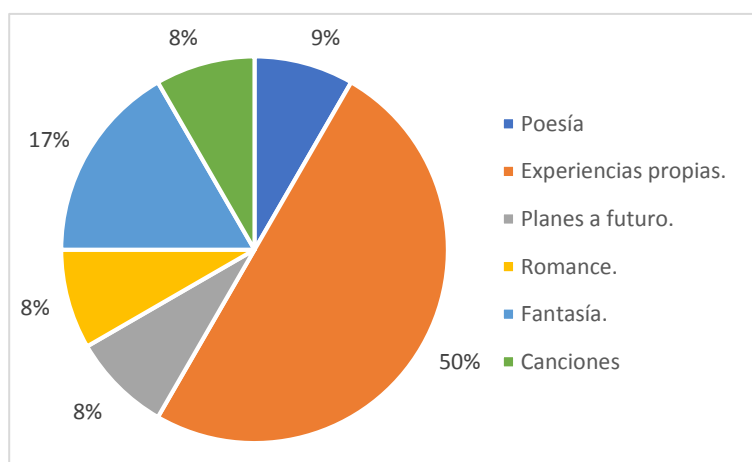


Figura 7: Relación de los que escriben y el tema que escriben.

Finalmente, en cuanto a la competencia oral, se evidencia que el 60% de los estudiantes indicaron que se les dificulta hablar en público y expresar sus ideas ante los profesores y otros adultos; esto bajo la premisa de que les da miedo equivocarse y ser objetos de burla. Tan solo el 35% del grupo señaló que podía hablar con fluidez y normalidad ante el resto de la clase y

personas mayores. El 5% restante se consideró en un rango intermedio, pero sin precisar en alguna razón de fondo (Ver figura 8).

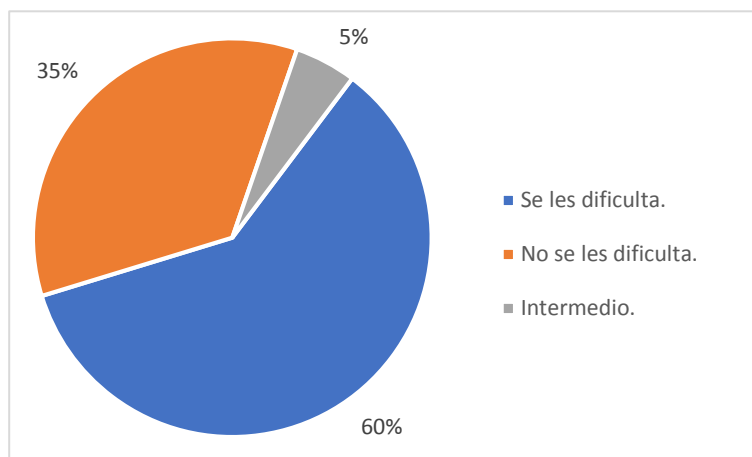


Figura 8: Promedio de estudiantes a quienes se les dificulta hablar delante de la clase.

Para la segunda parte del diagnóstico, se comparó la información recolectada en las pruebas de aptitud, con los resultados de las pruebas concretas de comprensión y escritura. La prueba de comprensión de lectura constaba de cinco preguntas correspondientes al *código superficie* de la lectura, cinco más correspondientes a la *base del texto* y un punto de resumen que daba cuenta del *modelo de situación* (Ver anexo 9); esto con el fin de constatar si los estudiantes tenían apropiado lo que es la comprensión literal de un texto². La condición de este control de lectura consistía en que el texto debía ser leído en casa; no obstante, teniendo en cuenta las actividades cognitivas de lectura, los estudiantes tenían la oportunidad de leer el texto dos o más veces, tomar apuntes de este, hacer mapas mentales o redes de significado, sacar las ideas principales del texto, y apoyarse en todos esos insumos al momento de desarrollar la prueba.

² Comprensión literal sujeta a los objetivos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: ciclo 3

Sin embargo, se obtuvo que, el 75% de los estudiantes tuvo dificultades en la construcción de una representación mental en el nivel de *código de superficie*, ya que no dieron cuenta de aspectos literales que debían ser considerados para la comprensión del texto. El 66.6% no solo tuvo dificultades en el nivel anterior, sino que además tuvo dificultades en el nivel *base de texto*, realizando inferencias erróneas o transformando la información haciéndola inconsistente (Ver tabla 1), en otras palabras, no se articularon los conocimientos previos con la información del texto para comprenderlo. Finalmente, el 91.6% tuvo dificultades en la construcción del modelo de situación debido a que no se integró ni el código superficie, ni la base del texto, ni los conocimientos previos para dar cuenta de una representación mental coherente (Ver tabla 1), (Ver figura 9).

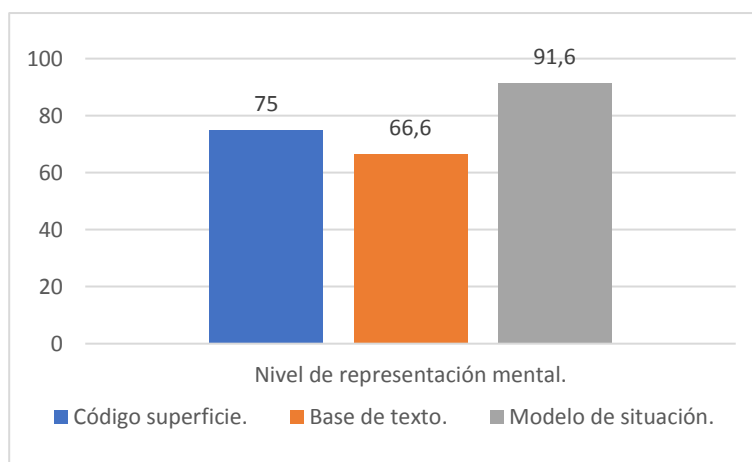


Figura 9: Dificultad por niveles según la prueba

Por otra parte, en cuanto a escritura, la prueba realizada, las observaciones y la revisión de cuadernos muestran también que hay un nivel bajo de ortografía en relación con uso de algunas letras tales como: V y B, C, S y Z, omisión de la letra H y omisión de algunas tildes, e incluso, el problema persiste aun cuando copian lo que está escrito en el tablero (Ver anexo 5 y 7). Para el diseño de la prueba de escritura, se tuvo en cuenta la temática propuesta en el plan de estudios

para el grado noveno, el cual era *acentuación* (Ver anexo 10). Teniendo así que, el 50% de los estudiantes tuvo un bajo desempeño debido a que no identificaron los acentos y tampoco las palabras que deben ser tildadas. El 40% de los estudiantes tuvo un desempeño aceptable en cuanto a la escritura y ortografía general de las palabras. El 10% restante tuvo un desempeño sobresaliente (Ver anexo 11), (Ver figura 10).

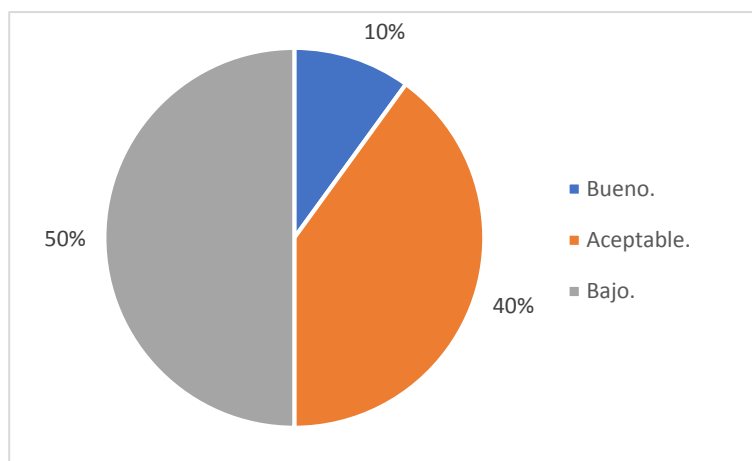


Figura 10: Evaluación sobre acentos

En conclusión, con base en la información recolectada y los resultados de las pruebas, los estudiantes presentan un índice de dificultad y de vacíos procedimentales en el desarrollo de las competencias de lectura con relación a la comprensión literal, resaltada en el ciclo 4 de los *Estándares Básicos de Competencias*; y escritura contemplando aspectos ortográficos en mayor medida. Sin embargo, teniendo en cuenta el formulario de aptitudes (Ver anexo 2), la lectura resulta ser un aspecto por fortalecer debido al agrado que siente la mayoría de los estudiantes hacia esta actividad (Ver figura 11).

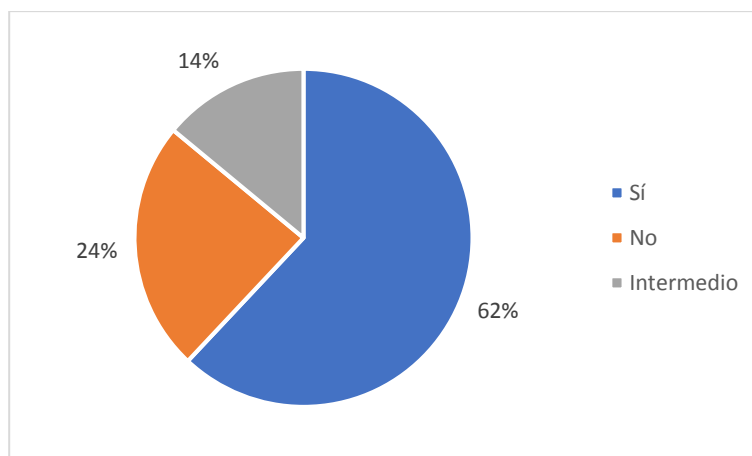


Figura 11: Agrado por la lectura

Antecedentes del problema

La comprensión de lectura es el primer aspecto contemplado a desarrollar en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*; por tanto, es una de las competencias más investigadas y trabajadas en el campo de la pedagogía. Por ello, se realizó una búsqueda de investigaciones relacionadas con el tema central de esta investigación, con el fin de conectar el uso de estrategias metacognitivas y el mejoramiento de comprensión lectora. Teniendo en cuenta lo anterior, las investigaciones fueron tomadas de las siguientes bases de datos: *Revista Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional, *Revista de Estudios sobre lectura* de la Universidad de Castilla-La Mancha y el repositorio de la Universidad de Antioquia. Las cuales se evidencian a continuación:

La primera investigación, llamada *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia* fue publicada en el segundo semestre del año 2016 en la Revista Folios de

la Universidad Pedagógica Nacional. Fue llevada a cabo por Bibian Alexandra Rodríguez Ribero, María Eugenia Calderón Sánchez, Martha Helena Leal Reyes y Nicolás Arias Velandia. El objetivo de esta investigación estaba orientado a indagar el efecto de una intervención en aula cuyo propósito era usar la metacompreensión, enfocada en la formulación de autopreguntas acerca de un contenido específico para la mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto de primaria (p.93).

Para ello, en esta investigación participaron dos grupos de estudiantes, específicamente 83 estudiantes. El primer grupo compuesto por estudiantes de grado tercero (éste fue grupo de intervención) y el segundo grupo, compuesto por estudiantes de grado cuarto (el cual fue el grupo de comparación). El primer grupo tuvo una evaluación inicial, un trabajo de aula en metacompreensión formulando autopreguntas y una evaluación final. El segundo grupo no contó con la intervención. Se aplicó una prueba de comprensión lectora a ambos grupos que englobaba las características de desarrollo comprensivo lector que se persiguen en Colombia en conformidad con los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: ciclo dos* (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.98), y se comparó los resultados. En cuanto a la discusión y conclusión, básicamente sí se cumplieron los supuestos esperados por los investigadores en dado que, los estudiantes que recibieron la intervención pedagógica orientada hacia la metacompreensión obtuvieron mejores puntajes en las pruebas finales.

La segunda Investigación, llamada *Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos* fue publicada en el segundo semestre del año 2015, en la Revista de Estudios sobre lectura de la Universidad de Castilla-La Mancha. Fue llevada a cabo por Elisa Larrañaga y el Santiago Yubero, ambos profesores de la Universidad de Castilla-La

Mancha. El objetivo de esta investigación estaba orientado al diseño, desarrollo y aplicación de un *Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos* para evaluar las estrategias metacognitivas que se activaban en los lectores (p.18). Para ello, se trabajó con 610 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha; ellos debían diligenciar un cuestionario que constaba de 36 ítems, los cuales recogían las estrategias (procesos cognitivos) que debe poner en marcha el lector al enfrentarse a la lectura de textos literarios narrativos (p.21). Finalmente, en cuanto a los resultados, al comparar y categorizar las respuestas en común que tuvieron los estudiantes, se hizo la distinción de que las tres estrategias que más se activaban durante el proceso de lectura eran: 1) estrategias de personalización, las cuales reflejan la apropiación personal del texto y la aplicación del discurso literario a la propia vida, 2) estrategias de creatividad, que corresponden con los procesos inferenciales de reconstrucción del texto y 3) estrategias globales, de lectura que permiten al lector monitorear y controlar el proceso de comprensión lineal del texto.

La tercera investigación, llamada *Estrategias metacognitivas: una posibilidad para mejorar la comprensión lectora en el aula* fue publicada en el segundo semestre del año 2014, como tesis de pregrado para optar por el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana en la Universidad de Antioquia. Fue llevada a cabo por Ana María Ortiz López. El objetivo de esta investigación estaba orientado a identificar si era posible implementar las estrategias metacognitivas como herramientas de aprendizaje para mejorar la comprensión (p.18). Así pues, para el desarrollo del proyecto se hizo una serie de intervenciones focalizadas en la reflexión del ejercicio de lectura. En cuanto a los resultados, se hace una invitación a reflexionar sobre los procesos de diálogo que tienen lugar en el aula de clase entre estudiante y profesor; esto para fortalecer y continuar trabajando aspectos que mejoran la

comprensión de los estudiantes. No obstante, no se profundiza en el interrogante si las estrategias metacognitivas mejoran o no la comprensión de lectura.

Así pues, en las anteriores investigaciones se resalta el papel de las estrategias metacognitivas en la mejora de la competencia de lectura; no obstante, no fue claro en qué específicos factores de la comprensión tuvo incidencia la metacognición, ni tampoco la metodología para evaluarla en sí misma. Es en este punto, donde este estudio toma relevancia, ya que al tener un modelo claro de evaluación se permite un análisis puntual de los niveles de comprensión y cómo la metacognición influye en cada uno.

Delimitación del problema

A partir de las pruebas por competencias, observaciones, cuestionarios, y revisión de notas, se halló que la población educativa del grado noveno presenta dificultades en el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad. No obstante, una de las razones del bajo desempeño en las competencias del lenguaje radica en el hecho de que, durante todo el ciclo 3, sexto y séptimo, los estudiantes no tuvieron un docente licenciado en español que dirigiera apropiadamente el plan de estudios de la asignatura; por el contrario, la materia de español estuvo a cargo de docentes licenciados en artes e informática y aun hoy en día, para los estudiantes de sexto y séptimo esa condición se mantiene.

En este orden de ideas, se entiende que no hubo un óptimo acompañamiento en el desarrollo y mejora de las habilidades de comprensión, escritura y oralidad de los estudiantes del grado noveno durante las clases de español. Esto implica, un estancamiento en las competencias

contempladas en los *Estándares de Competencias del Lenguaje*, afectando directamente no solo las habilidades de comprensión literal, el desempeño académico en el área de humanidades y los procesos de lectura en el resto de las asignaturas que tienen lugar en la malla curricular.

De de igual manera, los estudiantes no habían sido parte de un programa de regulación y control cognitivo que les ayudara a supervisar sus propios desempeños y corregir posibles dificultades académicas que encontraran durante el proceso de lectura y/o escritura.

Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tiene el uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión literal de los estudiantes del grado 902 del Colegio Prado Veraniego I.E.D.?

