

**DISPONER EL CORAZÓN PARA ENTABLAR UN DIÁLOGO CON EL TEXTO**

**WILSON ALEXANDER GARZÓN BURBANO**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS  
EXTRANJERAS**

**Asesor  
JOSÉ IGNACIO CORREA MEDINA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS  
BOGOTÁ, D. C,  
2017  
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Disponer el corazón para entablar un diálogo con el texto.
<b>Autor(es)</b>	Garzón Burbano, Wilson Alexander.
<b>Director</b>	José Ignacio Correa Medina
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	LECTURA, METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN.

<b>2. Descripción</b>
<p>Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, de la ciudad de Bogotá, con la participación de 40 estudiantes del grado 405-2015 y 505-2016. Dicha investigación se ubica en el marco de la investigación acción puesto que intenta dar respuesta a la problemática en torno a los bajos niveles de procesos de comprensión lectora que se presenta al interior del grupo. Por esta razón, se plantea una propuesta pedagógica que determina los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de la implementación de planes de lectura. De esta manera, a través de dichas estrategias, antes, durante, y después del proceso de lectura, se llevan a cabo procesos de comprensión textual más complejos, permitiendo alcanzar niveles de lectura más cualificados.</p>
<b>3. Fuentes</b>
<p>Adam, J.M. <i>Reflexion linguistique sur les types de textes et compétences en lecture. L'orientation scolaire et professionnelle</i>, 1985 pp. 293 - 304.</p> <p>Amaya, M. “<i>La metacognición una estrategia para leer el mundo</i>” (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. (2012).</p> <p>Baena, L. <i>El lenguaje y la significación, en: revista Lenguaje</i>, número 17, 1989</p> <p>Baker, L. <i>An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. Topics in learning and learning disabilities</i>. (1982), P.p. 327 – 335.</p> <p>Bartlett, F. C. <i>Remembering</i>. Cambridge University Press, Cambridge. (<i>Recordar: Estudio de psicología experimental y social</i>. Alianza, Madrid 1995), p.143.</p> <p>Buron, J. <i>Enseñar a prender: Introducción a la metacognición</i>. Bilbao: Mensajero, 1966. P.p. 11-17</p> <p>Cerda, Hugo. <i>Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos</i>. Abya Yala. Quito. Ecuador. 1993 P. 46 -50</p> <p>Colomer, Teresa: <i>La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En signos, Teoría y Práctica de la educación</i>, 20, Enero- Marzo 1997. Páginas 6 –15</p> <p>Dassaev, Huerta: <i>Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación</i>, en Revista de Tecnología y Sociedad, "Activismo en red como reconfiguración de lo político". Año 4, núm. 6, marzo-agosto 2014. Universidad de Guadalajara, México.</p>

Delgado, J., VARGAS, I. (2012). "si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos". (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Dorronsoro, Luis: *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Ed. Gobierno de Navarra. Sección de innovación educativa y desarrollo curricular. 2006. P.p. 31 – 45

Eco, U. *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1992.

Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University press, 1995

Gamba, A. (2011). "El uso de las estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial" (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Gordillo, Adriana; Flórez, María Del Pilar: *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. En Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero-junio 2009. Páginas

Grice, H. P. "logic and conversation" En P. Cole y J.L. Morgan (comps). *Syntax and Semantics, Vol. III: speech acts*. Academic Press, Nueva York, p.p. 41-58. 1975

Hjelmslev, L. *Principios de gramática general*, Madrid, Gredos, 1976.

Jacobs, L. y Paris, S. *Children's metacognition about Reading: Issues in definition, measurement, and instruction*. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Jurado, F. Y Bustamante, G. los procesos de escritura, Bogotá, editorial magisterio 1997

Kintsch, W. Y Van Dijk. T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, Vol 85, p. 143.

Lopez, D. (2001). *Creando estrategias para mejorar procesos de lectoescritura* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agencia Académica, volumen 7* (número 1), P.p. 27-39.

Mayor, J. Suengas, A. y Gonzáles, J. *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, 1993. P.p 211- 213.

Marro, M. Signarini, Á. *Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estratega necesario en: lectura y vida*, No 15 junio 1994. Pp . 27 - 32.

Mendoza, A. *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* Barcelona: Octaedro, 1998.

Montenegro, L. Haché, A. De Arnoux, E. Alvarado M. Bolívar A, Colombi, M.C, Fraca L, López G.S. & Martínez M.C. *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997. P, 147.

Ministerio De Educación. *La lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006*. Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educacion.es. Madrid España. 2009. p.p. 190- 197

Ministerio De Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y Literatura. Propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996 de la ley 115 de 1994*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. 1998. P.p.74 - 90

Pérez, H. *Nuevas tendencias en la composición escrita*. Bogotá: Magisterio, Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

Renkema J. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gredisa Editorial S.A.(1999. Pp. 196 - 211)

Rest, Jaime. *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina,

1991, p. 79.

Santiago, A. Castillo, M. Y Ruiz J. *Lectura, Metacognición y evaluación*. Bogotá, D.C: Alejandría Libros, 2005.

Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó Oct. Ed. 1998. P 21 – 59.

Van Dijk, Teun, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores, 1980.

Villalobos, H, (2005). *Lectura y escritura, hacia su fortalecimiento desde el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel de aceleración, del programa volver a la escuela, en el Colegio República de Estados Unidos de América IED* (Tesis de pregrado).Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo de grado está dividido en ocho capítulos. El primero de ellos concierne a la introducción y problema, este se compone de la contextualización, la caracterización de las estudiantes y la institución, al igual que antecedentes del problema, planteamiento de la pregunta problema, objetivos y justificación. El segundo capítulo presenta el marco teórico y legal sobre el que se sustenta este proyecto. En el tercer apartado, se aborda el diseño metodológico, donde se especifican elemento como el enfoque y tipo de investigación, técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de información, al igual que las categorías de análisis extraídas y la matriz categorial. El cuarto capítulo contiene una descripción de la propuesta de intervención pedagógica y las fases de ejecución del trabajo. El quinto capítulo presenta la forma como se organizaron y analizaron los datos obtenidos durante las diferentes actividades. El sexto expone los resultados del trabajo investigativo bajo las distintas herramientas de recolección de datos. El séptimo presenta las conclusiones del ejercicio y finalmente las recomendaciones y aportes al ámbito pedagógico.

#### 5. Metodología

Este trabajo investigativo es de enfoque socio-crítico cualitativo y se enmarca dentro del tipo de investigación- acción dado que intenta cualificar una situación educativa determinada gracias a la puesta en escena de una propuesta pedagógica, en este caso, se centra en determinar los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

#### 6. Conclusiones

Las actividades llevadas a cabo en el proyecto contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de comprensión textual, pues aportaron herramientas que les permitieron a las estudiantes identificar las diferentes funciones del acto de lectura, para así, plantear un objetivo y estructurar un plan de acción para lograrlo. Los hallazgos mostraron que para lograr avanzar en los procesos de comprensión de lo general a lo interpretativo se requiere establecer una relación entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información de un texto, por esta razón el desafío del docente en el aula es entonces el de desarrollar habilidades que propicien dicha relación.

**Elaborado por:** Garzón Burbano, Wilson Alexander.

**Revisado por:** José Ignacio Correa Medina

**Fecha de elaboración del Resumen:**

07

02

2017

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	7
Contexto General.....	7
Contexto de aula de clase .....	9
Diagnóstico.....	10
Antecedentes del problema.....	12
Delimitación del Problema de Investigación.....	15
Justificación.....	17
Planteamiento de la pregunta problema .....	18
Objetivos .....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....	29
Enfoque de Investigación.....	29
Técnicas e instrumentos. ....	30
Categorías de análisis y Matriz Categorial. ....	30
CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO .....	32
Descripción de la propuesta.....	32
Ejecución de la propuesta de Intervención Pedagógica .....	36
CAPÍTULO V: EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	44
Diagnóstico.....	45
Primera Fase.....	48
Segunda Fase .....	52
Tercera Fase .....	58
CAPÍTULO VI: RESULTADOS .....	65
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES .....	68
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES.....	69
REFERENCIAS .....	70
ANEXOS .....	73

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de aprendizaje en la escuela han sufrido una serie de transformaciones debido a los grandes cambios sociales, tecnológicos y económicos por los que han pasado las sociedades humanas. Este hecho ha causado una serie de actualizaciones en los contenidos impartidos y en las metodologías empleadas por los maestros, sin embargo, este proceso de actualización no se ha llevado a todos los campos de las ciencias humanas donde aún se imparten y se desarrollan habilidades de la misma manera como hace 50 años. El proceso de lectura no es la excepción pues aún en el siglo XXI se siguen empleando metodologías basadas en la repetición y mecanización de la información, relegando el acto de lectura a un proceso de decodificación a un carácter meramente funcional y donde el rol del maestro se ve reducido a un simple evaluador de los contenidos del texto y no como un guía que intervenga en el proceso lector de los estudiantes propiciando las guías y directrices para comprender e interpretar el mismo.

Por esta razón, el siguiente trabajo investigativo busca determinar los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de la implementación de planes de lectura que incluyan textos de índole diversa que despierten el interés en las estudiantes por el acto de lector. Para ello, en primer lugar, se determinaron las estrategias metacognitivas adecuadas que permitieran a las estudiantes mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre-lectura, en segundo lugar, se diseñó un plan de acción adecuado para ayudar a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura y que contribuyera a mejorar sus procesos de comprensión textual, finalmente la propuesta generó un corpus de textos de índole diversa para la implementación de estrategias metacognitivas y propiciar el fortalecimiento de los procesos de lectura.