Justificación

Según los *Estándares Básicos De Competencias del Lenguaje*, una adecuada formación en lenguaje supone el desarrollo de actividades cognitivas en una interacción con el contexto sociocultural, posibilitando a las personas participar activamente en la construcción de la identidad individual y social. (p.21). En este mismo sentido, tanto el PEI, como el modelo pedagógico y el currículo del Colegio Prado Veraniego I.E.D. apuntan al mismo objetivo de los *Estándares*, en cuanto al hecho que suponen la educación como un “proceso interactivo, creativo y dinámico” en el cual se busca propiciar el desarrollo social de los estudiantes. Ahora bien, en cuanto a las “actividades cognitivas”, en los *Estándares* se refieren puntualmente a la

comprensión y producción (p.21); lo cual lleva a pensar que la formación en comprensión textual, para esta investigación, posibilita la conexión del individuo con el mundo, lo que, en otras palabras, es lo que busca la institución a través del PEI.

Además, considerando la delimitación del problema planteado previamente, se hace necesario crear una propuesta pedagógica que contrarreste los vacíos conceptuales y procedimentales que han limitado el apropiado desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes del grado 902, en este caso, la comprensión literal; esta última considerada como una habilidad compleja y cognitiva que se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de lo que se lee y comprende (Kintsch y Van Dijk 1983); y que resulta ser fundamental no solo para el área de español, sino que también para el resto de asignaturas que tienen lugar en el plan de estudios.

Asimismo, las categorías de análisis para la comprensión y construcción de niveles de representación mental están basadas en el modelo de comprensión por niveles de Kintsch y Van Dijk (1983). Esto, debido a que, según las pruebas y las observaciones, los estudiantes no hacen una construcción e integración de ideas que permitan dar cuenta de lo leído en una representación mental coherente (Ver anexo 9). Y según los *Estándares Básicos De Competencias del Lenguaje*, los estudiantes que aprobaron el ciclo 3, sexto y séptimo, deben tener un nivel de comprensión lineal y comparativo intertextual (p.36). De este modo estas categorías de análisis permiten tener claro el modo a evaluar la comprensión y ayudan a mejorarla en sí misma, proponiendo una solución a las falencias procedimentales, en cuanto a comprensión literal, de los estudiantes del grado 902.

En cuanto a la estrategia pedagógica a usar, dado que los estudiantes en general presentaron dificultades en la prueba de comprensión literal para la construcción e integración de ideas que permitieran dar cuenta de lo leído en una representación mental coherente (Ver anexo 9), los intereses educativos de esta investigación se han orientado a resaltar el papel activo del lector cuando se enfrenta a un texto; así pues, se resalta el uso de estrategias metacognitivas, las cuales ponen al lector en un papel activo de control y supervisión de sus propios procesos para cumplir de la mejor manera una tarea específica. De este modo, se subsana vacíos conceptuales y procedimentales para el desarrollo de la comprensión literal.

Hipótesis o supuestos

A partir de la enseñanza del uso de estrategias metacognitivas, los estudiantes del grado 902 del Colegio Prado Veraniego I.E.D. controlarán y supervisarán sus propios desempeños en la puesta en marcha de una tarea cognitiva como lo es la comprensión literal. En un primer momento, los estudiantes serán parte de un programa de modelado en el que se apliquen las estrategias metacognitivas bajo el apoyo y guía del profesor, con el fin de que, posteriormente estas mismas sean aplicadas deliberadamente. Al obtener buenos resultados los estudiantes empezarán a hacer uso automático de las mismas y podrán aplicarlas a otras áreas del conocimiento tales como: matemáticas, sociales, ciencias, entre otras.

Objetivos

Objetivo general:

Mejorar la comprensión literal de los estudiantes del grado 902 del Colegio Prado Veraniego I.E.D, a través de la implementación de una propuesta pedagógica sustentada en la metacognición.

Objetivos específicos:

1. Planificar conscientemente la organización de actividades que tienen lugar antes de la lectura
2. Monitorear los procesos cognitivos que se presentan durante la lectura con el ánimo de recoger y examinar datos relacionados con el desarrollo y avance de la tarea cognitiva.
3. Proponer juicios de valor para evaluar la comprensión literal como el resultado de un estado de post lectura
4. Autorregular la toma de decisiones con el propósito de redirigir el pensamiento para posibles mejoras en futuras tareas.

Referente teórico

Metacognición

Desde los campos de la psicología, la psicología cognitiva y la psicopedagogía se han abordado estudios sobre la metacognición considerándola como la capacidad que tienen los individuos para razonar, comprender, supervisar, evaluar, reflexionar y corregir los propios

procesos cognitivos (Flavell, 1992). En otras palabras, y contemplando una visión pedagógica, la metacognición es la capacidad que tiene el individuo de conocerse a sí mismo y de autorregular el propio aprendizaje, es decir planificar estrategias para cada situación, aplicarlas y saber controlarlas con el ánimo de fortalecer los procesos implicados en la educación (González, A., 1994). La metacognición, por tanto, en palabras de Flavell (1985) es el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos; esto implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre la misma; entendiendo el *conocer* como la toma de conciencia acerca del funcionamiento del modo de aprender propio, por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión, y el *controlar* como la supervisión de actividades cognitivas que permitan redirigir los estados mentales y evaluar los resultados.

Asimismo, Flavell (1985) distingue cuatro componentes dentro de la misma metacognición que le permiten a la persona tener un control sobre una actividad cognitiva determinada, los cuales son: 1) los conocimientos metacognitivos, 2) las experiencias metacognitivas, 3) las metas cognitivas y 4) las estrategias metacognitivas. Teniendo así que: los conocimientos metacognitivos son conocimientos acerca del *qué se sabe y cómo se sabe*, teniendo en cuenta tres aspectos: las personas (el ser mismo y los demás), las tareas de orden metacognitivo (saber organizar un texto para comprenderlo) y las estrategias a realizar que pueden ser antes, durante o después de la tarea educativa (elaborar mapas conceptuales)

Las experiencias metacognitivas son vivencias, ideas, pensamientos, sensaciones, o sentimientos que nutren el conocimiento metacognitivo. Están directamente relacionadas con las tareas y se afirma que, con base en los estados mentales el individuo actúa. Para ejemplificar, se

entiende que no es lo mismo releer un texto que resulte llamativo a releer un texto que haya generado previamente una condición de aburrimiento.

Las metas cognitivas están relacionadas con los objetivos que tiene la puesta en marcha y control de los procesos cognitivos de cada individuo; en otras palabras, son los fines que se establecen las personas cada vez que se proponen llevar a cabo una tarea, y para el caso de este proyecto sería la creación de una representación mental coherente.

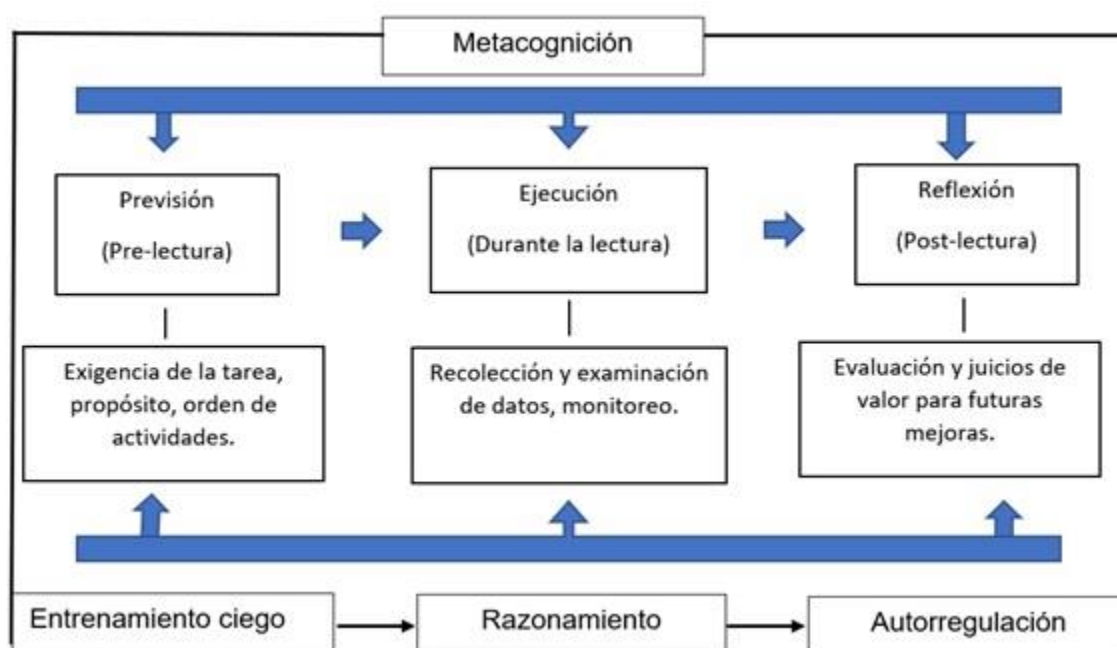
Finalmente, las estrategias metacognitivas comprenden una serie de actividades que el individuo pone en práctica para alcanzar sus objetivos de forma más adecuada. Sin embargo, hace la diferencia entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, pues las primeras se emplean para hacer progresar una actividad (leer y releer) y las segundas se emplean en función de supervisar el proceso de la actividad (hacerse preguntas para verificar la comprensión de lo leído) (Flavell, 1985)

Metacognición en la comprensión literal

Entender lo que se lee es uno de los logros más importantes en los procesos de aprendizaje. No obstante, muchos estudiantes no son capaces de entender lo que leen, a pesar de que pueden decodificar con normalidad un texto. Es en este punto, donde las instrucciones de lectura toman relevancia para ayudar a los estudiantes a aprender y usar estrategias que mejoren su comprensión textual, ya que Brown (1980) propone que: “the lack of metacognitive processing is the reason why many children are not successful readers”; entendiendo los procesos metacognitivos como la planeación, el control, la supervisión, la evaluación y reflexión sobre los procesos cognitivos. Asimismo, la autora ahonda puntualmente en la comprensión afirmando

que, los peores lectores supervisan y dirigen sus actividades cognitivas en menor medida que los expertos (p.22).

Por ello, se resalta el uso de estrategias metacognitivas de una manera consciente y deliberada con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en la creación de una representación mental coherente de un texto. Pues, al controlar y supervisar los procesos cognitivos implicados en la lectura, los estudiantes no solo desarrollan un papel activo ante la tarea, sino que además examinan sus propias experiencias para una constante toma de decisiones que les permita estar mejorando en sus propios desempeños (Brown, 1980).



En relación con lo anterior, la eficacia de una estrategia metacognitiva parte de una planificación, monitoreo y evaluación de esta. En primera medida se propone actividades de organización anticipada a la lectura, tales como: atención dirigida, atención selectiva, y relaciones de significado e incluso formulación de inferencias. En la segunda, se proponen actividades de

monitoreo de la comprensión y monitoreo de la tarea. Finalmente, en la tercera se propone estrategias de evaluación de la ejecución e identificación de problemas.

Comprensión textual

De acuerdo con Irrazábal y Saux (2005), la comprensión de textos es una de las actividades cognitivas más complejas en el ser humano. Supone habilidades mentales tales como: 1) formar ideas sencillas y descriptivas de un contenido, 2) activar o suprimir significados o ideas del lector que estén conectadas o no con el contexto de un contenido textual, 3) realizar inferencias explicativas, o puente, para conectar las ideas dentro de los textos, 4) construir e integrar ideas para generar macro ideas, 5) autorregular y evaluar los procesos, entre otros (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2000).

Igualmente, para estos autores, el lector debe construir en la memoria una representación mental del texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente. “El lector debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y relacionarlas con su propio conocimiento general” (p. 35).

Para ello, Tardif (2003) plantea una serie de conocimientos relacionados con el saber-leer contemplando la interacción entre texto-lector-contexto que permiten una reflexión hacia las habilidades cognitivas previamente mencionadas y que están contempladas para la comprensión en sí misma; de este modo, los conocimientos están agrupados en: conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y conocimientos condicionales.

Los conocimientos declarativos, están relacionados con el qué se sabe. En otras palabras, son los conocimientos que tienen los lectores acerca del mundo en general y puntualmente, para el caso de la comprensión, el qué se sabe de la lengua. Los conocimientos procedimentales, están

relacionados con el cómo se lleva a cabo el proceso lector. Contemplan estrategias cognitivas que desarrollan los lectores a la hora de enfrentarse a un texto para comprenderlo, teniendo así actividades como: identificar, analizar, comparar, clasificar, organizar, inferir, recordar, elaborar, etc. Cabe anotar que estas estrategias cognitivas son susceptibles a mejorar con el fin de potenciar el desempeño lector. Los conocimientos condicionales están asociados al cuándo, al por qué y con qué fin se lee, de tal forma que estos conocimientos le brindan al lector la posibilidad de seleccionar las estrategias necesarias para llevar a cabo el proceso de comprensión textual (Tardif, 2003).

Niveles de representación mental

En relación con los modelos de representación mental, Kintsch y Van Dijk (1983) plantean que, como resultado del proceso de comprensión, se crea una representación organizada por niveles que dan cuenta de: en un primer lugar, la integración de ideas y proposiciones que brinda un texto, seguido de la construcción de relaciones semánticas con la generación de inferencias por parte del lector, y finalmente, la relación entre inferencias y experiencias en un contexto determinado.

En este sentido, en el primer nivel, llamado *representación o código superficial*, se asimila de forma temporal las palabras y oraciones exactas comprendidas en el texto. En este nivel de representación mental se codifica y se lleva a la memoria de corto plazo aspectos literales como el vocabulario y el orden de las oraciones o eventos acontecidos en la lectura (Kintsch y Van Dijk, 1983).

En el segundo nivel de representación mental, llamado *base del texto*, se constituye una elaboración de las unidades lingüísticas contempladas en el nivel anterior en unidades

conceptuales sin considerar aspectos formales. En éste, los sujetos integran información propia y generan inferencias de orden asociativo para transformar la información y generar nuevos conocimientos (Kintsch y Van Dijk, 1983).

El tercer nivel de representación mental, llamado *modelo de situación*, supone construir una representación del estado referido por el texto e integrarlo con el conocimiento previo del lector. Esta representación multidimensional estará en la base del posterior recuerdo y, en general, de cualquier tarea que requiera acceso a la información almacenada acerca del texto (Kintsch y Van Dijk, 1983)

El modelo de situación es la comprensión más profunda que resulta de integrar la base del texto al conocimiento. No obstante, para la construcción de representaciones mentales por niveles, es necesario la generación de inferencias denominadas *inferencias elaborativas o puente* que conecten ideas del lector con la información comprendida en el texto (Mateus et. Al., 2012).

Así, las inferencias son definidas según León (2011) como aquellas interpretaciones mentales que el lector construye al intentar comprender lo leído, para lo cual añade, omite o sustituye información del texto al que se enfrenta. Se plantea entonces que el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por lo tanto, uno de los pilares de la cognición humana (León et. Al., 2011). De esta manera, las inferencias *básicas* son clasificadas de acuerdo con las siguientes categorías:

Asociativas	Explicativas	Predictivas
Bajo esta clasificación se agrupan las afirmaciones, conceptualizaciones, ideas o ejemplos que son activados en el proceso de lectura. Se relacionan de manera común con la activación de conocimiento previo en la mente del lector.	Son de tipo causal, relacionando datos del texto y buscando antecedentes de información previa (causas, razones o motivos) para explicar por qué ocurre un evento o acción específica en el texto. Por este motivo son conocidas también como “Inferencias hacia atrás”	Estas inferencias procuran adelantar perspectivas sobre lo que puede suceder después en el texto y la información que en él se ofrece. Por esta razón son conocidas como “Inferencias hacia adelante”

Metodología

Para fortalecer el proceso de comprensión de lectura a nivel literal del grado 902, surge la necesidad de implementar una estrategia pedagógica que subsane los vacíos conceptuales y procedimentales que presentan los estudiantes al momento de enfrentarse a un texto. En este sentido, el presente trabajo se desarrolla como una investigación de orden cualitativo perteneciente al paradigma crítico social con el fin de transformar la realidad de los estudiantes, a través de los parámetros metodológicos de la investigación acción. Para ello, según Mercedes y Lourdes (2008) el *transformar la realidad* desde esta perspectiva de investigación acción implica “conocerla, estudiarla, intervenir sobre ella y mejorarla; lo que supone planificar determinadas pautas, que se verán reflejadas en forma de estudio o investigación, y que tendrán como objetivo la mejora de una práctica social” (p.98).

En este mismo sentido, teniendo en cuenta los postulados de Taylor (2002) acerca de la investigación acción, se hace necesario considerar una planeación flexible de investigación que

permita tener un orden secuencial durante el desarrollo del proyecto, y además permita regresar a cada uno de los momentos para ajustar posibles aspectos a mejorar; ya que, el planteamiento del problema puede ser susceptible a cambios en cualquiera de las fases (Taylor, 2002); teniendo así las siguientes etapas: 1) se debe tener un acercamiento a la población para identificar y describir el problema, 2) desde del acercamiento, se debe recolectar y analizar datos a partir de evidencias; entendiendo éstas últimas como los instrumentos de investigación a usar. 3) Se debe desarrollar estrategias de acción para aplicarlas en un contexto determinado, con el fin de promover el intercambio de conocimientos y experiencias tanto del investigador como de la población. Todo esto, con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos en el paradigma critico social en el cual se ahonda en el análisis y estudio de las prácticas sociales en una población determinada y que además brinda un entendimiento de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984).

Instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de cumplir con las primeras etapas mencionada anteriormente, se tuvo en cuenta las observaciones sostenidas en diarios de campo con el fin de establecer un acercamiento a la realidad educativa del grado 902. Seguidamente para la caracterización de la población se implementó pruebas diagnósticas y encuestas; así como también entrevistas semi estructuradas para determinar y describir el problema. Teniendo así que:

Observaciones	Diarios de campo	Prueba diagnóstica	Encuestas
Según Álvarez-Gayou (2009), el principal objetivo de la observación es obtener información de primera mano de la población que está vivenciando una situación determinada. Para este caso un contexto educativo. La observación permite obtener impresiones del mundo circundante para llegar a la caracterización de la población en sí misma.	Fueron diseñados con ánimo de registrar aquellos hechos que tenían lugar dentro del aula de clase y que eran susceptibles de ser interpretados. De este modo, se caracterizó prácticas sociales y académicas que hacían parte de la cotidianidad de los estudiantes	Se diseñó con el propósito de medir las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes (ver anexo 9 y 10). A partir de éstas, se delimitó la problemática que presenta el grado 902 en relación con el desarrollo de la comprensión lectora.	Fueron diseñadas con el objetivo de obtener información relevante acerca de la población (ver anexo 1 y 2). Éstas permitieron obtener una caracterización de los sujetos del estudio, sobre opiniones y actitudes con relación a las cuatro habilidades lingüísticas.

Categorías de análisis

Se diseñó y estableció una matriz categorial con el fin de abordar la comprensión de lectura a nivel literal, la cual resulta ser la problemática por tratar en el grado 902, y las estrategias metacognitivas como el medio para la mejorar dicha habilidad. Para esta matriz, se consideraron como categorías de análisis tanto la problemática como la estrategia pedagógica. En subcategorías las divisiones de cada una, teniendo en cuenta los postulados de Flavell (1985) y el modelo de comprensión de Kintsch y Van Dijk (1983). En indicadores, se relacionaron las categorías y subcategorías con los supuestos contemplados en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: Ciclo 4*. De esta manera, se puede realizar un análisis a los resultados obtenidos en la propuesta de intervención.

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores.
Metacognición	Estrategias metacognitivas	Planificación	*Identifico los estados mentales que tienen lugar antes, durante y después de la lectura *Controlo mis habilidades cognitivas para cumplir satisfactoriamente con la supervisión de mis desempeños.
		Supervisión cognitiva	*Evalúo mis habilidades cognitivas con el fin de identificar inconvenientes en la comprensión de textos. *Redirijo el pensamiento y la toma de decisiones con el ánimo de superar las dificultades en la comprensión.
		Reflexión Autocontrol cognitivo	*Con base en experiencias previas, analizo cómo cumplir de manera satisfactoria una tarea. *Hago uso de estrategias metacognitivas y analizo cuál de ellas es la más apropiada para cumplir con una tarea.
Comprensión de lectura a nivel literal	Modelo de comprensión de lectura	Código Superficie	*Reconozco los aspectos textuales y literales de cada texto que leo.
		Base de texto	*Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. *Integro información propia y genero inferencias de orden asociativo para transformar la información y generar nuevos conocimientos
		Modelo de situación	*Infiero y relaciono el texto con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Propuesta de intervención pedagógica

Con el propósito de intervenir, transformar y mejorar la realidad educativa en la que se encuentran los estudiantes del grado 902 del Colegio Prado Veraniego I.E.D. con respecto al desarrollo de las competencias del lenguaje: comprensión literal, se diseñó una propuesta de intervención dividida en 4 fases dinámicas que permitan volver a cada uno de los momentos durante el desarrollo del proyecto; esto quiere decir, que no se toma las fases como un conjunto de momentos aislados, sino que, están en constante interacción con el ánimo de articular una mirada objetiva hacia el interrogante si se está mejorando o no el problema delimitado previamente. En este sentido, los momentos corresponden a: en un primer lugar a una fase de observación y acercamiento a la población educativa. En un segundo lugar se tiene la sensibilización en cuanto a contenidos. Seguidamente un momento de intervención y para finalizar, la fase de evaluación; los cuales serán descritos a continuación:

Fase de observación y acercamiento

Esta primera fase se llevó a cabo el primer semestre del año 2017. Consintió en tener un acercamiento a la población educativa durante del desarrollo de las clases de español y plan lector los días lunes; cada sesión estuvo conformada por un total de dos horas semanales. Sin embargo, algunas observaciones se realizaron en otros días de la semana, a razón de los lunes festivos (calendario colombiano) que interrumpieron el ejercicio de acercamiento y caracterización de la población. El propósito de esta fase del proyecto fue acercarse a la realidad educativa en la que se encontraban los estudiantes del grado 902 en la institución con el ánimo de delimitar un problema

susceptible a cambios y mejoras. Para este caso, se logró identificar un vacío conceptual y procedimental en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. No obstante, esta fase continuó en aplicación con el fin de identificar factores a mejorar durante las fases posteriores.

Fase de sensibilización

Esta fase consistió en acercar a los estudiantes del grado 902 a los ejercicios de comprensión de lectura focalizada haciendo uso de preguntas orientadoras y todo lo que se ve implicado en la puesta en marcha de esta tarea cognitiva; esto con el fin de que las dinámicas no resultarán ajenas a su contexto académico y por el contrario motivarán el sentido de curiosidad en la población educativa. Además, se explicó conceptos básicos como la cohesión, la coherencia, los tipos de textos, y cómo abordarlos.

Para ello, se dedicó sesiones individuales a la explicación del concepto de *lectura* en primer lugar. Así, los ejercicios de lectura individual cobraron fuerza para afianzar la reflexión en cuanto a propios procesos mentales relacionados con la comprensión textual. El objetivo consistió en dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué pasa en la mente cuando se lee algo y no se comprende?, y ¿Qué se sabe de la persona propia y sus fortalezas para solucionar aquellas dificultades?

Igualmente, con base en las experiencias de los estudiantes frente a la lectura, se dio respuesta a ¿Qué se hace cuando no se comprende un texto? Y se reflexionó si lo que se hace como lectores está bien o está mal para llegar a una representación mental coherente de un texto.

Esto, con el ánimo de sensibilizar a los estudiantes en cuanto a las condiciones que inciden en los procesos de lectura y comprensión.

En la misma medida, se propuso ejercicios de socialización para ahondar en factores claves como: ¿Qué es leer?, ¿Qué es lectura?, ¿Qué es comprensión?, ¿Para qué se lee?, ¿Cómo se lee?, ¿Cuándo se lee? Esto, proponiendo una participación de los estudiantes para demostrar que la comprensión textual como toda habilidad, es susceptible a ser mejorada.

En cuanto a *la comprensión*, se abordó el porqué se debe mejorar en esta competencia, ahondando en los motivos del estudio y los beneficios que suponen en la puesta en práctica de una buena lectura. Se enseñó cómo utilizar algunas actividades y estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la comprensión. Además, se especificó cuándo y dónde conviene usar dichas actividades y estrategias, diseñando situaciones en las que debieron emplearse. Estas estrategias comprendieron actividades cómo: subrayar, reescribir, hacer mapas mentales, organizar redes de significado, hacerse preguntas y estimular respuestas, buscar información antes, durante y después de la lectura, entre otros.

Fase de intervención

Teniendo en cuenta el objetivo de analizar y evaluar los procesos de comprensión de lectura que tienen los estudiantes a partir del uso de estrategias metacognitivas, se propuso una serie de intervenciones pedagógicas que tuvieron lugar en el segundo semestre del año 2017 y el primer semestre del año 2018. Estas intervenciones duraron de dos a cuatro horas semanales durante la clase de español y plan lector. Una vez la etapa de sensibilización culminó, el ideal se

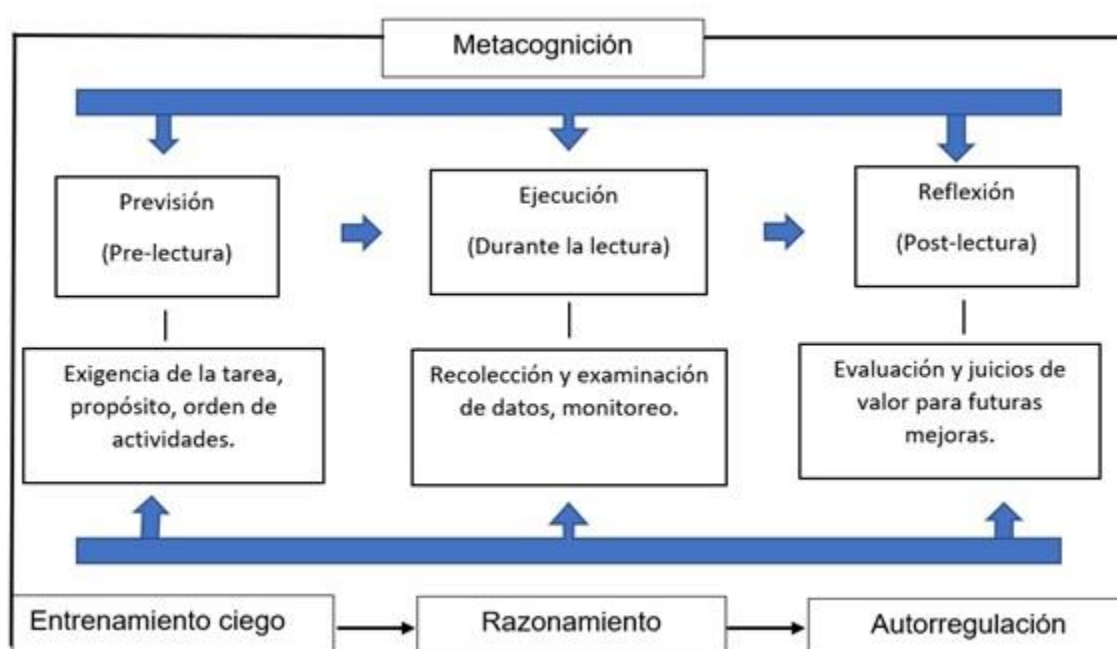
orientó hacia la reflexión y el papel activo de los estudiantes para hacer uso de las estrategias metacognitivas que les sean de mayor utilidad al momento de enfrentarse a un texto.

Así pues, los procesos de lectura se vieron mediados por la metacognición para dar cuenta de una representación mental coherente de un texto; en otras palabras, se propuso la comprensión como el resultado de una tarea cognitiva soportada en el uso de estrategias metacognitivas y el papel activo de control y reflexión de los estudiantes.

No obstante, el uso de cada estrategia metacognitiva estuvo dividido en tres etapas; teniendo así: en primer lugar, un entrenamiento ciego, o modelado en el que el docente hizo explícito una previsión a la lectura (pre-lectura), reconociendo los propósitos de tarea, las actividades y la exigencia de la misma. De igual modo, se explicó cómo monitorear cada proceso mental durante la lectura ahondando en la recolección de datos que soporten el proceso, y finalmente, el docente ejemplificó cómo proponer juicios de valor para evaluar la comprensión y reflexionar acerca de los resultados obtenidos en un momento de post-lectura.

La segunda etapa, estuvo orientada hacia un entrenamiento razonado, en el que tuvo lugar de nuevo la pre-lectura, ejecución y post-lectura, En este sentido, el eje de esta fase consistió en los ejercicios de lectura individual y grupal, lectura focalizada con preguntas orientadoras, la puesta en marcha del uso de estrategias metacognitivas que faciliten la comprensión de los textos, la formulación de autopreguntas para verificar la comprensión y finalmente, la evaluación de la misma, a partir de controles de lectura, socializaciones, presentaciones, talleres, entre otros. Esto para evaluar no solo la comprensión, sino también el uso de estrategias metacognitivas.

En necesario resaltar que las instrucciones para el uso de estrategias metacognitivas fueron tan sencillas como claras en la medida de lo posible y, para afianzar el uso de las mismas en la comprensión textual, se abordaron textos de carácter narrativo; esto, considerando las características de los mismos para que no crearan una barrera en los estudiantes al momento de interiorizar el uso de estrategias metacognitivas e intentar extraer el significado y construir una representación mental coherente de un texto. Todo esto, se ve reflejado en el siguiente cuadro:



No obstante, a medida que los estudiantes fueron haciendo uso automático de las estrategias, también se abordaron tipos de texto de carácter argumentativo, expositivo y científico. De esta manera se aterrizarán los supuestos establecidos en *Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje; ciclo 3 y 4*; en cuanto a: “establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto”, *intertextualidad* (p.36), y “el comprender el sentido global en cada uno de los textos que se lee, relacionándolos con el contexto en el cual fueron producidos, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales” (p.38).

La tercera etapa, comprendió una autorregulación y automatización en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes; esto, a partir de la reflexión de los mismos en cuanto a sus propios procesos, teniendo en cuenta los juicios de valor propuestos para dar cuenta de la comprensión textual como el resultado de un ejercicio.

Fase de evaluación

Con el ánimo de cumplir con el objetivo general de este proyecto, se identificó si el uso de estrategias metacognitivas favoreció los procesos de comprensión en los estudiantes del grado 902. Se realizaron diagnósticos y se midió los avances que tuvieron los estudiantes en cuanto a los índices de comprensión textual, esta última mediada por el uso de estrategias metacognitivas. Para ello, se precisó en 4 aspectos a evaluar, teniendo así que: 1) en primera medida, se determinó si hubo una mejora significativa en los estudiantes en cuanto al desarrollo de la comprensión textual, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. 2) Se analizó si el desempeño de los estudiantes, en cuanto al uso de estrategias metacognitivas, fue duradero y se mantuvo después de haber culminado el proceso; así se puntualizó un el uso automático de estas estrategias al momento de enfrentarse a un texto con el fin de comprenderlo. 3) Se propuso nuevas situaciones académicas no solo relacionadas con la comprensión, sino con el desarrollo de otras competencias del lenguaje para establecer si el uso de estrategias metacognitivas supone una mejora académica generalizable. 4) Se ahondó en el proceso de reflexión para atribuir las mejoras académicas al papel activo que desarrollaron los estudiantes al subsanar vacíos conceptuales y procedimentales de la comprensión de lectura a través del uso de estrategias metacognitivas.

Estrategia metacognitiva: formulación de auto preguntas

Según Fernández-Rivera y Vidal-Abarca (2010), la formulación de auto preguntas es un proceso cognitivo que depende del control de la comprensión del sujeto (citado en: San José; Ischiwa; 2012); no obstante, para este caso, el presente estudio ha encontrado niveles relativamente bajos de esta competencia por parte de los alumnos del grado 902, a razón de que los estudiantes no controlan ni supervisan sus propios procesos de comprensión textual; y como se ha mencionado previamente, la comprensión puede ser evaluada a partir de la construcción de diferentes niveles de representación mental por parte del sujeto con base en una información específica comprendida en un texto.