La ejecución del presente trabajo investigativo se establece como un instrumento útil para el fortalecimiento del proceso de comprensión textual, puesto que aportó herramientas que les permitió a las estudiantes identificar las diferentes funciones del acto de lectura, plantear un objetivo de lectura y estructurar un plan de acción para lograrlo. Los hallazgos mostraron que para lograr avanzar en el proceso de comprensión de lo general a lo interpretativo se requiere establecer una relación entre los conocimientos previos de las estudiantes y la nueva información aportada por el texto.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **Contextualización del problema**

#### **Contexto General**

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicada en la Av. Caracas No. 23-24 Sur, de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San José. La localidad es un punto de conexión entre el Distrito Capital y otras regiones importantes del país, además hasta hace pocos años fue la única vía de entrada y salida a los llanos orientales y lugar de paso hacia la región del Sumapaz. En el pasado fue reconocida por ser cuna de la industria ladrillera, por tener en “Colinas” la primera invasión en Bogotá debido al flujo migratorio de personas huyendo de la violencia en los campos. El colegio fue fundado a principios del siglo XX, con el objetivo de ofrecer formación de calidad a las niñas y jóvenes de la ciudad. Con 100 años de fundación el Liceo Femenino abre sus puertas a seis mil doscientos trece estudiantes de todas las localidades de la ciudad. Según el estudio socio-económico que realizó el colegio en el año 2010, los padres de familia provienen de estratos uno, dos y tres. (Tomado de análisis documental de la gestión institucional)

#### **Contexto educativo**

Desde su PEI se plantea la formación de mujeres reflexivas autónomas, transformadoras de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas. En cuanto a su Misión, el Liceo Femenino Mercedes Nariño busca la formación integral de la mujer promoviendo valores como la autonomía, el respeto y la identidad, permitiendo generar la construcción de un proyecto de vida

orientado a la transformación de los contextos. Por su labor de más de un centenario, el 18 de noviembre del año 2016 el Liceo Femenino Mercedes Nariño recibió la acreditación de alta calidad por parte de la Mesa Técnica de la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Bogotá reconociendo sus aportes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de mujeres con calidad humana, autónomas, críticas, responsables, creativas e independientes; capaces de usar el conocimiento y las habilidades adquiridas en el desarrollo empresarial, para adoptar decisiones políticas y desempeñarse eficientemente en todos los espacios de la vida y así trabajar por el bienestar de la comunidad y contribuir en la transformación de la sociedad.

De acuerdo con la misión, visión y el PEI, el modelo pedagógico que rige la gestión pedagógica y de convivencia se fundamenta en un enfoque humanista, el cual asume el proceso de formación de las estudiantes teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses. De ahí que el proceso de evaluación en el colegio busque implementar estrategias que permitan transformar los procesos de aprendizaje, a las formas de enseñanzas y de evaluación. El proceso evaluativo es sumativo y está constituido por los tres saberes: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. En dicho proceso existen cuatro momentos: una Hetero-evaluación a cargo del docente, una Auto-evaluación y una Co-evaluación entre pares. El curso donde se realiza el trabajo investigativo es el grupo 505 de la jornada tarde, con un total de 39 estudiantes, a cargo del profesor Helman Nieto, docente egresado de La Universidad Libre de Colombia en el área de español, anteriormente a cargo de la docente Leidy Giraldo, docente egresada de la Universidad Pedagógica Nacional en el área de español directora de grupo del grado 405 donde se desarrolló la primera etapa de la labor investigativa. La encuesta realizada al grupo arrojó que las edades oscilan entre los 8 y 10 años. El núcleo familiar de un 60 % de las estudiantes está conformado por padres y hermanos, por otro lado un 10% vive solamente con su madre.

El acompañamiento académico en casa es liderado por las madres en un 60 % de los casos, tal acompañamiento no existe en un 8% del grupo. Entre las actividades que más disfrutaban las estudiantes se encuentran ver películas y escuchar música, por otro lado, las actividades con menor índice de respuestas fueron leer y jugar videojuegos. Gran parte del grupo dedica su tiempo libre a navegar en internet de 30 minutos a 1 hora aproximadamente, entre las actividades menos usuales se encuentran practicar un deporte o un pasatiempo.

### **Contexto de aula de clase**

En cuanto al nivel socio-afectivo las relaciones interpersonales entre las estudiantes se basan en el respeto, el buen trato y el diálogo, sin embargo, a lo largo de las intervenciones de las estudiantes en el aula de clase no se muestra ese mismo nivel de respeto por la palabra del interlocutor, lo cual genera dificultades significativas a la hora de establecer un diálogo en el salón de clase. Lo anterior es una clara muestra de lo arraigado que se encuentra en el proceso de aprendizaje de las estudiantes la repetición y la memorización ya que -debido a las constantes interrupciones durante las intervenciones- no existe una verdadera reflexión en el aula frente a los contenidos del diálogo, pues la clase no se convierte en un espacio que propicie los procesos críticos de lectura a través de la discusión, además, el rol de las estudiantes es meramente receptivo en la mayoría de las sesiones de clase, donde tras la explicación de los maestros las niñas formulan ejemplos casi idénticos al estructurado por la profesora, sin que exista una muestra de creatividad o de reflexión en torno a los contenidos que se están abordando (Véase diario de campo 1).

Las intervenciones en clase por parte de las estudiantes son numerosas, ya sea para preguntar o para enriquecer la discusión, sin embargo las intervenciones de las niñas carecen de pertinencia pues la misma idea es mencionada varias veces a lo largo de la discusión, debido a que las

estudiantes no escuchan a las interlocutoras de la clase, además, muchas no manejan un volumen adecuado de voz durante sus intervenciones, por esta razón el docente se ve en la necesidad de repetir varias veces la misma indicación a las estudiantes. En la práctica pedagógica, el maestro relaciona los contenidos previos de las estudiantes con los contenidos nuevos a través del uso de ejemplos, sin embargo, no es recurrente durante las observaciones el uso de herramientas pedagógicas como la música, el cine o el teatro o el uso de espacios distintos al salón de clase para el desarrollo de las mismas.

### **Diagnóstico**

A lo largo de las observaciones fue posible encontrar algunas falencias, relacionadas -en un primer momento- con los procesos de comprensión lectora (Véase diario de campo 1, nota 2), fue así como se diseñó una prueba diagnóstica que buscaba indagar acerca de las dificultades que presentaban las estudiantes en torno a tres habilidades comunicativas. Por un lado, la habilidad lectora, que fue evaluada en los niveles literal e inferencial; por otro lado, la habilidad escritora, enfocándose en determinar el uso de mecanismos de coherencia y cohesión en los textos, y finalmente, la oralidad, ya que la prueba diagnóstica evalúa la coherencia y cohesión de los textos orales y la forma de expresarse en público (ver anexo 1).

Frente a la habilidad lectora, la prueba diagnóstica mostró que las estudiantes presentan fortalezas en el nivel de lectura literal, como se había establecido anteriormente en observaciones de campo previas (ver diario de campo 1, nota 6). En el primer punto de la prueba donde debían asignarle un título al texto, las estudiantes, asignaron títulos acordes a la temática del texto, de igual manera, en el segundo punto, generaron representaciones icónicas que recopilaban elementos importantes del texto como personajes, contexto y desenlace (ver diario de campo 2). El punto número seis de la prueba que pretendía dar cuenta del nivel de lectura inferencial de las

estudiantes arrojó que las estudiantes parafrasean satisfactoriamente la idea general de un texto más no generan reflexiones propias, sin embargo solo un 12% del grupo infirió reflexiones significativas a partir del texto como: “si estamos unidas somos más fuertes” o “ hay que creer en la familia” Además, los resultados de la prueba diagnóstica determinaron falencias en la identificación de la intención de un texto donde solo el 45% de las estudiantes en el punto número cuatro, identificó la intención del texto como “narrar”.

En cuanto a la habilidad escritora, frente a la coherencia y cohesión, se observa en los textos la repetición de conjunciones como “y” o “que”, de igual forma en un mismo párrafo se emplea cuatro veces el adverbio “entonces” (ver diario de campo 3, punto 4). La cohesión en un 38% de los textos se vio afectada por letras faltantes o sobrantes en algunas palabras lo cual afectó las concordancias gramaticales lo cual se evidencia en letras faltantes en las terminaciones de algunas palabras con consonantes como la “n”, “s” y “r”. De igual forma, en algunos de estos escritos la coherencia se ve afectada por palabras faltantes o por confusiones entre letras como la “s” y la “r”.

Por otro lado, la evaluación de la expresión oral de las estudiantes se realizó a través de una muestra de ocho niñas pertenecientes al grupo, la prueba consistía en generar una discusión alrededor de tres preguntas: ¿qué es la solidaridad?, ¿cómo debemos ser solidarias con los demás? Y ¿alguna vez han sido solidarias con alguien más? La coherencia de los textos orales de las estudiantes no se vio afectada por el uso excesivo de muletillas o palabras repetidas, a excepción de la palabra “digamos”; igualmente, durante las intervenciones de las estudiantes fue recurrente el uso de la palabra “cosas” para simplificar el enunciado. En cuanto a la expresión las estudiantes manejaron un volumen medio de voz que permitió comprender claramente la opinión

de cada una, sin embargo, en una de las intervenciones se reflejó un alto grado de timidez lo cual afectó la coherencia del discurso. (Ver diario de campo 3, punto 3)

La prueba diagnóstica aplicada pudo corroborar lo planteado en un primer momento, pues las dificultades más significativas detectadas giran en torno a los procesos de comprensión lectora, específicamente en el nivel inferencial de lectura y crítico intertextual, pues carecen de estrategias de pre y post lectura que les permitan alcanzar estos niveles elevados de comprensión. Al mejorar el proceso de comprensión lectora se pretende incidir en los procesos escritores y de expresión oral de una forma positiva permitiendo un desarrollo integral de las tres habilidades.

### **Antecedentes del problema**

En aras de delimitar el problema del presente trabajo investigativo, en primera medida, se realizó una revisión documental de trabajos investigativos que posibilitaran el mejoramiento de la comprensión lectora a través de la implementación de estrategias metacognitivas que complementen y apoyen de dicho proceso, para ello se tomaron cinco trabajos monográficos donde se desarrollaron una serie de habilidades cognitivas que brindan al estudiante herramientas para alcanzar niveles superiores de lectura.

La primera monografía consultada se desarrolló en el Colegio Gerardo Paredes IED en la ciudad de Bogotá a cargo de la estudiante de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Diana López, en la que la autora diseñó e implementó actividades para mejorar las dificultades presentadas dentro del marco de lectoescritura en los niños y niñas de las aulas de aceleración. El propósito principal de la monografía es demostrar como a partir de herramientas y modelos de enseñanza asociados al aprendizaje significativo, se logran construir actividades para mejorar la lectura y escritura en estudiantes del programa “volver a la escuela”.

La segunda monografía consultada con el título “Lectura y escritura, hacia su fortalecimiento desde el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel de aceleración, del programa volver a la escuela, en el Colegio República de Estados Unidos de América IED” pretende mostrar como a partir del establecimiento de procesos para la comprensión de situaciones que producen el que hacer en el aula se describió y analizó la manera en que los niños, niñas y jóvenes del salón se relacionan con la lectura y la escritura. Gracias a este ejercicio investigativo, del estudiante de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Héctor Villalobos, se pudo dar paso a la estructuración de acciones pedagógicas que afianzaron las habilidades necesarias para la comprensión, producción, interpretación y gusto por la lengua escrita.

La tercera monografía consultada titulada “El uso de las estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial” a cargo de la estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional Angie Paola Gamba, expone una insuficiencia encontrada en un grupo de estudiantes de la Institución Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. La problemática es el bajo rendimiento en la comprensión de lectura a nivel inferencial, para lo cual se propone hacer uso de las estrategias del discurso publicitario para dar una solución.

Las conclusiones de dicho trabajo, producto del análisis de resultados, muestran que el discurso pedagógico, debe hacer uso de los tres mecanismos del discurso publicitario para lograr adherir más auditorio a sus argumentos. Igualmente resaltan la importancia de las técnicas apropiadas de adhesión, persuasión y transmisión y el valor pedagógico del glogster o blog gráfico para evidenciar el trabajo de comprensión de lectura de un texto y compartirlo de forma atractiva, sencilla y rápida.

La cuarta monografía consultada titulada “La metacognición una estrategia para leer el mundo” es un trabajo que propone poner de manifiesto la importancia de la aplicación de estrategias de

orden metacognitivo en el proceso lector en las estudiantes de ciclo III del Liceo Femenino Mercedes Nariño a cargo de la estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional Martha Rocío Amaya. La aplicación de estrategias surge debido a la necesidad por parte de las estudiantes de llevar a cabo determinados procedimientos que complementen y apoyen la comprensión. Para lograr el uso de estrategias se desarrollan diferentes talleres en los que las estudiantes llevan a cabo acciones como organizar, clasificar y reutilizar información, además de estrategias metacognitivas como la planificación, la ejecución, la regulación y la evaluación.

El quinto y último trabajo revisado titulado “Si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos”. Busca fortalecer los procesos de comprensión de lectura en las estudiantes del curso 708 de la jornada tarde mediante la implementación de estrategias de lectura a través del goce y aproximación al texto narrativo. Las conclusiones arrojadas con base en los resultados del proyecto resaltan el papel relegado de la lectura al área de español, lo cual termina influyendo en el proceso lector de las estudiantes, por tal motivo y con la idea de transformar tal pensamiento, se motivó a las estudiantes hacia el uso de estrategias de lecturas viendo éstas como un vehículo para comprender desde un texto narrativo hasta su realidad, finalmente reconoce el rol docente en el proceso de comprensión de textos como un ente desarrollador de habilidades cognitivas que brinde al estudiante herramientas para alcanzar niveles superiores de comprensión.

Las anteriores Monografías reafirman el papel del uso de estrategias Metacognitivas como procesos conscientes que favorecen la comprensión, estas estrategias deben ser guiadas en un inicio por el docente para que sean adquiridas por las estudiantes y usadas de manera autónoma. Igualmente, en las monografías previamente abordadas, las estudiantes se familiarizaron con el uso de estrategias Metacognitivas haciendo uso de ellas como una herramienta de estudio que les

permite a organizar, clasificar y dar cuenta de la información implícita y explícita de los textos, permitiendo un dialogo más amplio con el mismo.

Igualmente, los trabajos consultados determinan como un factor influyente en el proceso lector el papel relegado de la lectura al área de español, desligándola totalmente de la vida cotidiana de los estudiantes y de las demás áreas del conocimiento, por esta razón es posible afirmar que las monografías consultadas son una muestra de diferentes aportes metodológicos diseñados para fortalecer el proceso de comprensión lectora a través de la implementación de estrategias metacognitivas de lectura debido a la necesidad por parte de las estudiantes de llevar a cabo determinados procedimientos que complementen y apoyen la comprensión.

### **Delimitación del Problema de Investigación**

Con el fin de delimitar el problema del presente trabajo investigativo, a continuación, se expondrán de manera más específica los resultados arrojados luego de la aplicación de la prueba diagnóstica a la población de estudiantes y la observación del contexto. A través de las observaciones de clase se han establecido una serie de debilidades y fortalezas en torno a tres habilidades comunicativas de las cuatro establecidas en los estándares básicos de competencias en lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (p 29): producción oral y textual, interpretación y comprensión textual. (MEN:2003)

Por un lado, a través de las observaciones y la aplicación de la prueba diagnóstica se evidenció en cuanto al proceso de comprensión lectora que las estudiantes manejan un nivel literal de lectura, sin embargo en cuanto a los niveles inferenciales y críticos, se notó la ausencia (si no total, por lo menos bastante marcada) de un espacio adecuado para abordar este tipo de reflexiones profundas hacia el texto en la clase de lengua castellana, lo cual ha contribuido a que las estudiantes tengan la concepción del proceso de lectura como una actividad muy funcional y mecanizada y poco

como una tarea interpretativa y compleja (ver diario de campo 1, nota 3). Esta falencia pudo ser corroborada por la maestra a cargo de la asignatura de español del grupo 405 Leidy Giraldo, mediante una entrevista donde afirma que la lectura es una de las habilidades que debe ser profundizada en el grupo puesto que es a partir de este proceso se generan las herramientas para la expresión oral y escrita.

Igualmente, frente a la habilidad lectora la prueba diagnóstica mostró en las estudiantes fortalezas en el nivel de lectura literal, sin embargo no se evidencia el uso de estrategias de metalectura que ayuden a mejorar la comprensión del texto en niveles más profundos, igualmente una gran parte del grupo cumplió satisfactoriamente los objetivos como establecer un título o generar una representación icónica que reuniera los elementos más importantes del texto, aunque cabe aclarar que algunas de las estudiantes confundieron la palabra “labradora” con el animal y no con el significado real de la palabra en la historia, lo cual refleja una dificultad para establecer relaciones y asociaciones entre los significados de un texto. (Ver diario de campo 2, punto 2)

La ausencia de niveles inferenciales de comprensión se reflejó en los cortos escritos de las estudiantes, donde se evidenciaron dificultades para identificar ideas principales de un texto y generar hipótesis respecto a lo leído. El 70% de las estudiantes lograron parafrasear la idea general del texto, pero mostraron dificultades generando reflexiones significativas propias a partir de la interpretación e identificación de la intención del mismo.

En este orden de ideas, la lectura es entonces la habilidad que requiere una atención más focalizada en el grupo 505, pues el carácter funcional que ocupa en las dinámicas de clase ha generado dificultades a niveles de comprensión e interpretación de textos que terminan afectando el desempeño en las demás habilidades y por consiguiente en las demás áreas del conocimiento.

## **Justificación**

Como se ha mencionado en apartados anteriores el problema que ha de encaminar las acciones del proyecto se enfoca en el proceso lector de las estudiantes, posteriormente se especificaran los aportes que el trabajo puede generar en el ámbito escolar frente a la resignificación del proceso lector y la generación de nuevo conocimiento en el campo de la comprensión lectora.

Así, es menester este proyecto, porque como bien se mencionó antes, en el salón de clase suele restringirse a lo que se dice en el texto: leerlo, y a continuación, responder algunas preguntas sobre él, en general relativas a detalles o aspectos concretos (ver diario de campo 1, nota 3). A través de este tipo de preguntas, el maestro obtiene una evaluación de lo comprendido, pero por otro lado no interviene en el proceso que conduce a ese resultado, y no se propician las guías y directrices para comprender la lectura.

De esta forma queda expuesta la necesidad de este proyecto en el ámbito escolar actual, cuando el sistema educativo es asequible a la mayoría de ciudadanos y pareciera no haber cabida para situaciones de analfabetismo masivo, sin embargo al analfabetismo aún existente en nuestro país se le suman los “analfabetas funcionales”, personas que pese haber asistido a la escuela y habiendo aprendido a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura ni la escritura en situaciones ordinarias.

La situación que se viene mencionando, frente al carácter funcional al que se relega el proceso de lectura en el aula de clase, es evidente y preocupante pues el rol del maestro se ve reducido a un simple evaluador de los contenidos del texto y no como un individuo que intervenga en el proceso lector de los estudiantes propiciando las guías y directrices para comprender e interpretar el texto.

## **Planteamiento de la pregunta problema**

Con base en lo expuesto anteriormente, es posible formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas para la implementación de planes de lectura en las estudiantes de quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

## **Objetivos**

Teniendo en cuenta lo anterior el objetivo general del proyecto es determinar los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de la implementación de planes de lectura, en estudiantes de quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Los objetivos específicos planteados de acuerdo al objetivo general son:

1. Determinar las estrategias metacognitivas adecuadas que permitan a las estudiantes mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre-lectura.
2. Diseñar un plan de acción adecuado que ayude a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura y que contribuya al fortalecimiento de su proceso de comprensión textual.
3. Diseñar un corpus de textos de índole diversa que propicien la implementación de estrategias metacognitivas en las estudiantes.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo del presente trabajo investigativo fue necesario establecer unas categorías que ubiquen el proyecto dentro del marco de determinados referentes teóricos, por consiguiente, se hizo necesario llevar a cabo un acercamiento a lo que por lectura se refiere en este trabajo, puesto que es precisamente el elemento que se busca analizar, con miras a fortalecer el proceso de comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas.

Para efectos prácticos, en el presente trabajo se entenderá la lectura como un proceso que permite dirigir una serie hipótesis hacia la construcción de una interpretación a partir tanto de la información del texto como de los conocimientos del lector (Mendoza, 1998, p.35). Retomando los planteamientos de Solé (1998) “la implicación fundamental que posee la definición sobre lo que es leer, implica comprender el texto escrito, pues la comprensión es necesaria para que se logre la interacción entre el lector y el texto”. (p. 21).

En solidaridad con lo que menciona la autora en el apartado anterior, esta perspectiva participativa del proceso de lectura tiene como finalidad la comprensión y producción de sentido, a partir de la interacción que se da entre un lector y un texto ubicados en un contexto determinado. “En dicha interacción, el lector hace uso de sus conocimientos y efectúa una serie de procesos cognitivos con el fin de cumplir el objetivo que haya propuesto; el contexto, entre tanto, tiene que ver con el texto, el marco situacional y los intereses del lector”. (Santiago, A. Castillo, M. y Ruiz J, 2005, p.23)

Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura se asume en este trabajo, entonces, como un proceso complejo que conlleva unas fases que implican el ejercicio de distintas habilidades: por un lado,

la etapa física que corresponde a la percepción visual y el reconocimiento de los signos gráficos, donde según Pérez (2001) es la etapa básica donde se hace la traducción del código escrito al código verbal, por otro lado, la etapa cognitiva supone las actividades de comprensión, interpretación, retención y evocación, dicho de otro modo leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector pues el significado no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino es la interacción de los tres factores que, juntos, determinan la comprensión.