Así pues, para la formulación de auto preguntas, algunos procesos cognitivos aparecen cuando el sujeto intenta construir estas representaciones: 1) En primer lugar, la asimilación del contenido textual de la información; 2) La realización de inferencias para crear relaciones internas no explicitadas en la información suministrada; y 3) La activación de conocimiento previo y relación de inferencias para crear conocimiento nuevo con base al texto.

De este modo, se toma una taxonomía de tipos de auto preguntas que dan cuenta de un proceso metacognitivo de control de la comprensión, considerando:

Tipo de preguntas 1 (<i>Código superficie</i>)	Tipo de preguntas 2 (<i>Base de texto</i>)	Tipo de preguntas 3 (<i>Modelo de situación</i>)
---	---	---

Preguntas destinadas a conocer mejor las entidades y conceptos comprendidos en el texto.	Preguntas dirigidas a justificar por qué los eventos son tal como son. Pueden ser preguntas de causa y efecto, explicaciones o asociaciones.	Preguntas que pretenden anticipar eventos futuros o eventos posibles en circunstancias distintas a las explicitadas.
--	--	--

Explicitación de la organización y análisis de la información

Teniendo en cuenta el referente del problema de investigación propuesto en este documento, se vio la necesidad de aplicar una estrategia pedagógica sustentada en la metacognición que permitiera mejorar la comprensión literal de los estudiantes del grado noveno. De esta manera, después de la intervención pedagógica, surgen unos resultados que permitieron evidenciar el avance de los estudiantes en cuanto a las categorías, subcategorías e indicadores propuestos en la matriz categorial.

Asimismo, estos resultados fueron divididos por etapas para dar cuenta detalladamente de cómo fue el proceso en cada una de las fases contempladas en la propuesta de intervención; teniendo así: 1) resultados de la fase de diagnóstico y acercamiento, 2) resultados de la fase de intervención y 3) resultados de la fase de evaluación, todos relacionados con la matriz. A partir de esto, se cotejó y comparó cada uno de los momentos y se determinó si hubo una mejora en el desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión literal y finalmente se profundizó en aclarar si las diferencias encontradas fueron significativas o no.

Objetos, unidades de análisis, categorías y subcategorías que contribuyen al objetivo fundamental de la investigación

Objetivos	Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico	Metacognición	Estrategias metacognitivas	Previsión y planeación
			Supervisión, monitoreo y ejecución
			Reflexión y autorregulación
	Comprensión	Niveles de representación	Código superficie
			Base de texto
			Modelo de situación
Análisis de los resultados obtenidos durante la intervención	Metacognición	Estrategias metacognitivas	Previsión y planeación
			Supervisión, monitoreo y ejecución
			Reflexión y autorregulación
	Comprensión	Niveles de representación	Código superficie
			Base de texto
			Modelo de situación
Análisis de los resultados obtenidos en la fase de evaluación	Metacognición	Estrategias metacognitivas	Previsión y planeación
			Supervisión, monitoreo y ejecución
			Reflexión y autorregulación
	Comprensión	Niveles de representación	Código superficie
			Base de texto
			Modelo de situación

Resultados obtenidos en la fase de acercamiento y diagnóstico

Para caracterizar las habilidades de comprensión literal, según lo establecido en los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*, para el ciclo 4, se diseñó y aplicó una prueba de comprensión de lectura. El objetivo de esta evaluación consistió en evidenciar, en un primer momento, los niveles de lectura presentes en la población estudiantil. En aras de esto, se evaluó dicha prueba con base en el modelo de comprensión desarrollado por Kintsch y Van Dijk (1983) en cuanto a la construcción de representaciones mentales por niveles. Además, se contó con un juicio interjueces para validar los resultados de la misma.

En aspectos formales se tuvo: 5 preguntas relacionadas con el *código superficie*, 5 más relacionadas con la *base del texto*, y 1 pregunta relacionada con el *modelo de situación* (Ver anexo 9).

Por otra parte, en cuanto a las condiciones del desarrollo de la prueba, se contó con un texto narrativo relacionado con la temática de literatura precolombina. Para abordar este texto, se tomó en cuenta el 76% de los estudiantes que habían expresado su agrado por leer en la casa (Ver figura 5), y se recomendó una serie de estrategias cognitivas para hacer progresar su propio rendimiento en cuanto a la lectura; se sugirió entonces, estrategias tales como: subrayar, tomar apuntes, extraer ideas principales, crear redes de significado, redactar resúmenes, entre otras.

No obstante, en cuanto a los resultados formales, se obtuvo que ninguno de los estudiantes había hecho uso de las estrategias recomendadas; no se halló evidencia alguna de la puesta en marcha de una lectura controlada, demostrando así que: no hubo una previsión y ni planificación

para abordar el texto; tampoco se controló ni supervisó el pensamiento durante la lectura para superar posibles dificultades de comprensión; y finalmente no se hizo una regulación y/o reflexión del resultado adquirido al terminar la tarea cognitiva.

Lo anterior, tuvo una notoria incidencia en los resultados obtenidos en la prueba ya que el 81% de los estudiantes no lograron dar cuenta de una comprensión coherente; un 11% tuvo un desempeño aceptable y se evidenció una facilidad para considerar aspectos textuales fundamentales, que daban cuenta de una buena representación en el nivel de *código de superficie*; finalmente, el 8% restante dio cuenta de un nivel de comprensión más elaborado, considerando aspectos textuales y generando relaciones más sólidas entre ideas, aportando a la creación de una buena representación mental a nivel *base de texto* (Ver figura 12).

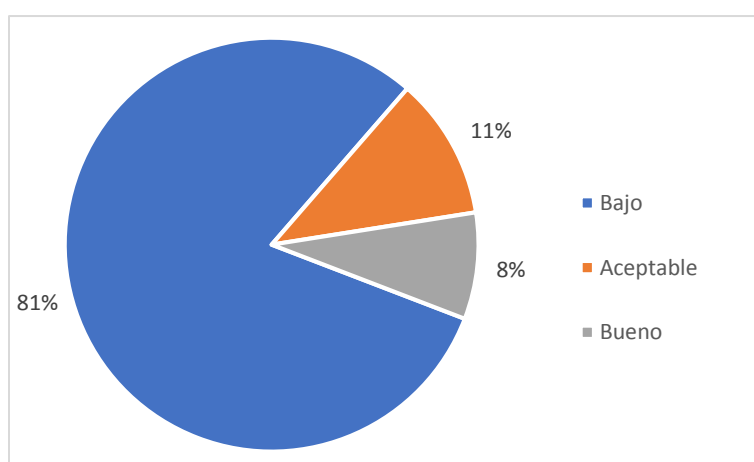


Figura 12: Control de lectura: representación por niveles.

Puntualmente en las dificultades encontradas, se obtuvo que, el 91,6 % de los estudiantes habían presentado problemas en la construcción de una representación mental profunda, entendiendo esta como el *modelo de situación*; la razón de ese elevado número radicó en que, el 75% de la población no tuvo en cuenta aspectos textuales de la lectura, para dar cuenta de su proceso de

comprensión literal, y así mismo, el 66,6% no generó ideas que trataran de explicar, y asociar los eventos comprendidos en la lectura (Ver figura 13).

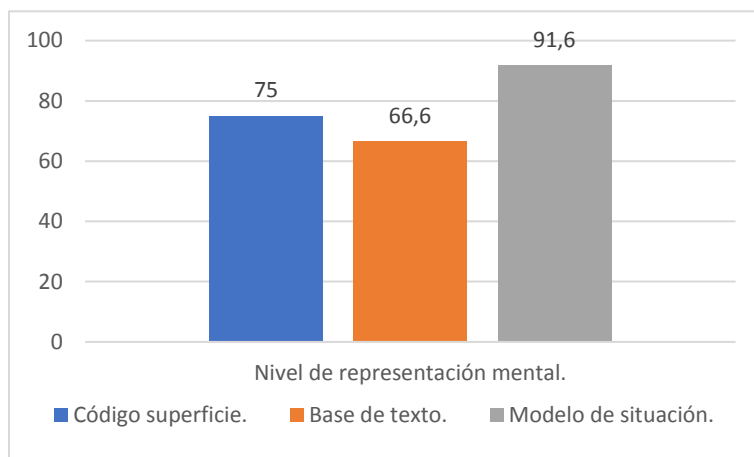


Figura 13: Dificultad por niveles según la prueba.

Resultados obtenidos en la fase de intervención y modelado de la estrategia metacognitiva

Los resultados obtenidos de los ejercicios en clase tienen como fin evidenciar cómo se llegó de un punto A (diagnóstico) a un punto B (evaluación final); para ello, se tomaron en cuenta dos momentos que tuvieron lugar en el segundo semestre del año 2017, y el primer semestre del año 2018. En esta medida, se contempla un momento de modelado, en el cual los estudiantes fueron incentivados a usar estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, a controlarlas y a razonar el beneficio de las mismas. El segundo momento se orientó hacia el uso deliberado de estrategias por parte de los estudiantes bajo la supervisión y apoyo del profesor

Así, durante el modelado, los estudiantes hicieron sugerencias relacionadas con las actividades que se pueden llevar a cabo para mejorar los procesos de comprensión; y éstas,

relacionadas a su vez con los momentos de lectura, distinguiendo actividades de prelectura o previsión, actividades durante o de control, y actividades de post-lectura de verificación y reflexión. En este mismo sentido, los estudiantes fueron motivados a usar la estrategia metacognitiva de formulación de autopreguntas con el fin de controlar conscientemente sus desempeños en cada una de las etapas previamente mencionadas.

Las implicaciones e influencias del modelado para con el ejercicio de lectura tuvieron lugar en el segundo momento del proceso, en donde los estudiantes aplicaron las enseñanzas recibidas bajo el acompañamiento del profesor. El ejercicio consistió en la lectura de un fragmento de la proclama “Un país al alcance de los niños” de Gabriel García Márquez y la formulación de autopreguntas que ellos mismo pudiesen responder.

En ese orden de ideas, a partir de las observaciones y socializaciones dirigidas por el profesor se evidenció un avance significativo en cuanto a la reflexión del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes, contemplando actividades de previsión tales como: discusiones sobre el autor, discusiones sobre el título, lectura de reseñas, identificación de vocabulario desconocido, entre otras; actividades de control y supervisión tales como: extracción de ideas principales, aclaración de conceptos y la construcción de mapas mentales. Y actividades de post lectura en la que se destacaron la relectura, la discusión grupal y la formulación de resúmenes. Todas bajo el propósito de formular autopreguntas.

Después del ejercicio, los estudiantes dieron respuestas a estas, se clasificaron las preguntas en 4 tipos, teniendo: T1 (código superficie), T2 (base de texto), T3 (modelo de situación) y Tinc (preguntas inconsistentes o incompletas) y se determinó el nivel de comprensión que habían alcanzado los estudiantes a partir de las preguntas formuladas y sus

respectivas respuestas. Para esto, se contó con un juicio interjueces para dotar de mayor validez los resultados obtenidos.

Así, del ejercicio se obtuvo que, hubo una formulación de 239 autopreguntas en total, con un promedio de 6 y 7 preguntas por estudiante. De éstas, 154 fueron categorizadas como preguntas de T1, ya que verificaban aspectos netamente literales del contenido del texto. 50 fueron categorizadas como preguntas de T2, pues estas requerían del esfuerzo del lector para crear inferencias de tipo explicativo, asociativo y predictivo con la información comprendida en la proclama. 18 fueron categorizadas como preguntas de T3, pues situaban al lector en una condición de reflexión en donde se tenía que tomar una actitud crítica y hacer uso de conocimientos previos para dar respuestas a éstas. Finalmente, también se obtuvo 17 preguntas de tipo inconsistente, pues estas estaban mal formuladas o incompletas (Ver figura 14).

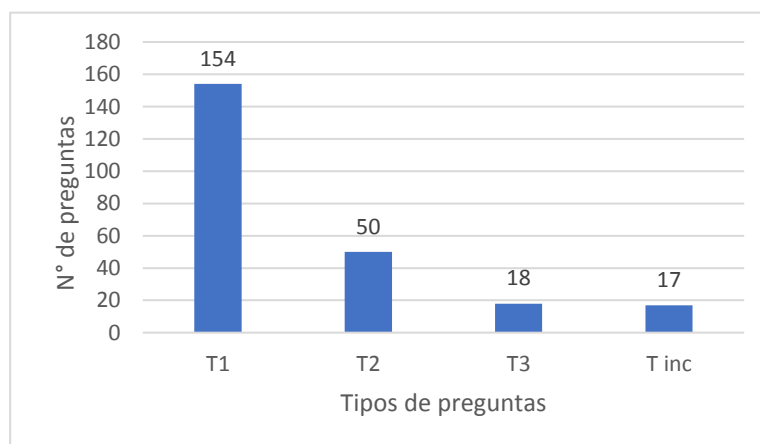


Figura 14: Clasificación de preguntas por tipo

En cuanto a la valoración de las preguntas, el estudio se focalizó en cada grupo en particular y sus respectivas respuestas. Evidenciando que, para el primer grupo, 116 autopreguntas de T1, fueron respondidas satisfactoriamente; tan solo 25 fueron mal resueltas, a

razón de confusión de términos. No obstante, 13 preguntas fueron resueltas correctamente a través de inferencias y relación de ideas lo que demostró una buena creación del nivel literal del texto trabajado (Ver figura 15).

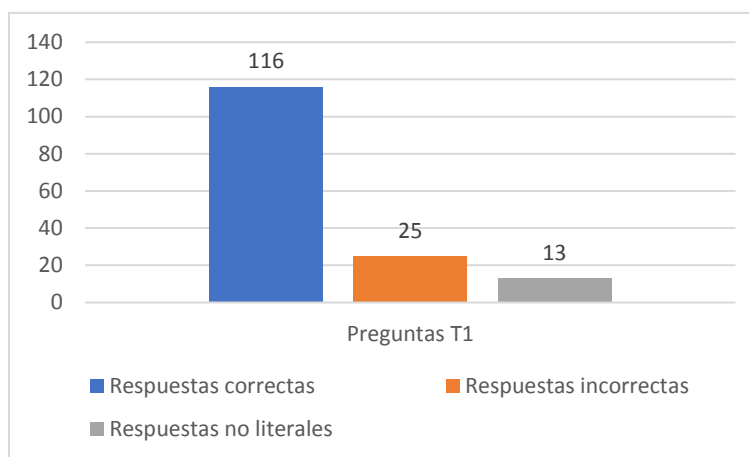


Figura 15: Relación preguntas T1 y sus respuestas.

Para el segundo grupo, 30 autopreguntas de T2 fueron resueltas satisfactoriamente, lo que demuestra una vinculación de ideas inferenciales con base en la información del texto para dar cuenta de un proceso de comprensión; tan solo 8 preguntas fueron resueltas incorrectamente a razón de que se distorsionó la información o se atribuía razones a eventos que no estaban comprendidas en el texto. Lo que llamó la atención de este grupo fue el hecho de que 12 autopreguntas de T2 fueron resueltas correctamente con respuestas de T1, lo que evidencia la estrecha relación de un nivel de comprensión literal y un nivel de comprensión con base en el texto para general ideas explicativas, asociativas y predictivas; pues para llegar a este último es absolutamente necesario comprender e integrar ideas netamente textuales (Ver figura 16).

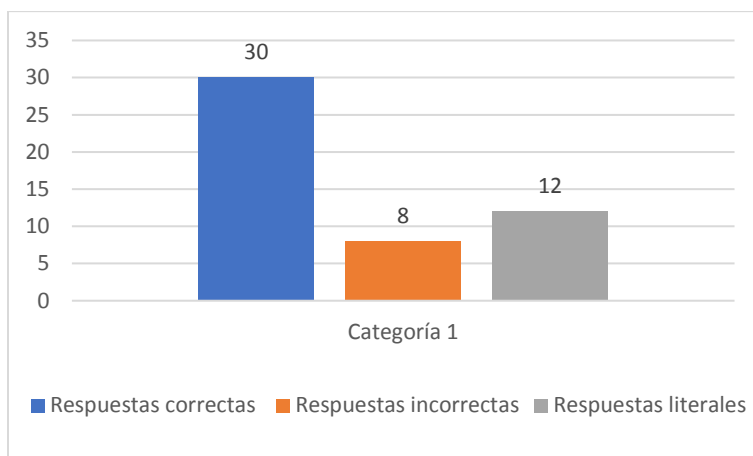


Figura 16: Relación de preguntas T2 y sus respuestas.