Hasta este punto se menciona la lectura como un proceso de construcción de significado en el que intervienen varios factores para determinar la comprensión. Frente a la comprensión cabe mencionar que en el presente trabajo investigativo se entiende como una actividad en la que el lector realiza un proceso cognitivo para elaborar una representación organizada del contenido de un texto, en esta elaboración se interrelacionan la información nueva que aporta el texto y los conocimientos previos del lector. Al respecto autores comentan:

la comprensión de la lectura de un texto se concibe como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. (...) quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. (Montenegro, L. Haché, A. De Arnoux, E. Alvarado, M. Bolívar, A. Colombi, M.C. Fraca, L. López, G.S. & Martínez, M.C., 1997, p.45)

En el proceso de lectura, como se expuso anteriormente, comprender un texto supone construir su significado, esta comprensión es posible a través de un esfuerzo cognitivo durante la lectura. Ese esfuerzo es el que caracteriza, según Solé (1998, p.33), el rol del lector activo, que procesa y

atribuye significado a lo que está escrito en la página a partir de sus conocimientos previos y de lo que forma parte de su bagaje experiencial. Igualmente, Solé (1998, p.35) sugiere que el control de la comprensión es un requisito esencial del rol del “lector activo” debido a que para leer eficazmente, es necesario alertarse cuando no se entiende el mensaje de un texto para compensar esa falta de comprensión, de lo contrario la lectura sería realmente improductiva.

Sin embargo como señalan Baker y Brown (1984) citado por Solé (1998, p. 34) “comprender no es un tema de todo o nada sino relativo a los conocimientos que se dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector”, es decir que a medida que se lee, el control de la comprensión que de forma inconsciente se va ejerciendo sobre el proceso de lectura tanto las estrategias de comprensión del mismo, se determinan a través de los objetivos de lectura y los conocimientos previos que el lector dispone.

Ahora bien, teniendo en cuenta el acto de lectura como un proceso de interacción entre el texto y el lector, se definieron los niveles de comprensión que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de las actividades, para ello se retomaron los niveles de competencia en la lectura para la formación básica primaria y la formación secundaria, los cuales corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del Ministerio de Educación Nacional, realizado por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante (MEN 1998, P.75). A su vez, estas categorías para el trabajo sobre lectura son consistentes con los planteamientos desarrollados por el Grupo del ICFES al respecto.

En el primer nivel se denomina *literal*, la palabra "literal" proviene de letra y bajo esta perspectiva significa la acción de "retener la letra". Retomando las postulaciones semióticas de Hjelmslev (1976) en palabras del Ministerio de Educación Nacional (1998), “se trataría aquí de lo que él denominó el funcionamiento de una semiótica denotativa en donde a una determinada expresión le correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que identificó también

como el paso de la notación gráfica hacia la construcción sígnica” (p.74)

En este nivel, teniendo en cuenta los planteamientos del MEN (1998) en su propuesta de indicadores de logros curriculares, hay dos variantes: la literalidad transcritiva y la literalidad en el modo de paráfrasis. En la primera, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados y las asociaciones automáticas con su uso. Por otro lado, en cuanto a la literalidad en modo de paráfrasis, Mc Neil (1987) citado por Marro Mabel y Signarini Ángela (1994. p. 29) menciona: “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal”, se trata del "reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje" y se realiza cuando el lector parafrasea o resume lo que lee.

El siguiente nivel está relacionado con la categoría inferencial, el término inferencia proviene del latín "*inferre*" que significa llevar dentro, con base en los planteamientos de (Renkema, 1999) “la inferencia se toma como el término colectivo para toda la información implícita posible que puede aprehenderse de un discurso” (p.201), donde el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados que conducen a formas dinámicas del pensamiento como lo son, según Renkema (1999) “la construcción de relaciones de implicación, que a diferencia de la presuposición, no tiene que ser verdadera si se niega la pretensión como en el siguiente ejemplo: (1) Pedro compró naranjas, lo anterior implica (1a) Pedro compró fruta” (p.202).

Como se evidenció mediante los anteriores enunciados, las inferencias se ven influidas en gran medida por el conocimiento previo y objetivos del lector (Renkema, 1999, P.204). Al respecto Bartlett (1932) citado por Renkema, (1999, p.207) propone que la retención se ve influida por el marco mental del receptor. Según Bartlett (1932) el conocimiento previo se utiliza para procesar

la información nueva y este marco mental asegura que los hechos nuevos se integren en el conocimiento ya existente. Para describir este marco mental, Bartlett (1932) retomado por Renkema, (1999) introdujo el concepto de esquema como:

un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular. Con “conocimientos” se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todos los usuarios de la lengua en una cultura particular. Todo usuario de la lengua asocia cosas diferentes con la palabra, pero el conocimiento estereotipado o enciclopédico es el mismo para todos los usuarios de a lengua en una cultura particular (Renkema, 1999. p.207).

Según Renkema (1999), un esquema contiene elementos estándar y tiene ranuras de expansión, por ejemplo el elemento estándar “tren” funciona como marco para “insertar” otros elementos en las “ranuras de expansión” como: la estación, el guarda de seguridad, etc. Es decir tan pronto como la palabra “tren” aparece en el discurso, pueden esperarse referencias a esas ranuras de expansión en el . Sin embargo Renkema (1999) sostiene que si en el discurso no se provee información adicional específica sobre las ranuras de expansión, puede asumirse el llamado valor por defecto, este es el valor que tiene la frecuencia más alta, por ejemplo el esquema “operación” tiene como objeto estándar “cirujano” (p. 208). Los esquemas tienen las siguientes cuatro funciones en el proceso de lectura, de acuerdo con los planteamientos de Renkema (1999): 1) brindan un marco a la interpretación, 2) orientan la interpretación, 3) hacen posibles las inferencias y 4) indican qué es importante y qué no lo es en un discurso dado. (p. 209)

Teniendo en cuenta el apartado anterior, en el presente trabajo investigativo se da por sentado que el lector en su búsqueda de sentido infiere lo no dicho en el texto a través de deducciones y presuposiciones. De acuerdo con Renkema (1999, p. 197) el término presuposición se reserva para la información implícita que debe ser verdadera para que la oración sea verdadera o falsa, es

decir la presuposición es un tipo de información que no se ve afectada por la negación de la oración original, como en el siguiente ejemplo: 2. Juan (no) está abriendo la ventana, la presuposición sería entonces 2(a). La ventana está cerrada. Este proceso es denominado cooperación textual por Eco (1995) citado por MEN (1998, p. 75) y lo considera como una dimensión básica y fundamental para posibilitar la lectura crítica.

En cuanto al nivel crítico intertextual, Eco (1992) retomado por el MEN (1994, p.75), menciona que el lector en este nivel establece una red de saberes de múltiples procedencias para establecer una explicación interpretativa que va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica o la coherencia global de un texto, hasta la diferenciación discursiva y termina en el reconocimiento de las intencionalidades y puntos de vista tanto del lector como del autor y sus intencionalidades.

Este nivel obedece al momento del proceso de lectura en el que el lector emite juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) citado por el MEN (1998, p. 75) denomina como “la abducción creativa, mediante la cual el lector hace uso de sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo como lo dice”, la llamada lectura desde la “enciclopedia”. Estos ejercicios del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y por consiguiente a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. (MEN 1998, p. 75)

Una vez claros los niveles de comprensión lectora en los cuales se buscaba incidir y con una definición clara del concepto de lectura como un proceso mental asociado a la cognición, al igual que la percepción, la atención, la memoria y la escritura, se dio paso a definir el aspecto metacognitivo, al respecto Buron (1966) citado por Santiago et al. (2005, p. 39) comenta: “ la metacognición es el conocimiento que tenemos sobre todas estas operaciones mentales... Para hacer referencia a cada uno de estos aspectos metacognitivos se habla de metamemoria, meta-

atención, meta-lectura, meta-escritura, y todo el conjunto de esas metas, es la metacognición”, (p. 11). De acuerdo con Buron (1996, p. 17), la actividad metacognitiva implica una serie de factores esenciales que pueden ser resumidos en saber qué se quiere conseguir (objetivos) y saber cómo se consigue (autorregulación), ambos estrechamente ligados pues como se expuso anteriormente el control de la comprensión se determina a través de los objetivos de lectura.

Así pues, la metacognición en el campo de la lectura refiere a la toma de conciencia del propio proceso de lectura en la que el lector supervisa su interacción con el texto, para dar se cuenta del grado de comprensión del mismo y saber cómo resolver las dificultades. Según Baker y Brown (1982) citados por el MEN (1998, p. 66) en relación con la comprensión se pueden distinguir dos componentes metacognitivos, el primero se relaciona con la capacidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye los conocimientos que el lector posee sobre su propia comprensión y sobre los procesos mentales que intervienen en la comprensión de un determinado tipo de texto. Al respecto Mayor, Suengas y González (1993) retomados por Santiago et al.

(2005) comentan: “la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de texto, en función de una tarea determinada” (p. 41)

Del mismo modo, el segundo componente de la metacognición, según Baker y Brown (1982), es la función ejecutiva o procesos de orden superior ligados a tareas de evaluación, planificación y regulación. Consecuentemente, teniendo en cuenta investigaciones en el campo de la metacognición, según el MEN (1998) los limitantes de los lectores deficientes giran en torno a la carencia de responsabilidad de sus propios procesos cognitivos a la hora de asumir el ejercicio de lectura, esto se refleja en el desconocimiento del propósito de lectura y de las estrategias lectoras (p. 67). Según lo anterior, la metacognición en el campo de la lectura hace referencia al conjunto de actividades conscientes que el lector realiza en la tarea de lectura y como puede auto-

regularlas para mejorar su comprensión, así mismo, la metacognición implica la definición de un objetivo que el lector posee al interactuar con un texto y la definición de estrategias adecuadas para lograr dicho objetivo.

Ahora bien, una vez definidos los aspectos de la metacognición frente a la lectura resulta primordial establecer estos mismos elementos en cuanto a la comprensión como actividad cognitiva, al respecto Santiago et al. (2005) proponen entender “la metacompreensión” como los conocimientos que el lector posee sobre su propia comprensión y sobre los procesos mentales que intervienen en la comprensión de un determinado tipo de texto.

Mayor, Suengas y González (1993, p. 213) retomado por Santiago et al. (2005, p. 41), comentan: “la metacompreensión es la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de texto, en función de una tarea determinada”

Para realizar este tipo de procesos cognitivos el lector recurre una serie de estrategias muchas veces sin ser consciente de ello, estas estrategias en el presente trabajo investigativo se enmarcan en los planteamientos de Santiago et al. (2005) quienes las definen como planes de actividades que un individuo estructura para llevar a cabo una meta u objetivo previamente establecido, que en el caso concreto de la lectura es el de comprender e interpretar un texto. Por consiguiente, la definición de una estrategia requiere en primer lugar, conocer el objetivo, el deseo o el fin que se pretende dicha actividad; en segundo lugar, establecer un plan de acción; y, en tercer lugar, establecer los criterios de logro de la meta propuesta. Por esta razón durante el ejercicio de lectura, el lector autorregulado según Santiago et al. (2005) hace uso de estrategias de pre-lectura, durante la lectura y poslectura como:

definir el propósito de la lectura, hacer predicciones sobre el contenido del texto o determinar que conocimientos posee sobre el tema y el autor del texto, de igual forma emplear estrategias durante la lectura como identificar ideas principales, determinar la organización de un texto, relacionar la información con los conocimientos previos que posee, y de poslectura o de evaluación, como tomar notas, elaborar resúmenes, evaluar el proceso y el resultado (Santiago et al, 2005. p. 42).

Para fortalecer los procesos de comprensión lectora y propiciar el rol activo del lector en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño de quinto grado mediante estrategias metacognitivas, en el presente trabajo investigativo se propone desarrollar un plan de lectura que requiere de un mediador y de unas estrategias eficaces para mejorar los niveles de comprensión lectora y contribuir a la formación de un lector activo y autorregulado. Tomando como base los planteamientos de Dorronsoro (2006), se entiende en este trabajo los planes de lectura como un corpus de textos de índole diversa, adaptados a los gustos y al nivel de competencia lectora del grupo de trabajo del grado 505 y diseñado, por un lado para contemplar la identificación de dificultades del proceso lector y sus causas, y por otro para generar un hábito de lectura en el aula acercando a los estudiantes a una buena oferta de textos y la implicación de los alumnos en la selección de los mismos.

Este doble planteamiento del desarrollo sistemático de la comprensión lectora y el impulso del hábito lector según Dorronsoro (2006, p. 31) exige la presencia en alguna medida de los siguientes elementos en el plan de lectura: a) lenguas escolares, en donde se prestará especial atención al aprendizaje del código escrito, a la riqueza de vocabulario, a la construcción de oraciones, párrafos, textos y a la comprensión de distintos tipos de texto, incluyendo los literarios; b) las restantes áreas curriculares son también responsables en gran medida de la

enseñanza de la lectura. En estas áreas es de gran importancia el vocabulario clave del área, a la construcción de definiciones y explicaciones, a los tipos de texto más significativos del área, en el caso de estas áreas curriculares es el expositivo, y a la familiarización de recursos como el diccionario, enciclopedias, biblioteca o materiales electrónicos; c) El sistema de apoyos y refuerzos a los alumnos que gira en torno a dos ejes: los procedimientos para la identificación anticipada de las dificultades lectoras y la intervención temprana.

Para generar el plan de lectura es importante determinar los distintos tipos de texto debido a las diferentes expectativas e intereses que distintos textos despiertan en el lector, al respecto Adam (1985, p. 298), basándose en el trabajo de Bronckart y Van Dijk, propone identificar los textos narrativos, que son aquellos textos que presuponen un desarrollo cronológico y que aspira explicar unos sucesos en un orden dado; los textos descriptivos, cuya intención es describir un objeto o fenómeno mediante comparaciones u otras técnicas, igualmente reconoce los textos expositivos, relacionados con el análisis y la síntesis de conceptos y los textos instructivos-inductivos, cuya pretensión es inducir a la acción del lector, teniendo en cuenta lo anterior, las tipologías escogidas giran en torno a las superestructuras narrativa, expositiva retomando a Van Dijk (1978) quién define las superestructuras como “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto que se compone de una serie de categoría, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (p. 143).

Por lo tanto, en el presente trabajo investigativo, se seleccionaron superestructuras de textos narrativos, periodísticos, expositivos y multimodales que permitieran vincular los intereses y conocimientos previos de las estudiantes con la nueva información aportada por el texto en aras de generar un gusto por la lectura en las estudiantes dentro y fuera del aula de clase abriendo espacios dentro de la institución para la interacción de los jóvenes lectores con la lectura.

## **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Enfoque de Investigación.**

Para abordar el enfoque de investigación que se está realizando en el presente trabajo, cabe primero mencionar, que se trata de una investigación cualitativa con un enfoque socio – crítico puesto que se busca la descripción y comprensión de un fenómeno determinado como lo es en este caso el proceso de lectura. De esta manera, retomando los planteamientos de Hugo Cerda (1993), la investigación cualitativa busca descubrir, interpretar, conocer las circunstancias del comportamiento humano. En este trabajo de investigación, para describir y analizar el fenómeno objeto de estudio no bastó con tomar datos estadísticos, fue necesario valerse de la observación, pues se busca proponer una interpretación de un comportamiento humano, estos comportamientos se materializan en las observaciones del investigador, en esta propuesta se refleja en la delimitación de la pregunta problema y en la caracterización del grupo de trabajo, así como en las distintas etapas del conjunto de actividades propuestas.

### **Tipo de investigación.**

Este trabajo se inscribe dentro de un tipo de investigación acción, ya que como menciona Miguel Martínez Miguélez (2000), es una propuesta que busca generar soluciones frente a problemáticas como las identificadas en la clase de lengua castellana en el grado 505 del Liceo femenino Mercedes Nariño en torno al proceso de lectura. La Investigación acción se desarrolla a través de varios momentos denominados fases de investigación. Para este trabajo se tuvieron en cuenta

fases como la recolección de datos de la población con el fin de caracterizar los actores implicados con el objeto de investigación, luego se identificó una problemática que se pretende afrontar, posteriormente se planteó una hipótesis con el fin de proponer una posible solución a la misma y, finalmente, se diseñó un plan de acción en el que se tuvieron en cuenta materiales, tiempos y acciones a realizar para la aplicación de dicho plan.

### **Técnicas e instrumentos.**

A lo largo de la propuesta de investigación se han implementado distintos instrumentos de recolección de información siendo la observación uno de los más importantes en el que se registraron acontecimientos relevantes frente a la pregunta de investigación, igualmente la revisión documental del proyecto educativo de la institución, la entrevista, llevada a cabo a la docente que indagaba sobre de los procesos de lecto-escritura y oralidad en las estudiantes, además se implementó una encuesta que permitió caracterizar al grupo en aspectos generales y una prueba diagnóstica que pretendía evaluar los procesos de lectura en las estudiantes específicamente frente al nivel literal, inferencial y crítico a través de la lectura de una fábula, luego se implementó una encuesta que buscaba indagar sobre los hábitos de lectura de las estudiantes y el uso de estrategias de metalectura.

### **Categorías de análisis y Matriz Categorical.**

Finalmente, como se ha expuesto anteriormente el proyecto de investigación busca fortalecer la comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas para la implementación de planes de lectura en estudiantes de quinto grado. Para ello se implementaron instrumentos como:

actividades grupales que buscaban resignificar las funciones de la lectura en distintos aspectos de la vida diaria, talleres sobre los distintos tipos de textos, guías que pretenden desarrollar estrategias de pre-lectura y actividades en torno a la inferencia de textos y la formulación de hipótesis, para su análisis y como una manera para sistematizar los datos se plantea la siguiente matriz categorial.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
<b>Lectura</b>	<b>Pre lectura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir el propósito de la lectura.</li> <li>2. Hacer predicciones sobre el contenido del texto.</li> <li>3. Determinar que conocimientos posee sobre el tema y el autor del texto</li> </ol>
	<b>Durante el proceso de lectura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar ideas principales, no incluidas explícitamente.</li> <li>2. Determinar la organización de un texto.</li> <li>3. Inferir detalles adicionales no mencionados en el texto.</li> <li>4. Relacionar la información con los conocimientos previos que posee.</li> <li>5. Establecer relaciones de causa y efecto que permitan realizar una lectura coherente de un texto.</li> </ol>
	<b>Post lectura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Establecer una relación entre experiencias previas y la información de un texto.</li> <li>7. Elaborar un resumen que de cuenta del argumento general de un texto.</li> <li>8. Avanzar de lo general, contextual y comunicativo hacia lo particular e interpretativo.</li> </ol>

## CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO

### Descripción de la propuesta

El presente trabajo investigativo de aula, denominado “Disponer el corazón para entablar un dialogo con el texto”, se encuentra dividido en tres fases así: la primera fase con el título “Es la hora de escuchar al texto”, se llevó a cabo del 2 al 30 de septiembre de 2015, esta buscaba que las estudiantes lograran determinar las estrategias metacognitivas pertinentes que les permitiera mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre- lectura. En el siguiente cronograma se presenta la propuesta de actividades que buscaba acercar al lector a los tres niveles de competencia lectora utilizando las superestructuras anteriormente expuestas.

Nombre de la sesión	Objetivo	Actividad	Recursos	Tiempo
1 ¿Para qué leer? (2 - 9 de Septiembre del 2015).	Reconocer las funciones del acto lector en el ámbito social, cultural y académico.	Tras disponer el grupo de trabajo en filas, cada fila, será un equipo de trabajo, en el tablero se escribirá la pregunta ¿qué es leer?, cada grupo tendrá cuatro intervenciones en la que una integrante escribirá una respuesta al interrogante, no sin antes consultar con su grupo sobre la respuesta.	-Marcadores. - Tablero. - Filas	120 min

<p>2. ¿Para qué leemos distintos tipos de textos? (16 de septiembre del 2015).</p>	<p>Identificar los distintos tipos de lectura y sus objetivos: Involuntaria, informativa o recreativa</p>	<p>Luego de realizar una explicación al grupo sobre los tipos de lectura y una consulta en casa, se dispondrán tres columnas en el tablero, cada una, representara un tipo de lectura. Luego de consultar los distintos tipos de texto cada fila deberá clasificar un tipo de texto en uno de los tipos de lectura, argumentando el porqué de su respuesta.</p>	<p>- Marcadores - Tablero.</p>	<p>120 min</p>
<p>3. Taller sobre tipos de textos. (23 de septiembre del 2015).</p>	<p>Reconocer los distintos elementos, estructura y características de cada tipo de texto.</p>	<p>Luego de realizar la explicación y clasificación de cada tipo de texto, se dispondrá un taller que busca evaluar las nociones de cada tipo de texto producto de las sesiones anteriores.</p>	<p>- Taller tipos de texto. - Lapiz</p>	<p>120 min</p>
<p>4. Predecir (29 – 30 de septiembre del 2015).</p>	<p>Realizar hipótesis sobre el sentido global de un texto.</p>	<p>Cada estudiante deberá seleccionar un recorte de una noticia del periódico, luego de preguntar a los estudiantes sobre el tipo de lectura y tipo de texto que estaban a punto de abordar, cada estudiante deberá responder a las siguiente preguntas en su cuaderno ¿por qué eligieron esa noticia?, ¿Qué información piensan que van a encontrar?, ¿por qué piensan que van a encontrar esa información?, tras leer el texto ¿de qué me informa el texto?, se cumplieron mis predicciones si o no</p>	<p>- Guía de trabajo.</p>	<p>120 min</p>

La fase número dos con el título ¿Qué puedes ver a través del texto? se llevó a cabo entre el 13 de octubre y el 12 de Noviembre de 2015. La siguiente fase buscaba que las estudiantes logaran inferir información adicional implícita a partir de elementos explícitos en un texto para hacer una aproximación al significado global del mismo como se muestra en el cronograma .