Como el foco de la investigación apuntó a mejorar la comprensión literal no se tomó en consideración el análisis de las preguntas T3 ya que estas requieren una comprensión profunda en dónde se integren los niveles de comprensión literal y base de texto para generar nuevos conocimientos y articularlos con la experiencia del lector. No obstante, se hizo la salvedad de algunos ejemplos de preguntas T3 que integraron aspectos literales, reflexivos y críticos; por ejemplo: “¿Qué hubiese pasado con los nativos si los españoles no hubiesen llegado a América?”. Nótese conceptos puntuales que tuvieron lugar en la lectura tales como: *nativos, españoles, América*, también la idea central que corresponde a *la llegada de los europeos al nuevo mundo*, la cual hace parte de una idea base de texto, y finalmente, el punto reflexivo y crítico de la idea hipotética de cómo podría ser el presente diferente sin ese hecho histórico.

Organización y explicitación de los resultados obtenidos en la fase de evaluación, uso deliberado y razonado de las estrategias cognitivas y metacognitivas

Para la evaluación de la intervención como el resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas para mejorar los niveles de comprensión literal, se diseñó una prueba cuyo propósito fue evidenciar el avance no solo en el uso de estrategias, sino que, además, se determinó la incidencia de éstas en el desarrollo de una tarea cognitiva, para este caso, la lectura y comprensión.

En un primer momento se dividió la población en dos grupos, uno tenía un texto de tipo narrativo relacionado con la literatura latinoamericana y el otro tenía un texto de tipo argumentativo relacionado con el calentamiento global; los cuales debían ser leídos con el fin de comprenderlos. Para abordar estos textos, los estudiantes no contaron con el apoyo del profesor; sin embargo, ellos podían hacer uso de todas las estrategias que consideraran fundamentales para tal fin.

Después de la lectura, se procedió a recolectar los textos y los insumos que habían creado los estudiantes, con el ánimo de revisar qué estrategia había usado (Ver anexo 11). Así, se prepararon para desarrollar la prueba específica en donde a los estudiantes se les evaluó 5 preguntas correspondientes al nivel de comprensión literal (código superficie), 4 preguntas de generalización de ideas y conceptos (base de texto), y 1 punto de lectura profunda (modelo de situación) (Ver anexo 12)

En esta medida, en cuanto a las estrategias cognitivas, se debe aclarar que en su mayoría los estudiantes hicieron uso de alguna éstas; además se evidenció que no solo hicieron uso de una

en específico, sino que, usaron 2 e incluso 3 actividades al tiempo para hacer avanzar su propia lectura (Ver anexo 11); teniendo así que: la actividad más frecuente en el ejercicio fue la de *subrayar ideas principales* con un 52,7%; en segundo lugar se tuvo *extraer ideas principales y tomar apuntes* con un 36,1%; seguido de la creación de un resumen con un 27,7%; y finalmente, se cerró el grupo con actividades como *identificar vocabulario desconocido* y *crear mapas mentales* con un 8,3% y 5,5% respectivamente (Ver figura 17).

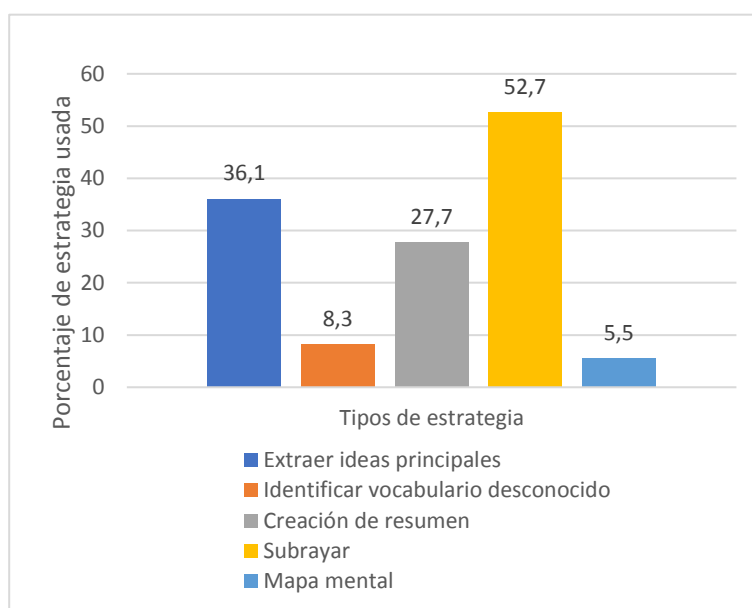


Figura 17: Estrategias cognitivas usadas durante el ejercicio.

Estas estrategias cognitivas fueron orientadas y controladas a partir del uso de la estrategia metacognitiva de *formular autopreguntas* para redirigir los estados mentales y la toma de decisiones de los estudiantes en las fases de: prelectura (previsión), durante (monitoreo), y post-lectura (autorregulación) en la tarea de comprensión literal; puesto que el 100% de los estudiantes hicieron uso de esta estrategia. Así, surgieron nuevamente preguntas clasificadas como T1, T2, y T3.

Comprendiendo en las preguntas de categoría T1 todas aquellas que surgieron a partir de las estrategias de identificación de vocabulario, y subrayar ideas relevantes; señalando que, en mayor medida, ambas estrategias tuvieron lugar en las fases de previsión-organización, y monitoreo-supervisión. Por otra parte, las preguntas de T2 fueron relacionadas con las estrategias de extracción de ideas principales y creación de mapas mentales; ya que, a partir de estas, se generaron ideas de tipo causal, asociativo, y explicativo, y debido a su naturaleza tuvieron lugar durante el monitoreo de la tarea. Finalmente, para las preguntas de T3 se les atribuyó la estrategia de crear resúmenes, puesto que estas demandaron a los estudiantes a tener en cuenta aspectos textuales, estructurales y semánticos de los textos leídos.

En otras palabras, en cuanto a la matriz categorial, los estudiantes no solo hicieron uso de la estrategia metacognitiva en un 100%, contemplando las 3 fases de: 1) previsión y organización de actividades, 2) supervisión, monitoreo y examinación de datos, y finalmente, 3) autorregulación y reflexión sobre la tarea cognitiva; sino que también, hicieron uso de estrategias cognitivas para hacer progresar su proceso de comprensión textual, teniendo una incidencia directa en los resultados obtenidos.

Ya puntualmente, en tanto a la comprensión, se dividieron los datos contemplando las distinciones de los 2 tipos de texto y los 3 niveles de representación mental integrados en el modelo de comprensión descrito en la matriz categorial. Así, en primer lugar, se obtuvo el análisis de los datos en cuanto a la construcción de una representación mental coherente a nivel de *código superficie* en ambos textos; evidenciando que, para el caso del texto N°1, el 83,3% de los estudiantes alcanzaron el nivel máximo de comprensión relacionado con los aspectos netamente literales. El 5,5% tuvo dificultades con algún aspecto textual; sin embargo, esto no

implicó un bajo desempeño, pues se logró integrar una comprensión literal estable y coherente con relación a los demás aspectos que se tenían que considerar. Para cerrar el grupo, el 11,1% restante tuvo dificultad con más de 1 aspecto literal del texto; no obstante, aunque fue un desempeño relativamente regular, fue aceptable puesto que no estuvieron realmente lejos de construir una buena representación a nivel *código de superficie* (Ver figura 18).

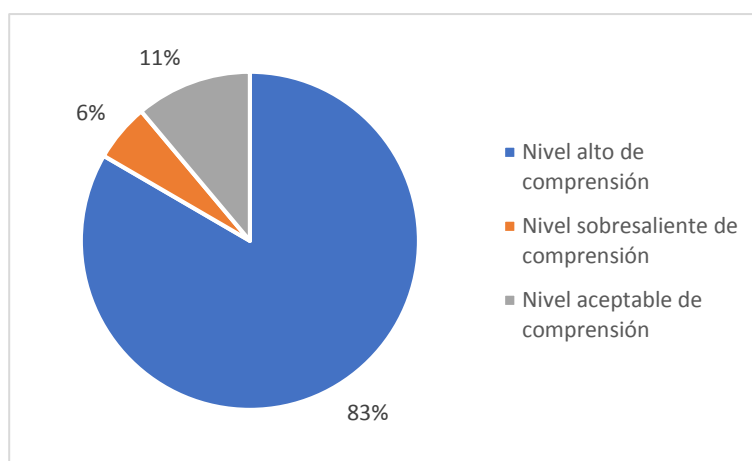


Figura 18: Representación mental; código de superficie (texto 1).

Para el caso del texto N°2, el 66,6% de los estudiantes crearon una representación mental literal perfecta. El 27,7% tuvo alguna dificultad con un aspecto, pero, de nuevo eso no implicó un bajo rendimiento, ya que se consideró el 90% de los aspectos literales que daban cuenta de la comprensión literal del texto. El 5,5% restante tuvo dificultades con más mas de un factor durante la lectura. A pesar de ello, el desempeño en cuanto a comprensión textual fue aceptable para crear una representación a nivel *código superficie* (Ver figura 19).

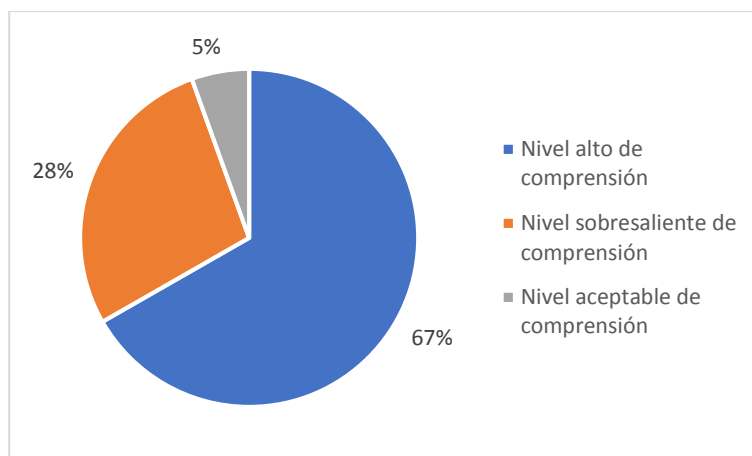


Figura 19: Representación mental; código superficie (texto 2).

En una visión general, en promedio el 75,5% de los estudiantes construyeron una representación mental consistente y coherente, integrando el 100% de los aspectos textuales de ambos textos que, daban cuenta de una buena comprensión literal. El 16,6% no alcanzaron el nivel máximo de comprensión; no obstante, sí involucraron hasta el 90% de aspectos textuales comprendidos en los textos evidenciando un desempeño sobresaliente. Y aunque el 8,3% restante obtuvo un resultado aceptable, las cifras generales, en cuanto a este nivel de representación, son muy favorables y alentadoras (Ver figura 20).

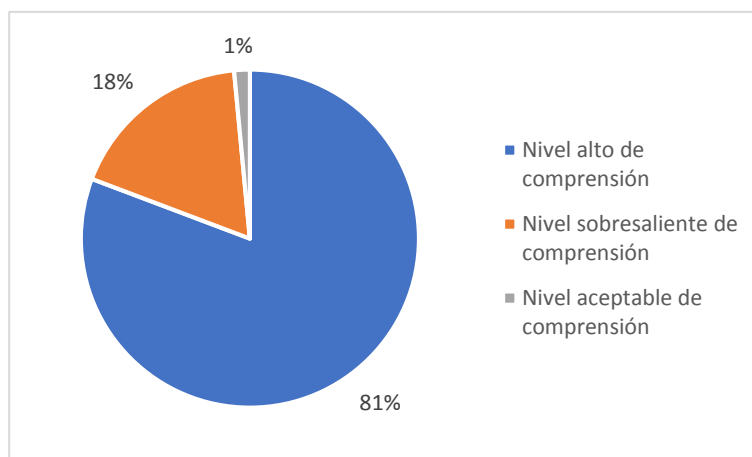


Figura 20: Representación mental; código superficie (resultado general).

Pasando ahora al nivel de representación *base de texto*, se hace necesario mencionar que para este nivel, aunque los estudiantes generaron nuevos conocimientos y crearon inferencias, esto no supuso una lectura inferencial, puesto que solo se consideraron aquellas inferencias elaborativas u obligatorias que tienen lugar en todo proceso de lectura; estas inferencias fueron clasificadas previamente como asociativas, explicativas y predictivas ya que sus bases provienen del contenido del texto; en otras palabras se crean teniendo como referente la comprensión textual y por tanto su valoración es literal, al menos para el caso de estos 3 tipos de inferencias.

En este orden de ideas, para el texto N°1 se obtuvo que, el 16.6% de los estudiantes no solamente integraron un nivel de *código de superficie*, sino que además formularon inferencias de tipo elaborativo para dar cuenta de una comprensión a *nivel base de texto* en su totalidad. El 61,1% de la población a pesar de no generar una *base de texto* es su totalidad, sí integraron hasta un 75% de ideas generales que daban cuenta de la comprensión del texto a nivel literal. Otro 11,1% solo integraron el 50% de inferencias necesarias para comprender el texto. Y el 11,1% restante tuvo un 100% de dificultades para asociar ideas o las generadas fueron inconsistentes o incompletas (Ver figura 21).

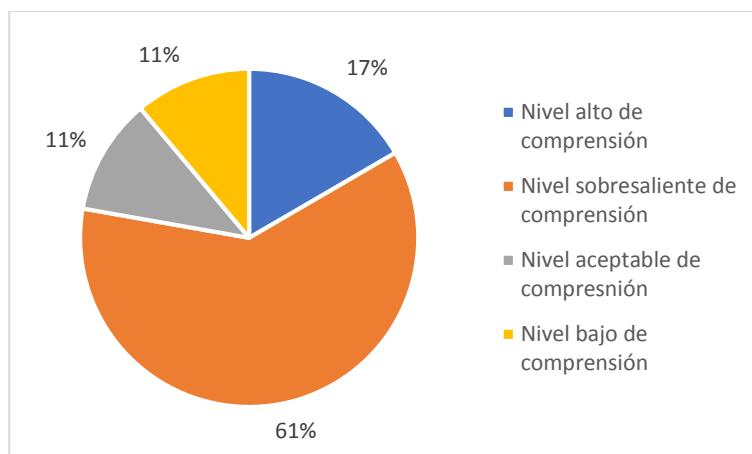


Figura 21: Representación mental; base de texto (texto 1).

Por otro lado, en cuanto al texto N°2, el 16,6% de los estudiantes integraron una comprensión a nivel *base de texto* en su totalidad partiendo de la formulación de ideas teniendo como referente el *código superficie* previamente creado. El 61,6% obtuvo un desempeño sobresaliente en la formulación de inferencias elaborativas sosteniendo más del 75% de ideas generales e importantes que daban cuenta de la comprensión literal. Y tan solo el 22,2% de la población generó un 50% de ideas, dejando por fuera el otro 50% a razón de que generaron ideas incompletas o inconsistentes (Ver figura 22).

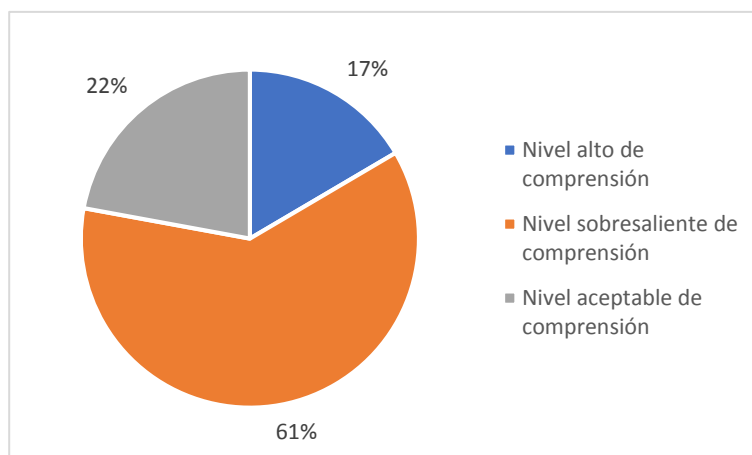


Figura 22: Representación mental; base de texto (texto 2).

En medidas generales, promediando ambos textos, el 16,6% de estudiantes alcanzaron el nivel máximo de representación mental a nivel base de texto, no solo integrando el nivel de representación anterior, sino que además se generó nuevo conocimiento que dio cuenta de una comprensión literal consistente y coherente. El 61,1% lograron generar una comprensión sobresaliente en este nivel de representación a razón de que involucraron en sus representaciones metales hasta el 75% de ideas comprendidas en el nivel *base de texto* además de mantener el nivel *código superficie* que ya poseían. El 16,6% solamente logró integrar un nivel base de texto parcializado, ya que, se dejó de lado hasta el 50% de ideas fundamentales; no obstante, el otro 50% sí se integró y se hizo de manera adecuada. Tan solo el 5,5% tuvo un proceso de comprensión incompleto debido a que no se generó conocimientos nuevos ni se relacionaron ideas, o se relacionaron de forma errónea afectando directamente el desempeño en la creación de una representación mental a nivel *base de texto* (Ver figura 23).

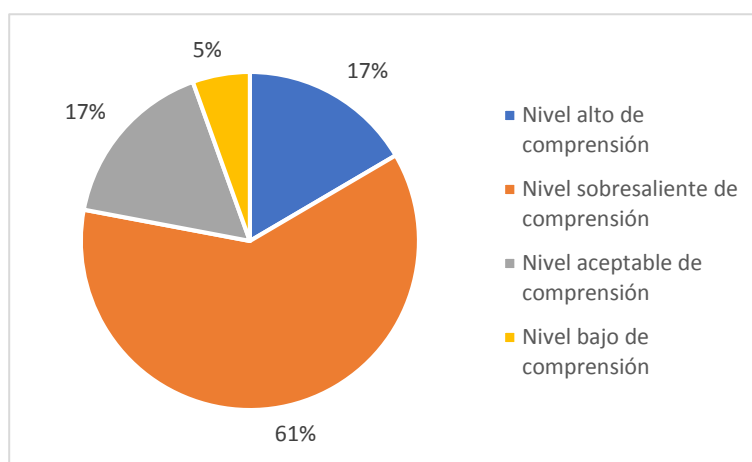


Figura 23: Representación mental; base de texto (resultados generales).

Con relación a lo anteriormente expuesto, los resultados obtenidos en la construcción de representaciones mentales por niveles fueron en gran medida satisfactorios; es por esta razón que, aunque el foco de la presente investigación está orientado a mejorar la comprensión literal, la

cual fue evaluada en los niveles previamente mencionados, se abrió la posibilidad de analizar el siguiente nivel que corresponde al *modelo de situación*, el cual supone una comprensión profunda integrando no solo el nivel de *código de superficie y base de texto*; sino que además, se requiere que el lector integre su conocimiento previo y genere redes de significado consistentes en relación a un contexto determinado.

Así pues, el análisis de resultados en cuanto al texto N°1, evidenció que, el 55,5% de estudiantes logró una construcción mental coherente en cuanto al modelo de situación descrito previamente; puesto que se generó nuevo conocimiento, se articuló con un contexto y situó a la población en una lectura avanzada considerando los dos niveles de comprensión ya descritos. Cabe aclarar que, el porcentaje de estudiantes que generaron este nivel de comprensión corresponde en gran medida al porcentaje de aquellos que tuvieron un desempeño alto y sobresaliente en los puntos anteriores. Por otro lado, el 44,5% tuvo dificultades al construir este nivel de comprensión dado que, no se afianzó en su totalidad una representación código superficie y/o base de texto, generando una comprensión netamente literal (Ver figura 24).

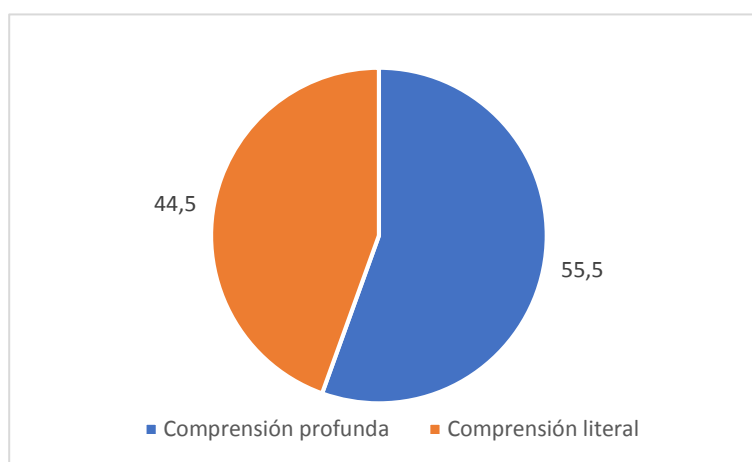


Figura 24: Representación mental; modelo de situación (texto 1).

En cuanto al texto N°2, el 61,1% de los estudiantes afianzó una comprensión avanzada, sustentada en un *modelo de situación* bajo las mismas premisas consideradas en el análisis del texto N°1; adicional, el porcentaje de aquellos que no llegaron a construir este nivel de comprensión disminuyó a un 38,9%. Dando una razón al porqué del análisis del *modelo de situación* (Ver figura 25).

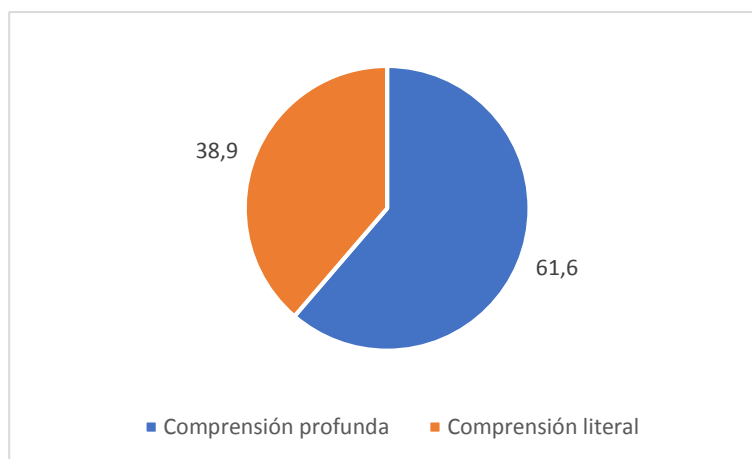


Figura 25: Representación mental; modelo de situación (texto 2).

Organización y análisis de los resultados generales

Considerando los resultados obtenidos en cada momento del proyecto y previamente expuestos se hizo necesario compararlos con el fin de determinar la influencia que tuvo la propuesta pedagógica en la población educativa; de esta manera, el muestreo se focalizó en los resultados puntuales obtenidos en el diagnóstico y de la evaluación final, teniendo como base de análisis lo acontecido durante la intervención y el modelado con el fin de hallar razones a las diferencias encontradas.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta la matriz categorial, el primer aspecto que se comparó fue el avance obtenido en el uso de la estrategia metacognitiva, ya que este aspecto influyó directamente en el desempeño de los estudiantes al momento de poner en marcha una actividad cognitiva; para este caso, la comprensión literal. Además, se ahondó en la discusión si la diferencia encontrada fue significativa o no; para comprobar las hipótesis y los objetivos expuestos en este estudio.

El segundo aspecto que se comparó fue en esencia el nivel de comprensión obtenido por los estudiantes en ambos momentos, ya que esta fue la habilidad a mejorar a través de la propuesta pedagógica. Para tal fin se tomó como referente de evaluación el modelo de comprensión propuesto por Kintsch y Van Dijk (1983), y de igual manera se identificó si la diferencia hallada entre resultados fue significativa o no para medir la incidencia de la intervención.

En esta medida, para comparar los resultados obtenidos en cuanto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, es necesario referirse a las condiciones de ambas pruebas; puesto que, para el diagnóstico, los estudiantes fueron sugeridos a realizar ciertas actividades al momento de enfrentarse al texto; no obstante, no se halló evidencia alguna de que la población hubiese hecho uso de las sugerencias, y al preguntarles directamente ¿cómo habían leído el texto?, la mayoría respondieron que solo lo había leído una vez. Por tanto, no hubo uso de estrategias cognitivas ni metacognitivas que controlaran la planificación o prelectura, la supervisión y monitoreo de la lectura, ni la evaluación y reflexión en la post-lectura.

Sin embargo, estas condiciones cambiaron para el desarrollo de la evaluación final, debido a la intervención en donde los estudiantes aprendieron a usar cada estrategia cognitiva y la

estrategia metacognitiva que las controlara. Teniendo como resultado el uso deliberado de la estrategia que ellos consideraran funcional al momento de enfrentarse a un texto. En esta medida, el 8,3% de estudiantes usaron estrategias relacionadas con la planificación tales como identificar vocabulario desconocido, y cuestionarse acerca de la temática de los textos; el 94,3% hizo uso de alguna estrategia relacionada con el monitoreo de la lectura como la extracción de ideas; y finalmente, el 27,7% hizo uso de una estrategia de post-lectura como escribir resúmenes. Además, los estudiantes en su totalidad se formularon autopreguntas para verificar su propia comprensión, controlando cada una de las estrategias previamente descritas (Ver figura 26).

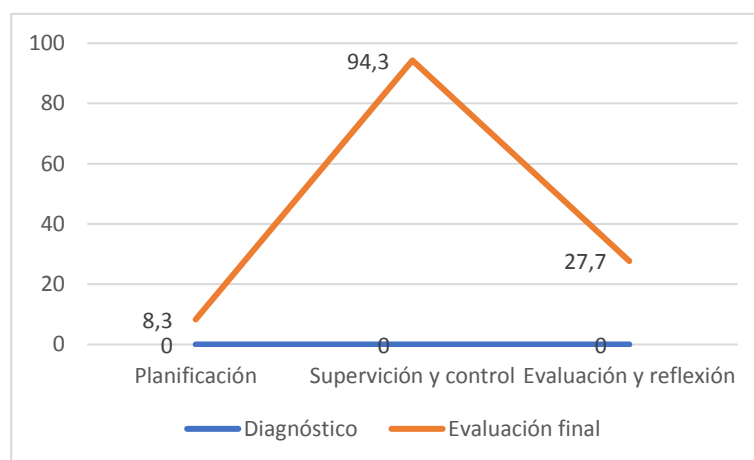


Figura 26: Uso de estrategias cognitivas.

Los anteriores resultados tuvieron una implicación directa en el desempeño de los estudiantes al momento de comprender un texto puesto que, para el diagnóstico, el 25% de los estudiantes apropiaron una comprensión a nivel *código superficie*, el 33.4% logró construir una representación a *base de texto*, y tan solo el 8.4% integró una representación de *modelo de situación*. No obstante, esos resultados cambiaron notablemente una vez la intervención finalizó, ya que para la evaluación final el 92.1% de los estudiantes afianzó una comprensión coherente a nivel *código superficie*, apropiando aspectos netamente textuales. El 78.2% no solamente

construyó una comprensión en el nivel anterior, sino que, además, involucró una *base de texto* consistente que daba cuenta del contenido del texto. Y aunque el objeto de estudio de esta investigación apuntó a la comprensión literal descrita en los dos niveles anteriores, la construcción de un modelo de situación también se vio notablemente mejorada con un 58.3% de estudiantes que la apropiaron como comprensión profunda (Ver figura 27).

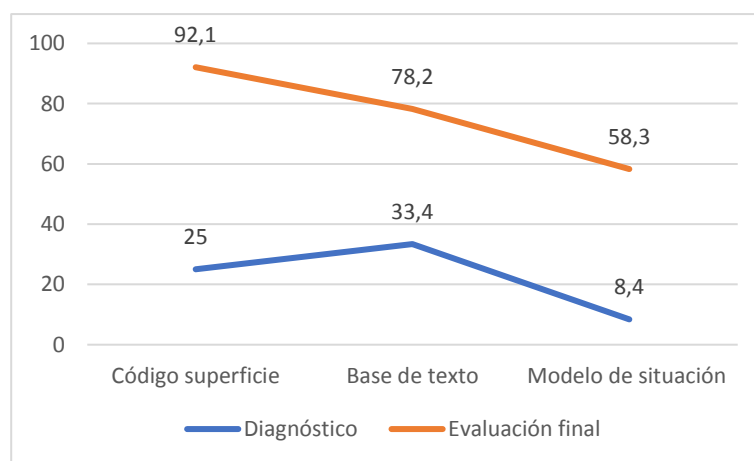


Figura 27: Niveles de comprensión

Por medio de esta investigación se evidenció que, a partir del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se fortaleció el proceso de comprensión literal en los estudiantes del grado 902 del colegio Prado Veraniego I.E.D, supliendo los vacíos conceptuales y procedimentales que estos presentaron al inicio de la intervención, pues, al controlar y supervisar los procesos cognitivos implicados en la lectura, los estudiantes no solo desarrollaron un papel activo sobre la tarea, sino que además examinaron sus propias experiencias para una constante toma de decisiones que les permitió estar mejorando en sus propios desempeños tal como lo propuso Brown (1980); entendiendo los procesos metacognitivos como la planeación, el control, la supervisión, la evaluación y reflexión de los estados mentales durante una tarea. Siendo estos aspectos realmente significativos para el aprendizaje de cualquier área.

Conclusiones

A partir del trabajo de investigación realizado, se reafirma la importancia de los procesos metacognitivos en todo ámbito de enseñanza y aprendizaje ya que, al evidenciar las diferencias significativas obtenidas en los resultados, es posible asegurar que, al reapplicar este proyecto en otra población cuyas características sean similares se obtendrán resultados muy parecidos a los previamente expuestos. Como producto final, los estudiantes hicieron la elaboración de un portafolio en donde se anexó todas las memorias de clase, los talleres, ejercicios y evaluaciones; con el ánimo de hacer un seguimiento detallado de lo que fue sus propios procesos durante el tiempo de intervención. Fue así como se enfatizó sobre la apropiación y aplicación de cada una de las fases previamente mencionadas de la estrategia metacognitiva, las cuales, con el propósito de mejorar la comprensión, influyeron directa y positivamente en las prácticas diarias de lectura de los estudiantes; ya que, mediante el acompañamiento razonado por parte del profesor en cada ejercicio de lectura, se desarrolló una aplicación autónoma, deliberada y reflexiva de las estrategias por parte de la población estudiantil. En otras palabras, tal como lo propone Flavell (1992), a partir del uso de la estrategia metacognitiva se desarrolló la capacidad que tienen los estudiantes de conocerse a sí mismos y de autorregular el propio aprendizaje, es decir planificar estrategias para cada situación, aplicarlas y saber controlarlas con el ánimo de fortalecer los procesos implicados en la educación.

En cuanto al diseño y aplicación de la de la intervención pedagógica, ésta no solo correspondió al énfasis del modelo pedagógico contemplado en el colegio Prado Veraniego I.E.D. teniendo este proyecto la posibilidad de ser aplicado en todas las áreas del conocimiento, pues la lectura es esencial para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además,

contribuyó al buen acompañamiento y desarrollo de los conocimientos relacionados con el saber-leer contemplando la interacción entre texto-lector-contexto que permiten una reflexión hacia las habilidades cognitivas previamente mencionadas y que están contempladas para la comprensión en sí misma (Tardif 2003), puesto que se presentó de manera organizada y con un objetivo claro, lo cual fortaleció los procesos en la comprensión literal de los estudiantes por medio de: la planificación o previsión antes de iniciar la lectura; revisión, monitoreo y supervisión durante la lectura; y evaluación y reflexión después de la lectura. Así, se regularon los procesos para llegar a un control metacognitivo.

Un punto que destacar corresponde a la evaluación de la comprensión que tuvo lugar en la intervención pedagógica, puesto que, aunque el objetivo apuntó a mejorar la comprensión literal de los estudiantes, el uso de las estrategias cognitivas y la estrategia metacognitiva implicó un notorio avance en los procesos de comprensión inferencial y crítica; ya que, fue evidente que mientras hubo mayor dominio en la aplicación de dichas estrategias, los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de comprensión lectora.