Número y nombre de la sesión	Objetivo	Actividad	Recursos	Tiempo
1. Actividad Pre-lectura, realizar hipótesis sobre un texto. ¿Llego la hora de actuar? (13 de octubre de 2015).	Inducir detalles adicionales no mencionados en el texto.	El ejercicio consistía en actuar el inicio del cuento y la manera como el grupo pensaba que terminaba la historia, cada grupo tenía alrededor de 15 minutos para planear la puesta en escena y el final del cuento.	- Cuento	60 min
2. Taller sobre la idea principal (20 - 27 de octubre de 2015).	Relacionar ideas principales, no incluidas explícitamente.	A partir de la lectura de un texto informativo, las estudiantes deberán ordenar el texto en párrafos y ponerle un subtítulo a cada párrafo, luego de subrayar la idea principal de cada uno.	- Texto Informativo	120 min
3. ¿cómo terminaría la historia si...? (29 de octubre – 3 de noviembre de 2015).	Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa.	Con base en lecturas inconclusas las estudiantes propondrán un final para cada lectura teniendo en cuenta la línea secuencial que se llevaba hasta el momento de la ruptura.	- Cuento corto	120 min

4. Causa y efecto. (9 – 12 de noviembre de 2015).	Inferir relaciones de causa y efecto.	A partir de la lectura guiada del texto “la tía pasitrote” las estudiantes realizarán inferencias durante la lectura.	- Cuento Ilustrado	120 min
--	---------------------------------------	---	-----------------------	---------

La tercera y última fase con el título ¿Qué piensas del texto?, se llevó a cabo del 9 de Marzo de 2016 hasta el 31 de Mayo, pretendía establecer relaciones entre el contexto de las estudiantes y las ideas principales de los textos que hacían parte del plan de lectura diseñado en aras de fortalecer el nivel crítico-intertextual.

Nombre	Objetivo	Actividad	Recursos	Tiempo
1. ¿Qué es un meme? ( 9 de marzo – 23 de marzo de 2016)	Establecer una relación entre experiencias previas y la información de un texto.	Tras la lectura de textos virtuales, conocidos por la mayoría de estudiantes como lo son los memes, se reconocerá el sentido irónico de los textos, mediante un pequeño cuestionario.	- guía	120 min
2. Crea tu propio meme. ( 30 de marzo – 13 de abril de 2016)	Establecer relaciones entre experiencias previas de las estudiantes y la lectura de un texto.	Tras la explicación de lo que es un meme y de los tipos de ironía y su significado, cada estudiante creará su propio meme a partir de imágenes que se encuentren en el periódico y acompañadas de un mensaje ingenioso o irónico creado por las estudiantes.	-Recortes de periódico -Tijeras -Colbon	120 min
3. ¿Qué y para qué? (20 de abril al 24 de Mayo de 2016)	Avanzar de lo general, contextual y comunicativo hacia lo particular e interpretativo.	A partir de la lectura de la fabula ilustrada “Dios y el Alma” de Rafael Pombo, se realizará una exposición grupal que conteste las siguientes preguntas a través de un dibujo: ¿qué busca el autor con el poema?, ¿qué es el alma según el autor?	- Fabula.	120 min

## **Ejecución de la propuesta de Intervención Pedagógica**

En lo que respecta a la ejecución de la estrategia metodológica de tipo pedagógico, en el siguiente apartado se establece la pertinencia y se describe el desarrollo de la estrategia diseñada, además de detallar aspectos relevantes de su implementación que permitan determinar los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

En la primera fase del proyecto se implementó una prueba diagnóstica para determinar las fortalezas y dificultades de las estudiantes frente a los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual, basado en el estudio internacional de lectura PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2009, p.p. 190- 197) que se realiza con estudiantes de cuarto grado. La prueba distingue cuatro grandes procesos de comprensión que intervienen en la comprensión lectora: el primero es la localización y obtención de información explícita relevante para el objetivo de lectura, el segundo es la realización de inferencias directas, el tercero es la interpretación e integración de ideas e informaciones y el cuarto es el análisis y evaluación del contenido.

Luego de evaluar aspectos formales del acto de lectura, debido a que la propuesta busca mejorar la comprensión lectora a través de la implementación de estrategias de metalectura se pasó a evaluar aspectos metacognitivos mediante un cuestionario basado en el modelo de entrevista planteado por Paris y Jacobs (1987, p.p. 255 – 278) que busca evaluar la conciencia de los lectores acerca de tres categorías: la evaluación de la tarea cognitiva y las propias habilidades cognitivas, sobre la planificación y finalmente la regulación frente al ejercicio lector.

Luego de realizar las pruebas diagnósticas correspondientes se dio paso a la aplicación de la primera fase del proyecto con el título “es la hora de escuchar el texto” la cual buscaba que las estudiantes logaran identificar información y elementos explícitos en un texto relevantes para el

objetivo de lectura, mediante la contextualización y el reconocimiento de conocimientos previos. La propuesta de actividades tuvo cuatro momentos: el primero bajo el nombre “¿para qué leer?” buscaba que las estudiantes reconocieran las funciones del acto lector en el ámbito social, cultural y académico para así iniciar un proceso de resignificación de la tarea lectora por parte de las estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad, para lo cual se dividió el salón en grupos de trabajo, fue necesario aclarar las diferencias entre escritura como forma de expresión y la lectura como un proceso mental. Luego de esta aclaración, cada grupo eligió a una integrante para que escribiera en el tablero una definición de lo que es leer. A través de la discusión y reflexión grupal se establecieron tres tipos de lectura cada uno ligado a una meta distinta (una lectura recreativa, informativa y otra involuntaria), pues se considera que para plantear un objetivo en cualquier tarea a desarrollar es indispensable conocer en primera medida el motivo de dicha tarea, lo cual desencadenará la estructuración del plan de acción para lograr dicho objetivo (Ver diario de campo 4).

El segundo momento se llevó a cabo durante tres sesiones como consecuencia de la resistencia por parte de las estudiantes a realizar la consulta en casa previa al ejercicio, la cual consistía en clasificar los tipos de texto previamente consultados por ellas, en uno de los tres tipos de lectura estudiados en clase. Después de aclarar que cada tipo de texto tenía una función u objetivo que se puede clasificar en una de las tres casillas (lectura recreativa, informativa o involuntaria), consecuentemente tres de los cuatro grupos de trabajo escogieron el texto narrativo, sin embargo, solo uno logró ubicarlo en la casilla de lectura recreativa, de nuevo fue necesario aclarar que el grupo ganó el punto porque los textos narrativos los leemos por interés propio y no de manera involuntaria y sobre todo para entretenernos y no para informarnos de un tema nuevo. En la segunda ronda hizo su aparición “el texto jurídico”, “los textos digitales” y “el texto periodístico”

los cuales fueron clasificados por las estudiantes de una forma correcta pues los digitales fueron asignados a la lectura recreativa, por otro lado los jurídicos y periodísticos a la lectura informativa, sin embargo al final se realizó la aclaración de que los textos creativos no son un tipo de texto sino que ser creativo es una cualidad que pueden tener varios tipos de texto. (ver diario de campo 5)

El tercer momento corresponde a un taller sobre tipos de texto que buscaba que las estudiantes reconocieran los distintos elementos, estructura y características de cada tipo de texto, para ello se dispuso una serie de siete preguntas de selección múltiple que evaluaban la capacidad del estudiante de determinar la intención del autor en un tipo de texto determinado teniendo en cuenta los ejercicios anteriores de pre-lectura, igualmente el taller buscaba evaluar la habilidad del estudiante para clasificar cualquier texto en una de las tipologías textuales estudiadas previamente en clase. El taller además de evaluar a las estudiantes pretendía evaluar la eficacia de las actividades de pre-lectura que se llevaron a cabo en pro del mejoramiento del proceso de comprensión lectora reconociendo las distintas funciones que poseen los diferentes tipos de texto. El cuarto momento pretendía que las estudiantes realizaran hipótesis sobre el sentido global de un texto para ello cada estudiante seleccionó un recorte de una noticia del periódico dado por el profesor, antes de iniciar la lectura del encabezado cada estudiante respondió los siguientes interrogantes: ¿por qué eligieron esa noticia? ¿qué información piensan que van a encontrar?, ¿por que piensan que van a encontrar esa información?, tras leer el texto respondieron: ¿ De que me informa el texto?, se cumplieron mis predicciones si o no. De igual forma, al preguntar a los grupos de trabajo ¿por qué piensan que van a encontrar esa información?, la gran mayoría se valía del título y la imagen que acompañaba la noticia para realizar sus predicciones. (ver diario de campo 6)

La segunda fase del proyecto de investigación denominada “¿Qué puedes ver a través del texto?”, buscaba que las estudiantes infirieran información adicional implícita en un texto, descubriendo los diversos códigos para hacer una aproximación al significado que no aparece en el mismo. La segunda fase tuvo seis momentos, el primero de ellos buscaba que las estudiantes indujeran detalles adicionales no mencionados en el texto, para ello se dispuso a trabajar en grupos de trabajo, la selección de cada una no fue de manera voluntaria, fue a través del inicio de cuatro minicuentos distribuidos entre las estudiantes se asignaron los grupos con las niñas que tenían el cuento en común. El ejercicio consistía en actuar el inicio del cuento y la manera como el grupo pensaba que terminaba la historia, cada grupo tenía alrededor de 15 minutos para planear la puesta en escena y el final del cuento. Algo que ponía un grado de complejidad al ejercicio era que los grupos eran numerosos de alrededor de 10 estudiantes pues eran cuatro lecturas y los cuentos no tenían una gran cantidad de personajes.

El segundo momento de la fase pretendía que las estudiantes relacionaran ideas principales no incluidas explícitamente a partir de la lectura de un texto informativo, la tarea de las estudiantes consistió entonces en ordenar el texto en párrafos y ponerle un subtítulo a cada párrafo, luego de subrayar la idea principal de cada uno. Para esta actividad se dispuso el grupo en pares de trabajo, el ejercicio consistía en leer un texto informativo acerca de los limones, sin embargo el texto contaba con una particularidad no se encontraba ordenado por párrafos, la tarea de las estudiantes consistía en dividir el texto en párrafos, asignarle un subtítulo a cada párrafo y subrayar la idea principal de cada uno. (ver diario de campo 7)

El tercer momento denominado “¿cómo terminaría la historia si?” buscaba que las estudiantes lograran predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa para lo cual se dispuso el grupo en pares de trabajo, el ejercicio consistía en predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa de un cuento. Para realizar el ejercicio de predicción se tomaron cuatro

textos narrativos: el soñador y la reina, el rey que no podía bañarse, la lluvia hizo un milagro y. Cada uno de los cuentos fue asignado a una de las niñas con la particularidad que hacia falta el desenlace de la historia. Cada niña después de leer el texto propuso un final para la historia siguiendo la secuencialidad y teniendo en cuenta los elementos del cuento. Luego de que las estudiantes propusieran un final para el cuento, se les mostró el final de cada uno de los cuentos, para que cada una de ellas respondiera al interrogante ¿Se cumplió tu predicción? ¿si?, ¿no? ¿por qué? ¿en qué cambio? (ver diario de campo 8)

El cuarto momento buscaba que las estudiantes pudieran inferir relaciones de causa y efecto para ello se realizó la lectura en voz alta de un texto narrativo de Rafael Pombo “La Tía pasitrote” antes de comenzar la lectura se indagó por las inferencias que realizaban las estudiantes a partir de la imagen y el título del cuento, las respuestas en común fueron “es sobre una tía que hace todo corriendo” y “es sobre una señora que hace todo de afán”. El ejercicio consistía en leer una página de la fábula y observar la imagen en libro, la dinámica consistía en mostrar la imagen primero para que las estudiantes generaran una hipótesis de lo que podría decir en esa parte del texto. Luego de terminar la lectura colectiva del texto, al preguntar a las estudiantes si la predicción del inicio se había cumplido la mayoría coincidió en que si. (ver diario de campo 9)

En la tercera etapa del trabajo investigativo denominada ¿Qué piensas del texto? se buscaba establecer relaciones entre el contexto de las estudiantes y las ideas principales de los textos, para ello se escogieron textos que hacen parte de la cotidianidad de las estudiantes como los textos audiovisuales y los textos virtuales. Se plantearon 4 momentos para desarrollar acabo dicha etapa, el primero de ellos denominado ¿qué es un meme? buscaba que las estudiantes logren establecer una relación entre experiencias previas y la información de un texto.

Para la primera actividad se dispuso una serie de textos virtuales usados en las redes sociales, antes iniciar la lectura grupal fue necesario contextualizar a las estudiantes sobre el uso de las redes y sociales y si ellas hacían parte de la comunidad virtual a través de Facebook o twitter, la mayoría de respuestas fueron positivas, sin embargo, una minoría del grupo de al menos un 10% compartieron al grupo las posturas de sus padres de no permitir el uso de éstas. Al comenzar la lectura del primer meme en el cual se encontraba una princesa besando a un sapo con la cita “Tendrás que besar muchos sapos antes de encontrar tu príncipe azul”, la segunda imagen tenía a una bruja de fondo con la cita “conocerás a muchas brujas antes de encontrar a tu princesa y la tercera mostraba a un hombre atlético corriendo con la palabra “expectativa” y en contraste un hombre obeso comiendo con la palabra “ realidad” a un costado. Luego de observar detalladamente cada uno de los textos y de compartir otros que las estudiantes habían visto en internet, se dio paso a definir un meme como una unidad de texto de carácter virtual basado en la imitación. (ver diario de campo 10)

Luego de leer los textos se realizó un taller de cuatro preguntas las cuales buscaban que las estudiantes comprendieran el sentido irónico del mensaje en cada uno de ellos, en la primera pregunta: la expresión “besar sapos” no hace referencia a besar sapos de verdad ¿a que se refiere entonces el enunciado? La segunda pregunta ¿de qué manera se aplican los estereotipos de las princesas, mujer bruja y hombre sapo. en tu vida diaria? pretendía que las estudiantes realizarán una lectura contextual de los memes a partir de caracterizar los estereotipos relacionados con los memes anteriormente mencionados. El tercer punto del cuestionario buscaba que las estudiantes caracterizaran los estereotipos: mujer bruja, hombre sapo, mujer princesa y hombre príncipe. El cuarto punto era numerar las acciones que hace una princesa y con base en ello responder la siguiente pregunta: ¿Te gustaría ser una princesa hoy en día?, justifica tu respuesta.

En el segundo momento se socializó la actividad donde algunas de las estudiantes compartieron al grupo las respuestas del cuestionario con el fin de dotar al grupo de herramientas para crear su propio texto virtual, se definieron las características principales del meme de acuerdo con el licenciado en Antropología de la Universidad de Guadalajara Dassaev, Huerta como una imagen macro o ilustración de cualquier tipo como un dibujo o una fotografía con un mensaje ingenioso, irónico o humorístico sobrepuesto. Estas imágenes pueden provenir casi de cualquier fuente, aunque usualmente provienen de la cultura popular o de masas como la prensa, programas de televisión, películas o videojuegos (2004: P.15).

Después de definir la imagen macro fue necesario aclarar a las estudiantes la definición de la ironía en el campo literario, para ello se retomaron los planteamientos de Jaime Rest, quien la define como una figura literaria basada en la manifestación de conductas o enunciados que parecen negar o prescindir un manifiesto conocimiento de que en realidad sucede o sucederá lo contrario de lo expresado (1991: P. 79). Se establecieron dos clases de ironía, una ligada al carácter contradictorio de la expresión verbal y la otra relacionada con el resultado opuesto al esperado en determinada situación, cada una recibe el nombre de ironía verbal y situacional respectivamente.

Luego de clarificar los dos tipos a través de varios ejemplos se dio paso a elaborar una imagen macro o meme utilizando imágenes o fotografías presentes en la prensa nacional, para ello las estudiantes seleccionaron una imagen de interés acorde al mensaje ingenioso o irónico que las estudiantes quisieran plasmar. Se evidenció durante el ejercicio un gran interés y motivación por parte del grupo lo cual se vio reflejado en los resultados del ejercicio pues arrojaron muestras valiosas de creatividad y de ingenio en los distintos mensajes sobrepuestos a las imágenes de carácter irónico y humorístico. (ver diario de campo 11)

El tercer y último momento de las tres fases del trabajo investigativo denominado ¿Qué y para qué? buscaba que las estudiantes logaran avanzar de lo general de un texto hacia lo particular e interpretativo del mismo, para ello se tomó el poema de Rafael Pombo “Dios y el Alma”, debido a su alto contenido metafórico y poético. Luego de realizar la lectura colectiva y de analizar palabras desconocidas, se organizaron grupos de trabajo de cuatro integrantes para que a través de un mural expresaran su interpretación del texto y argumentaran sus ideas a través de una exposición grupal en la que cada una diera su aporte personal e interpretativo a la lectura. Como directrices para la actividad se dieron dos preguntas que buscaban ser contestadas a través de los dibujos: ¿qué busca el autor con el poema?, ¿qué es el alma según el autor?, ¿qué es el alma según tú interpretación personal del texto? (ver diario de campo 12)

## **PRIMERA CAPÍTULO V: EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El presente análisis de resultados cualitativos se realiza teniendo en cuenta tanto los objetivos investigativos, como los objetivos pedagógicos establecidos para cada una de las fases de implementación del proyecto anteriormente descritas. Por esta razón, para el análisis de la información se dispondrá a describir los resultados obtenidos en cada una de las actividades frente a los indicadores planteados para cada subcategoría de análisis mencionada en la matriz categorial.

La ruta de análisis de la información se encuentra dividida en tres fases: La primera fase, desarrollada en cuatro momentos que buscaban determinar una serie de estrategias metacognitivas adecuadas que les permitiera a las estudiantes mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre- lectura; la segunda fase que buscaba contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora a través de la implementación de un plan de acción que ayudara a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura mediante cuatro actividades divididas en diferentes momentos, y finalmente la tercera fase del trabajo investigativo que buscaba continuar con el proceso de fortalecimiento de comprensión textual de las estudiantes logrando establecer relaciones entre experiencias previas de las estudiantes y la nueva información aportada por el texto. Luego de exponer la información encontrada se hará la triangulación junto con los objetivos planteados, los indicadores correspondientes a cada subcategoría planteada en la matriz categorial y las evidencias.

Antes de iniciar con el análisis de los datos producto de las actividades propuestas durante el desarrollo del trabajo de investigación, es importante analizar los datos obtenidos durante la aplicación de las dos pruebas diagnosticas previas al diseño e implementación de la propuesta pedagógica, ya que es a partir del diagnostico y de las observaciones preliminares como se logra establecer la problemática del presente trabajo investigativo.

### **Diagnóstico**

Con respecto a los resultados obtenidos en el primer momento de la etapa diagnostica basada en el estudio internacional de comprensión lectora PIRLS (2009) que se realiza con estudiantes de cuarto grado, se evidenció que paradójicamente a como se había notado en observaciones preliminares, el grupo presenta fortalezas frente a la categoría “realización de inferencias directas” con un promedio del 75% de aciertos del grupo frente a las 4 preguntas que evaluaban este Item de las 13 en total, en segundo lugar se encuentra la categoría “Análisis y evaluación del contenido, el lenguajes y los elementos textuales” con un promedio del 57% de incidencia en el grupo frente a las 2 preguntas que evaluaba este Item; en tercer lugar, se encuentra la categoría “Interpretación e integración de ideas e información” con un promedio del 43% de aciertos del grupo en las 4 preguntas que evaluaban este ítem y finalmente, con un promedio de 36% de aciertos del grupo en las tres preguntas restantes se encuentra la categoría “Localización y obtención de información explicita” (ver anexo 2).

Debido a que el presente trabajo investigativo pretende determinar los aportes de las estrategias metacognitivas al fortalecimiento de la comprensión lectora era necesario en la etapa diagnostica, además de evaluar aspectos formales del proceso de comprensión lectora, evaluar la conciencia del lector acerca de tres categorías con base en el modelo de entrevista planteado por Paris y

Jacobs (1987): sobre la evaluación de la tarea cognitiva y las propias habilidades cognitivas, sobre la planificación y finalmente la regulación frente al ejercicio lector.