Recomendaciones

En cuanto a la metodología, se abre la discusión para fomentar la participación de la metacognición en el aula como eje fundamental de todo proceso educativo; de este modo, se propone una reflexión en los estudiantes acerca del propio conocimiento subsanado vacíos conceptuales y procedimentales en toda tarea cognitiva; ya que como bien se ha propuesto anteriormente, la puesta en marcha de una estrategia metacognitiva no trata solamente de resolver una tarea, sino de resolverla del mejor modo posible contemplando aspectos del auto aprendizaje en sí mismo y regulando la toma de decisiones.

Asimismo, se debe considerar la posibilidad de mantener un proceso educativo sostenido en la metacognición constantemente, puesto que, a pesar de que el tiempo de aplicación de las estrategias fue corto, los resultados obtenidos evidenciaron avances positivos y significativos a partir de la implementación de la estrategia metacognitiva que apuntó a mejorar la comprensión literal de los estudiantes.

Por otra parte, se recomienda aplicar la propuesta pedagógica no solamente en el área de español, debido a su pertinencia en los diferentes espacios que tienen lugar en la malla curricular tales como: historia, ciencias, física, química, inglés y demás. A razón de que sitúan al estudiante en un rol activo y reflexivo de sus propios procesos cognitivos. Y contemplando las etapas para la enseñanza de la estrategia metacognitiva, se abre el campo de estudio para potenciar las 4 habilidades comunicativas: la oralidad, escucha activa, lectura y escritura. Pues la naturaleza de la metacognición no se limita a un campo en específico.

Asimismo, se potenció una rama de la comprensión más elaborada, la cual correspondió a la comprensión crítica; esto implica la posibilidad de expandir el objetivo general de la presente investigación, y apuntar a los niveles de comprensión más elevados.

Referencias

1. Álvarez-Gayou, J. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología, Colección Paidós. Educador: 169(2): 103-108.
2. Correa, J. I. (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación.
3. Flavell, J.H. (1985). Cognitive Development. U.S.A.: Prentice-Hall
4. Flavell, J.H (1992). Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. Traducción: Carlos Magaña. Developmental Psychology (1992), 28 (6), 998-1005
5. Irrazábal, N., Sauz, G., Burin, D. (2014). Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. Lima, Perú: LIBERABIT: 20(2): 305-313.
6. Irrazábal, N., Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. Educación, lenguaje y sociedad Lima, Perú: LIBERABIT: 3(3), 33-55.
7. Junta de Acción Comunal de Prado Veraniego (2013) Barrio Prado Veraniego reseña básica barrial. Recuperado de: <http://www.infosuba.org/contenido/resenia/16.pdf>
8. Kintsch, W., Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review 85,363-394. Recuperado en: http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
9. Kintsch, W., Van Dijk, T. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic press. Recuperado en:

<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

10. León, J. A., Solari, M., Olmos, R., Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. (Spanish). RIE: Revista De Investigación Educativa, 29 (1), 13-42.

11. Mateus, G., Santiago, A., Castillo, M., Rodríguez, L. (2012) Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. Folios, 36 (2), 115-130.

12. Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid: Pirámide.

13. Saux, G., Irrazabal, N., Burin, D., León, J. (2006). Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Anuario de Investigaciones, 13 (Anuario XXII). Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100035&lng=es&nrm=iso

14. Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. Traducción de Pedagogie Collegiale, 16 (3). Recuperado de: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>

15. Taylor, M. (2002). Action research in workplace education. Quebec: Human Resources Development Canada. National Literacy Secretariat.

Anexos

Tabla 1

	Código superficie.		Base de texto.		Modelo de situación.
	Nº aciertos	Nº errores	ITC	ITIN C	Coherencia. Integración de los personajes, eventos y lugares.
Estudiante 1	4	1	4	1	Buen resumen.
Estudiante 2	0	5	1	4	Mal resumen.
Estudiante 3	1	4	4	1	Mal resumen.
Estudiante 4	3	2	4	1	Buen resumen.
Estudiante 5	2	3	4	1	Resumen incompleto.
Estudiante 6	3	2	4	1	Resumen incompleto.
Estudiante 7	0	5	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 8	2	3	2	3	Mal resumen.
Estudiante 9	0	5	3	2	No hizo resumen.
Estudiante 10	0	5	2	3	Mal resumen.
Estudiante 11	4	1	2	3	Mal resumen.
Estudiante 12	1	4	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 13	1	4	2	3	Mal resumen.
Estudiante 14	3	2	4	1	Buen resumen.
Estudiante 15	1	4	4	1	Mal resumen.
Estudiante 16	0	5	1	4	Mal resumen.
Estudiante 17	0	5	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 18	2	3	2	3	Mal resumen.
Estudiante 19	3	2	4	1	Resumen incompleto.
Estudiante 20	0	5	1	4	Mal resumen.
Estudiante 21	1	4	4	1	Mal resumen.
Estudiante 22	0	5	1	4	Mal resumen.
Estudiante 23	0	5	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 24	0	5	1	4	Mal resumen.
Estudiante 25	2	3	2	3	Mal resumen.
Estudiante 26	4	1	2	3	Mal resumen.
Estudiante 27	3	2	4	1	Resumen incompleto.
Estudiante 28	0	5	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 29	1	4	4	1	Mal resumen.
Estudiante 30	0	5	2	3	No hizo resumen.
Estudiante 31	2	3	2	3	Mal resumen.
Estudiante 32	1	4	2	3	Mal resumen.
Estudiante 33	4	1	2	3	Mal resumen.
Estudiante 34	4	1	2	3	Mal resumen.
Estudiante 35	1	4	4	1	Mal resumen.
Estudiante 36	0	5	2	3	No hizo resumen.

Tabla 2

Estudiantes	Código superficie.		Base de texto.		Modelo de situación.
	Nº aciertos	Nº errores	ITC	ITIN C	Coherencia. Integración de los personajes, eventos y lugares.
Estudiante 1	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 2	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 3	5	0	4	0	Identificación de la idea central
Estudiante 4	5	0	3	1	NO Identificación de la idea central
Estudiante 5	5	0	4	0	Identificación de la idea central
Estudiante 6	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 7	5	0	2	2	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 8	5	0	3	1	Identificación de la idea central.
Estudiante 9	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 10	5	0	2	2	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 11	4	1	3	1	NO Identificación de la idea central
Estudiante 12	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 13	5	0	4	0	Identificación de la idea central
Estudiante 14	5	0	3	1	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 15	5	0	3	1	Identificación de la idea central.
Estudiante 16	5	0	0	4	NO Identificación de la idea central
Estudiante 17	3	2	3	1	NO Identificación de la idea central
Estudiante 18	3	2	0	4	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 19	5	0	2	2	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 20	5	0	3	1	Identificación de la idea central.
Estudiante 21	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 22	4	1	4	0	Identificación de la idea central
Estudiante 23	4	1	3	1	No Identificación de la idea central
Estudiante 24	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 25	5	1	2	2	NO Identificación de la idea central
Estudiante 26	3	2	3	1	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 27	4	1	2	2	Identificación de la idea central
Estudiante 28	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 29	4	1	3	1	NO Identificación de la idea central
Estudiante 30	5	0	4	0	Identificación de la idea central.
Estudiante 31	4	1	4	0	Identificación de la idea central
Estudiante 32	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 33	5	0	2	2	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 34	5	0	3	1	Identificación de la idea central
Estudiante 35	5	0	3	1	NO Identificación de la idea central.
Estudiante 36	5	0	3	1	Identificación de la idea central



Apreciados estudiantes, la presente encuesta tiene como fin establecer un acercamiento puntual a lo que son algunas de sus condiciones personales y situaciones académicas. Así pues, el objetivo es recolectar información que nos permita conocer más detalladamente sus contextos. Para ello, es importante que respondan de manera sincera cada pregunta y si lo prefieren, pueden o no marcar la hoja.

¿Cuántos años tienes?

¿En qué barrio vives?

¿Con quién vives? Marca con una X

✓ Mamá ✓ Papá ✓ Hermanos(a) ✓ Abuelos ✓ Otros ¿Cuál?

¿Cuál es el nivel académico de tus padres?

✓ Primaria ✓ Bachiller ✓ Técnico, tecnólogo ✓ Universitario.

Si tienes hermanos(a), ¿cuál es el nivel académico de ellos(a)?

✓ Primaria ✓ Bachiller ✓ Técnico, tecnólogo ✓ Universitario.

¿Hace cuánto estás estudiando en el colegio de Prado?

¿Has tenido problemas con algún profesor?

¿Cuál es la materia en la que mejor te va? ¿Por qué?

¿Cuál es la materia en la que peor te va? ¿Por qué?

¿Actualmente vas perdiendo una materia? ¿Cuál?

¿Has perdido algún curso? ¿Cuál?

Al graduarte de bachiller, ¿Cuáles son tus expectativas?



(Gracias por tu colaboración)

Anexo 1



Apreciados estudiantes, la presente encuesta tiene como fin conocer las características lingüísticas y cognitivas que ustedes tienen en relación con el área de español. Para ello, es importante que respondan de manera sincera cada pregunta. La información que tiene lugar acá, se manejará de manera anónima; de ese modo, no es necesario marcar la hoja.

¿Te gusta leer? ¿Sí, no por qué?

¿Dónde sueles leer?

¿Qué tipo de textos te gusta leer?

¿Sobre qué tema te gusta leer?

¿Sobre qué te gustaría leer?

¿Te gusta escribir? ¿Sí, no por qué?

¿Escribes en otros momentos que no sean las clases?

¿Sobre qué tema te gusta escribir?

¿Te sientes cómodo escribiendo? ¿Sí, no por qué?

¿Te gusta hablar en público? ¿Sí, no por qué?

¿Se te dificulta hablar delante de la clase? ¿Sí, no por qué?

¿Se te dificulta exponer tus ideas delante de los profesores o adultos? ¿Sí, no por qué?

Anexo2

Universidad Pedagógica Nacional-Colegio Prado Veraniego IED.

Departamento de lenguas. Licenciatura en español e inglés

Yo _____ identificado con la cédula de ciudadanía _____ y padre/madre/acudiente del niño(a) _____ autorizo a mi hijo(a) para que sea participe en el desarrollo del proyecto monográfico dirigido por el estudiante Dubian Cupita de la Universidad Pedagógica. Soy consciente que para ello mi hijo(a) deberá responder: cuestionarios, diagnósticos, y pruebas en las que se consignará información tanto académica como personal. Asimismo, sus clases serán observadas; no obstante, estoy informado que esto no influirá en la nota final de mi hijo(a).

Firma padre/madre/acudiente. Firma estudiante. Firma estudiante de la universidad.

Consentimiento informado- Anexo 3

Anexo 4. Diario de Campo.

Estudiante/observador.	Dubian Armando Cupita Boada	Fecha. 27 de febrero
Lugar/espacio/actividad.	Colegio Prado Veraniego-Grado 802. Clase de español-Plan lector. Comprensión de lectura “Jutiñamui diseña el universo”	
Objetivo	Caracterizar las cuatro competencias del lenguaje en los estudiantes del grado 802.	
Descripción.		Reflexión.
El taller con el que la profesora Daris Enciso inició la clase, corresponde a un modelo de comprensión lineal, ya que ella misma ha expresado que, “los estudiantes están muy crudos en lectura”. Así pues, el taller como tal, corresponde a una actividad previa a la lectura con el ánimo de focalizar a los estudiantes en aspectos puntuales. Lectura focalizada. Las preguntas eran: 1) ¿Cuáles son las raíces del género humano?, 2) ¿Cuáles son los 4 reinos del universo?, 3) ¿Quién es Jutiñamui?, 4) ¿Quién es Jitona?, 5) ¿Quiénes son los primeros padres? 6) Explique cómo capturaron a la boa y qué hicieron con ella, 7) ¿Cómo hicieron para darle nombre a las distintas tribus? Los estudiantes escucharon atentamente las instrucciones y procedieron al desarrollo del taller. Algunos no tenían el texto, en solución a ello, les tomaron fotos a las hojas y leían desde el celular. Otros leían en parejas y discutían las ideas. Hubo dificultades en cuanto a vocabulario, y definiciones de palabra poco conocidas por los estudiantes. Para ello, algunos le pedían ayuda al observador, no a la profesora titular. De esta manera el taller se mostró como una herramienta para la comprensión. Sin embargo, al terminar la actividad los estudiantes que terminaron a tiempo quedaban libres de hacer lo que desearan, bien fuera escuchar música, o leer otra cosa. No hubo socialización del ejercicio y algunos estudiantes no alcanzaron a presentar su taller.		Aunque la profesora copió las preguntas en el tablero, los estudiantes al pasarlas a sus cuadernos cometían errores de ortografía, omisión de tildes, confundían la S y la C, la V y la B, omitían la H. Esto mismo se siguió evidenciando en desarrollo del taller. Los estudiantes se sienten más cómodos hablando con el observador, incluso para pedirle que los deje ir al baño. Al preguntarles por qué no le decían a la profesora, hacían mala cara.
Observaciones y comentarios. El no socializar la actividad puede ser considerado un fallo, el hecho de que los estudiantes hayan copiado las respuestas literales del texto no significa que, hayan comprendido del mismo.		

Anexo 5. Diario de Campo.

Estudiante/observador.	Dubian Armando Cupita Boada	Fecha. 20 de febrero
Lugar/espacio/actividad.	Colegio Prado Veraniego-Grado 802. Clase de español-Plan lector.	
Objetivo	Caracterizar las cuatro competencias del lenguaje en los estudiantes del grado 802.	
Descripción.		Reflexión.
La clase consistió en revisar los procesos de lectura y los niveles de comprensión que tuvieron los estudiantes hacia la lectura de un relato que debían adelantar en casa. Para ello, la profesora Daris Enciso empezó hacerles preguntas acerca del contenido de la lectura. Sin embargo, los estudiantes no contestaban. Y cuando se les hacía las preguntas directamente a cada uno de ellos, para obligarlos a hablar, inclinaban su cabeza hacia el cuaderno, pero no daban cuenta de la lectura. En cuanto a la escritura, uno de los puntos a desarrollar de la tarea consistía en realizar un resumen. Pero, nuevamente cuando la profesora les pedía leer sus escritos, la mayoría no lo habían hecho. Viendo esta situación, la profesora preguntó “¿Quiénes habían hecho la tarea?” por lo menos de 10 a 15 estudiantes levantaron la mano. Seguidamente preguntó “¿Quiénes habían leído? Y la mayoría levantaron su mano. Así pues, para poder evaluar la actividad, la profesora les pidió que desarrollaran los tres puntos del taller durante la clase y que, además, realizaran una historieta en la que contaran el relato. Los estudiantes escucharon atentamente y procedieron a desarrollar la actividad. Al pasar de puesto en puesto, se constató que la mayoría había leído y que además habían subrayado la lectura para sacar las ideas principales. Pasaron los candidatos a personeros y también se les dio un espacio para compartir sus propuestas. Los estudiantes escucharon atentamente.		Los estudiantes no contestaban bien era porque no hicieron la tarea o porque sentían vergüenza de hablar en público. Algunos estudiantes no entendían el contenido del texto por dificultades con vocabulario. Puede que ésta sea la razón por la cual no hicieron la tarea. Al no comprender, no hay insumos para la producción.
Observaciones y comentarios. Al entrar al salón, hubo un acto de introducción y presentación. Para evitar ser un foco distractor durante la clase, el observador se ubicó en la parte de atrás del salón y solo se acercó a los estudiantes cuando estos lo llamaban para pedirle ayuda con algunos puntos del taller.		

Anexo 6. Diario de Campo.

Estudiante/observador.	Dubian Armando Cupita Boada	Fecha. 6 de marzo
Lugar/espacio/actividad.	Colegio Prado Veraniego-Grado 802. Clase de español-Plan lector.	
Objetivo	Caracterizar las cuatro competencias del lenguaje en los estudiantes del grado 802. Comprensión de lectura “Unamarai padres del Yagé”	
Descripción.		Reflexión.
Antes de abordar la lectura, la profesora Daris Enciso hizo una introducción cultural a lo que es el Yagé, hizo aclaraciones sobre dudas y vocabularios desconocidos. El ejercicio en sí mismo, consistió en la lectura en voz alta por parte de la profesora, y los estudiantes debían seguir la línea leyendo en sus textos. El modelo de comprensión, para este caso, se basó en la construcción e integración de ideas, ya que la profesora solía pausar la lectura para aclarar las ideas previamente leídas e ir las conectando con los saberes que había explicado antes de iniciar. O relacionaba la información que tenía lugar en el contenido. En cuanto al ejercicio de escucha, algunos estudiantes prestaban atención a lo que leía la profesora y efectivamente seguían la lectura a la par, puesto que, cuando la profesora les pedía continuar la lectura en voz alta, ellos correspondían. Asimismo, cuando se les preguntaba por personajes de la historia, la mayoría participaba activamente. No obstante, había estudiantes que no estaban conectados con el ejercicio, ni tenían el texto, ni seguían la lectura, ni respondían acertadamente. En cuanto a la escritura, aquellas personas que no tenían el libro no tomaban apuntes del contenido del texto, ni de los eventos que iban sucediendo, ni de los personajes que aparecían. De igual modo, cuando la profesora explicaba o ejemplificaba los contenidos del texto, ningún estudiante tomaba apuntes. El ejercicio de lectura era socializado a partir de las preguntas que realizaba la profesora.		Es una estrategia de lectura bastante buena ya que, se considera a un sujeto portador de saberes para y a un texto portador de información para el ejercicio dinámico de comprensión. Estar en silencio no es lo mismo que prestar atención.
Observaciones y comentarios. Se repartieron los refrigerios y mientras los estudiantes comían la profesora puso música desde su computadora. Esto generó un foco de desorden y los estudiantes confundieron los 10 minutos de refrigerio, con un descanso más.		

Anexo 7. Diario de Campo.

Estudiante/observador.	Dubian Armando Cupita Boada	Fecha. 13 de marzo
Lugar/espacio/actividad.	Colegio Prado Veraniego-Grado 802. Clase de español-Plan lector. Afiches literatura precolombina.	
Objetivo	Caracterizar las cuatro competencias del lenguaje en los estudiantes del grado 802.	
Descripción.		Reflexión.
Durante la semana pasada los estudiantes debían trabajar en el diseño de un afiche en relación a la literatura precolombina. Este debía contemplar un dibujo alusivo al arte o a la literatura precolombina, y una breve reflexión o invitación a leer y conservar la misma como patrimonio cultural. Para la presentación, la profesora Daris Enciso tenía en cuenta dos aspectos a evaluar: 1) el dibujo y 2) la construcción de la reflexión. Teniendo así, dos notas de alto peso académico para la materia ya que era el cierre del libro que se veía trabajando. La oralidad fue fundamental para la presentación de los afiches los estudiantes debían entonar adecuadamente su voz para leer las reflexiones hechas y exponer sus ideas. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes se sintieron avergonzados y no hablaban fuertemente o no exponían bien sus ideas. Esto ocasionó que la nota relacionada con la reflexión bajara. En cuanto a la escritura, algunas reflexiones tenían errores de ortografía y redacción (artefacto 2) Confundían el uso de la S y la C, la V y la B, omitían la H y las tildes, tenían problemas de puntuación y concordancia en tiempos verbales y personas. En cuanto a la escucha, la mayoría no se prestaba atención entre compañeros, aunque permanecían en silencio para no interrumpir la clase, solo hablaban cuando la profesora les pedía que presentaran sus respectivos afiches. Finalmente, la profesora le pidió al observador hacer un breve comentario hacía el ejercicio de construcción que tuvieron los estudiantes en cuanto a los afiches y las reflexiones. Éste hizo un llamado de atención para aquellas personas que no hicieron el afiche y para aquellas personas que sacaron las reflexiones de internet. Al mismo tiempo felicitó el trabajo de los estudiantes y la dedicación que se notó que le habían puesto al diseño de los dibujos.		Sabiendo las condiciones, resulta extraño que algunos de los estudiantes no presentaron nada, o presentaban el afiche incompleto teniendo solo 1 de las dos notas. Estar en silencio no es lo mismo que prestar atención.
Observaciones y comentarios. Se explicó lo que era el plagio no intencional y las consecuencias que éste trae.		

Anexo 8. Diario de Campo.

Estudiante/observador.	Dubian Armando Cupita Boada	Fecha. 27 de marzo
Lugar/espacio/actividad.	Colegio Prado Veraniego-Grado 802. Clase de español-Plan lector. Neoclasicismo e Ilustrismo.	
Objetivo	Caracterizar las cuatro competencias del lenguaje en los estudiantes del grado 802.	
Descripción.		Reflexión.
La clase partió de la socialización de una tarea la cual consistía en indagar acerca del neoclasicismo y el ilustrismo. Se calificaba por filas y se motivaba a partir de la nota, ya que se hizo el comentario de que las firmas en el cuaderno también tenían un valor en la nota final del primer trimestre. Así pues, se constató que los estudiantes no leyeron las indagaciones que habían hecho y, por tanto, no habían hecho un filtro de información que les fuera útil. En cambio, presentaban muchas impresiones con demasiada información que ellos no comprendían. A la hora de explicar con sus propias palabras la información consignada en las impresiones ellos quedaban en blanco, sin poder dar cuenta de lo que medianamente habían leído. Para contrarrestar esta situación, la profesora Daris Enciso tomó la batuta de la clase y empezó a explicar detalladamente en qué consistía cada uno de los movimientos filosóficos, literarios y artísticos. Para ello, se apoyó en el libro de texto para grado 8vo y en aportes pequeños que hacían algunos estudiantes en cuanto a fechas. Al terminar de explicar, la profesora les pidió que escribieran entonces, con sus propias palabras, la definición de ambos movimientos. No obstante, los estudiantes presentaron dificultades al redefinir los conceptos, a pesar de que solo debían escribir lo que la profesora acaba de explicar. Para contextualizar lo que sucedía en América durante el tiempo del neoclasicismo e ilustrismo, la profesora se apoyó en la carta de Gabriel García Márquez hacia la conquista española. Algunos estudiantes fueron pedidos a leer en voz alta, pero no retención de la información ya que cuando se les preguntaba acerca de lo leído, nadie respondía.		Una vez más la oralidad está apoyada en la comprensión, si no leen no hay de qué hablar. Las habilidades de escritura están poco desarrolladas en los estudiantes. No entendieron porque les hacía falta contextualización del proceso de conquista española.
Observaciones y comentarios. La profesora titular salió del salón durante el espacio que los estudiantes estaban leyendo la carta de García Márquez. Al notar la dificultad que tenían la mayoría de los estudiantes para comprender el texto, el observador tomó la batuta para guiar una lectura, aclarando idea por idea y dando el contexto de lo que fue la conquista española sobre América para que comprendieran de fondo lo planteado en la carta. Los estudiantes se sintieron muy a gusto en ese espacio de construcción e integración de ideas en una lectura guiada.		

Anexo 9

4.1

CONTROL DE LECTURA "Primitivos relatos contados otra vez"

NOMBRE Ana Maria Rojas Gordillo CURSO 802

I. RESPONDE FALSO O VERDADERO; justificar las falsas.

1. ☒ Falso Los huitotos nacieron de la rodilla de Yuche.
Porque los huitotos nacieron gracias a Jutiñamui?

2. ☒ Falso Yacu-Runa es el nombre que los ticunas le dan al sol.
Porque Jitoma se llamaba el sol

3. ☒ Verdadero Unámarai es el primer padre de los ticunas.

4. ☒ Verdadero Los huitotos creen que el espíritu del hombre no muere, este pasa a su hijo.

5. ☒ Verdad Los huitotos llaman JITOMA al sol.

II. COMPLETA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES

6. Jutiñamui es el padre creador del universo huitoto. ✓

7. Nombre del espíritu malo, en forma de delfín de la cultura de los ticunas. Yacu-Runa ✓

8. Palabra que usan los pueblos precolombinos para nombrar la parcela o finca donde trabajan. Chagga ✓

9. Raíz o bejuco que al consumirlo permite a los indígenas recibir revelación y experimentar el delirio del más allá. Yaje ✓

10. Nombre del primer hombre viviente creado por Jutiñamui Unámarai X

III. Narra con tus propias palabras el mito que explica el origen de los ticunas.

Había un hombre llamado Yuche que vivía solo en el mundo, una vez fue al río a bañarse como siempre lo hacía y vio su reflejo en el agua y se dio cuenta que envejecía, al regresar le dolía la rodilla y se cayó causando esto que se rompiera la rodilla, de ahí salieron 2 hombres que al envejecer yuche cada vez más los hombres iban creciendo hasta que yuche murió y los hombres ya crecieron como una persona normal y estos fueron los primeros hombres que poblaron la tierra

IV. Describe el episodio que más te gustó del libro; debes ser muy claro y preciso. Jutiñamui que fue el creador de todo, creó la naturaleza, los animales y la existencia del hombre.

Anexo 10

Jhon Fernando Ossa

Evaluación

A) Se apuro y pudo entregar la citación a tiempo, además del papel = 1

B) En el margen de la hoja ha escrito de manera hábil sus impresiones = 0

C) El médico pudo que le entregaran la hoja clínica = 0

D) Verá hoy al profesor de biología = 0

E) Si puede, entregame este libro y dígamele que me gustó mucho = 0

total: 1

2) chupen chupen - ten agude sin tilde

Pretexto	Pre - <u>ter</u> - to	Grave sin tilde = 2
Oritador	Or - <u>to</u> - <u>do</u> - ra	Agude con tilde = 0
Destacado	De - <u>she</u> - re - <u>cl</u> - do	Breve sin tilde = 2
Ansedad	An - <u>se</u> - <u>da</u> - d	Agude sin tilde = 2
Humano	Hu - <u>ma</u> - no	Agude con tilde = 1
Akunzame	Al - <u>can</u> - <u>za</u> - me - lo	sobre agude con tilde = 2
Exhibir	Exhi - <u>bi</u> - r	Agude sin tilde = 1
Corriente	Co - <u>rr</u> - <u>ri</u> - <u>en</u> - se - lo	Esdrújula con tilde = 1
Soleme	so - <u>le</u> - me	= 0
Exhumar	Exhu - <u>ma</u> - r	= 0

3) El Karate considerado una técnica de lucha especialmente eficaz, en el se destaca el empleo de las manos, en contraste con otras artes marciales. Nació en Japón y su fundador había aprendido antes el Jiu Jitsu con un maestro chino. Además de los distintos tonos de los

11
20

Anexo 11

Evaluación

- Actividad de Lectura - Durante la Lectura

Ideas Principales: 1. Calentamiento global Fenómeno que está provocando una serie de cambios en el planeta

2. Selvas secas
Aumento marítimo
Glaciares derritiéndose

Palabras desconocidas: Patrones meteorológicos

- Actividad de Lectura - Post-Lectura

Resumen: Los humanos son causantes de el calentamiento global que es vivido desde el siglo pasado mediante unos gases los cuales retienen el calor los cuales su nivel aumentan impresionantemente

Auto preguntas: 1. ¿Que está pasando con los ecosistemas gracias a este fenómeno?

Ramirez Luis

Anexo 12

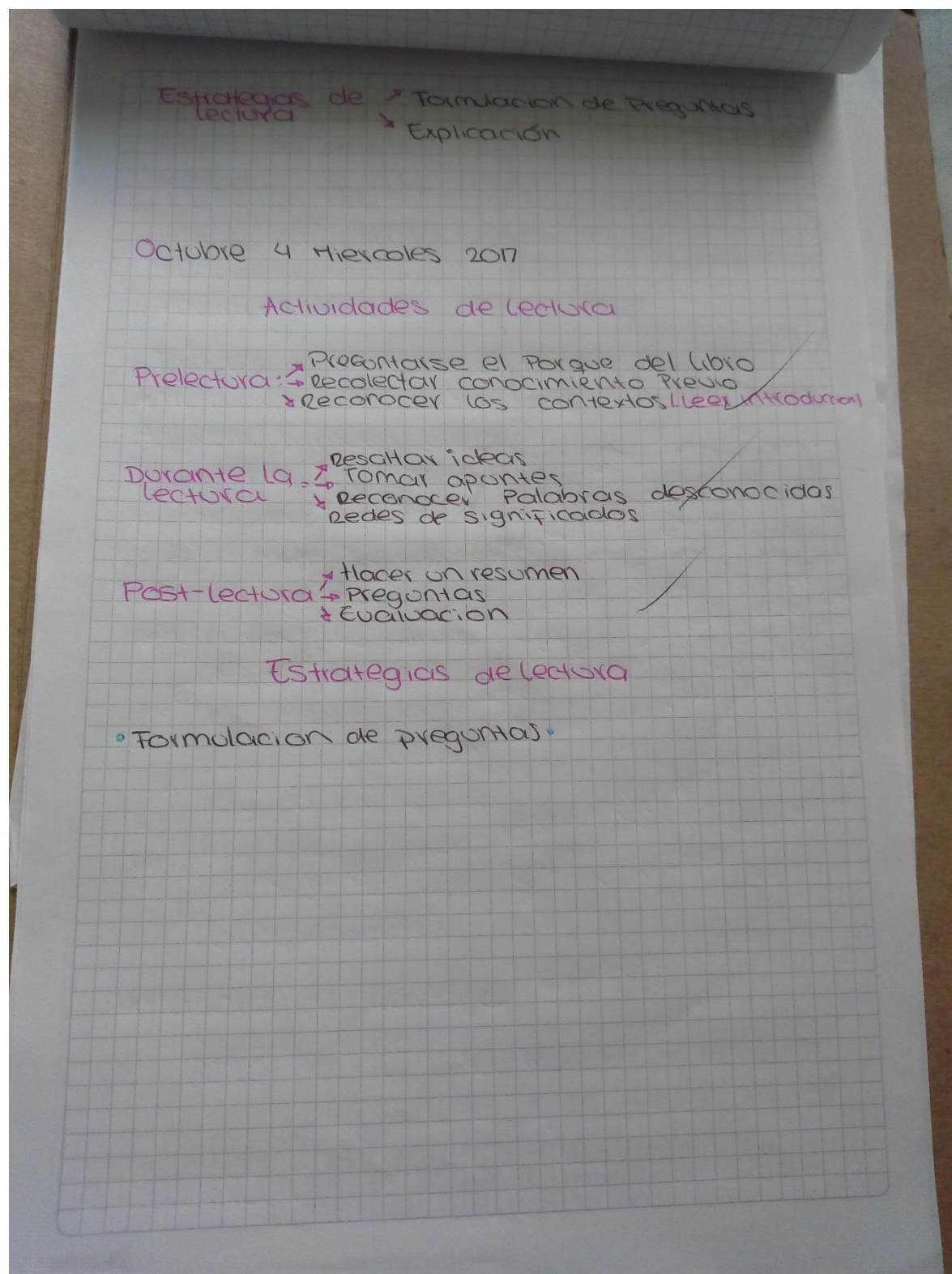
1. Que elementos de la naturaleza se presentan
2. Nombre del efecto climático causado por el incremento de calor
3. Quiénes son los causantes de este fenómeno
4. Como ha impulsado el hombre este fenómeno
5. Que esta en riesgo al paso del fenómeno
6. Por que esta en riesgo la vida moderna
7. A que se refiere Ehuilo
8. Como esta cambiando el clima al que estamos acostumbrados
9. Que esta pasando con los mares
10. Dar respuesta a las preguntas dadas al final

Solucion.

4.0

1. La Flora y la Fauna, Selvas Bosques
2. Calentamiento Global
3. Los humanos alrededor del mundo
4. ^{avance de} Con las industrias
5. A que los glaciares terminen derretidos la flora y la fauna secas
6. Por que si no hay diversidad de Flora y fauna los humanos no podríamos vivir
7. _____
8. Esta cambiando en la temperatura esta aumenta cada vez mas
9. Se estan evaporando

Anexo 13



Anexo 14