Los resultados arrojados por el cuestionario mostraron que bajo la categoría de evaluación de la tarea cognitiva (ver anexo 3), la pregunta A: ¿qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?, es una pregunta abierta excluyente en la que al revisar los resultados obtenidos en el cuestionario, se puede evidenciar que concentrarse en lo que se lee presenta el mayor índice de frecuencia, puesto que el 33% de las estudiantes considera que es la mayor dificultad durante el ejercicio de lectura. En orden descendente, se ubica “pronunciar correctamente” con un índice de frecuencia del 28%, en tercer y cuarto lugar se ubicaron los ítems “recordar lo leído” y las “palabras desconocidas” respectivamente. Bajo la misma categoría los resultados de la pregunta B: ¿qué te ayudaría a ser mejor lectora?, permiten establecer que las estudiantes plantean que un aspecto que permitiría mejorar su desempeño en el ejercicio lector es el de “leer más a menudo”, con un índice del 70%.

En la pregunta C: Tienen algo de especial las primeras frases de una historia. ¿Qué te dicen?, las respuestas del cuestionario evidenciaron que un índice del 45% de estudiantes reconoce la estructura de los textos narrativos situando el ítem “el inicio del texto” en el primer lugar. En cuanto a la pregunta D: ¿y la última frase? ¿Qué te dice?, se evidencia una concordancia en torno al reconocimiento de la estructura de los textos narrativos, pues el 43% de las estudiantes situaron el ítem “cuál es el desenlace de los personajes” en el primer lugar, siguiendo el orden descendente se sitúa el ítem “como finaliza la historia” con un 35% de incidencia, es necesario recalcar que un 23% de las estudiantes dio respuestas inadecuadas a la pregunta.

Respecto a la pregunta E: ¿cómo puedes saber que frases son las más importantes de una historia?, los resultados evidenciaron que un 38% de las estudiantes considera que las palabras importantes “relatan acciones de los personajes”, en segundo lugar se sitúa la opción “cuentan el

nudo y desenlace de la historia” con una incidencia del 30%, siguiendo el orden descendente, con un 25% de incidencia de las estudiantes se encuentra el ítem “expresan una idea relacionada con la historia”, lo cual evidencia que las estudiantes reconocen la presencia de ideas principales en un texto.

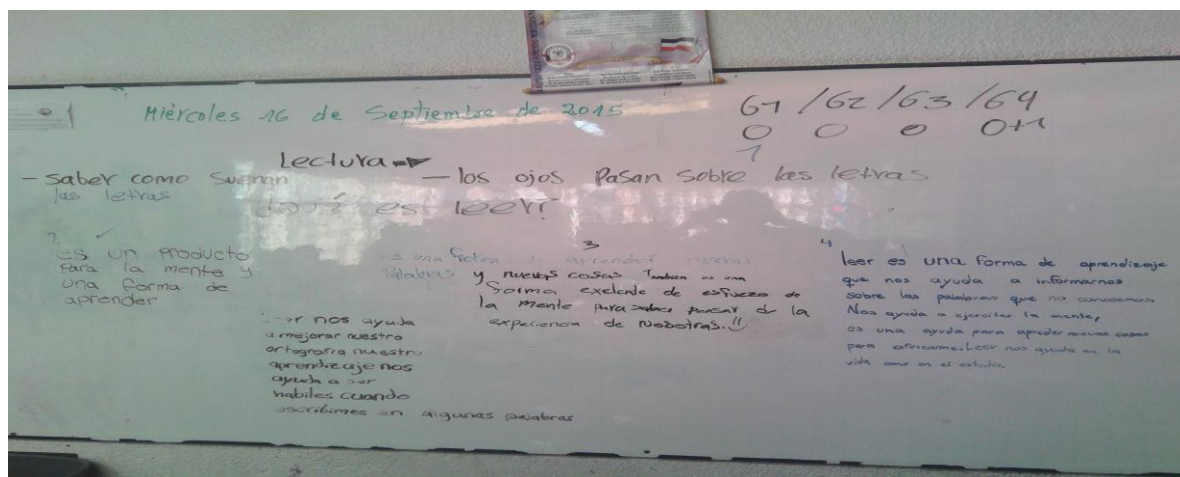
Frente a la categoría “planificación” en la pregunta F: Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras mucha prisa ¿cuáles leerías?, los resultados mostraron que un 33% de las estudiantes considera que las partes importantes son “el nudo y el desenlace”, en la pregunta G, antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?, el cuestionario arrojó que un 53% del grupo considera que “estar cómoda en un lugar tranquilo” es un tipo de estrategia que ayuda a la comprensión, en segundo lugar está el ítem “No tiene ningún plan” con una incidencia del 25%. Lo anterior muestra que las estudiantes no hacen uso de estrategias de pre-lectura como definir un propósito de lectura o realizar hipótesis sobre el texto antes de abordarlo a partir de ciertos elementos del mismo, como el título, el autor o la portada. En cuanto a la categoría de regulación los resultados muestran que en la pregunta H: ¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿por qué?, los resultados arrojaron que un 35% del grupo lo hace por que se equivocan al pronunciar las palabras, en segundo y tercer lugar con un 25% de incidencia respectivamente se encuentran los ítems “porqué no comprendo lo que leo” y “porqué te distraes y olvidas lo que lees, finalmente un 15% escogió la opción “ porqué hay un fragmento que me agradó” (ver anexo 3), estos resultados evidencian que las estudiantes, no son lectoras autorreguladas, es decir no regulan su proceso de comprensión lectora mediante el uso de estrategias como la re-lectura o el planteamiento de interrogantes que le permitan dar cuenta de su grado de comprensión del texto.

Los resultados de la prueba diagnóstica anteriormente expuestos evidenciaron una serie de dificultades en las tres categorías, sin embargo, es en la categoría de planificación donde se

identificaron las fallas más recurrentes, puesto que las estudiantes no regulan su procesos de comprensión, antes, ni durante el acto de lectura, a través del uso de estrategias metacognitivas como definir un propósito de lectura, realizar hipótesis sobre el texto a partir de ciertos elementos del mismo o la re-lectura.

## Primera Fase

El principal objetivo de las actividades desarrolladas durante esta fase fue determinar una serie de estrategias metacognitivas adecuadas que les permitiera a las estudiantes mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre-lectura. Así, desde la primera actividad llevada a cabo denominada ¿para qué leer?, se buscaba que las estudiantes lograran identificar las diferentes funciones que posee el acto de lectura y como cada tipo de texto tiene implícito un propósito de lectura. En esta etapa se logró establecer tres tipos de lectura, cada uno ligado a una meta y propósito distinto: la lectura recreativa, informativa e involuntaria (véase diario de campo No 4), pues retomando lo planteado por (Santiago, A. et al, 2005, p.45) para plantear un objetivo en cualquier tarea a desarrollar es indispensable conocer en primera medida el motivo de dicha tarea, lo cual desencadenará la estructuración del plan de acción para lograr dicho objetivo.



Una vez fueron claros los distintos tipos de lectura, en el segundo momento de la primera fase del proyecto se profundizó en la definición del propósito de lectura mediante el establecimiento de los objetivos de lectura empleados en los distintos tipos de texto como estrategia metacognitiva para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Durante las sesiones de trabajo se enfatizó en la función u objetivo de cada tipo de texto y como este se puede clasificar en uno de los tres tipos de lectura (véase diario de campo No 4). La dinámica planteada le permitió a las estudiantes definir los distintos objetivos que un lector establece antes de interactuar con un texto, bien sea para entretenerse como en los textos narrativos, informarse de algo como en los textos periodísticos, expositivos, científicos, etc., o leerlo de manera involuntaria como en un aviso publicitario o en la ruta de un bus, y así de esta manera establecer las estrategias adecuadas que les permitirán lograr dicho objetivo.

El tercer momento de la primera fase corresponde a un taller sobre tipos de texto que buscaba que las estudiantes reconocieran los distintos elementos, estructura y características de cada uno de los tipos de texto abordados en las sesiones de trabajo previas (Ver anexo 4). El taller pretendía evaluar en las estudiantes su capacidad para identificar la intención comunicativa de un texto teniendo en cuenta las especificaciones dadas en las sesiones de trabajo anteriores, esto con el fin de propiciar la definición de los objetivos de lectura antes de interactuar con un texto y establecer las estrategias para lograrlos, para ello se formularon siete preguntas de selección múltiple cuyos resultados se exponen a continuación.

Los resultados arrojados por la prueba- taller mostraron que el 45% de las estudiantes logró asociar satisfactoriamente el retrato escrito a los textos descriptivos, sin embargo, un 23% de la muestra del grupo consideró el mito como un texto descriptivo. Igualmente, un 68% del grupo identificó satisfactoriamente que la intención del autor en los textos descriptivos es explicar cómo son o están seres, objetos o lugares. En cuanto a los textos expositivos un 43% del grupo

identificó satisfactoriamente la intención del autor en los textos expositivos como informar sobre un tema de manera rigurosa. Por otro lado 35% de las estudiantes lograron identificar la intención del autor en los textos dialogados como representar por escrito el intercambio comunicativo, sin embargo, un 38% ubico la respuesta “fabular sobre una situación”.

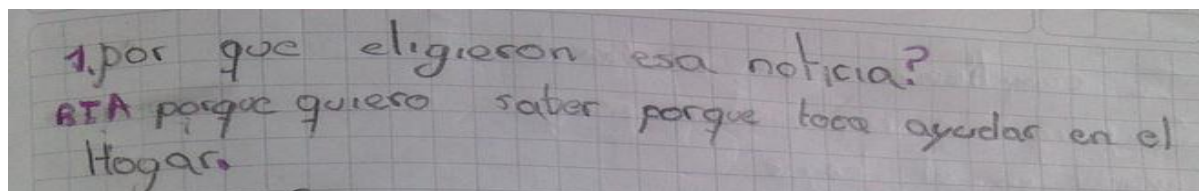
Esta primera parte de la prueba muestra que un 47% de las estudiantes aún presentan dificultades para identificar la intención comunicativa del autor en un texto determinado, debido a qué no se tienen en cuenta las distintas funciones del acto lector en el ámbito social, cultural y académico, lo cual genera dificultades a la hora de identificar el tipo de texto que se esta abordando y por ende generar un objetivo de lectura acorde con las características y tipo de información presentada en el mismo.

Las siguientes preguntas evaluaban la capacidad de las estudiantes de discernir entre un grupo de textos cual no pertenece a la tipología textual señalada, teniendo en cuenta los objetivos de lectura y las características que lo conforman. Los resultados mostraron que un 23% logró discernir satisfactoriamente entre las opciones de textos al “el poema” como un texto no expositivo, sin embargo, un 40% seleccionó “el libro de matemáticas” como la respuesta correcta. En cuanto a los textos argumentativos 23% del grupo logró identificar entre las opciones de textos “la guía de viaje” como un texto no argumentativo, por otro lado 35% seleccionó la opción “debate”. Finalmente, en cuanto a los textos dialogados 25% de las estudiantes identificaron correctamente “una carta al director” como un texto no dialogado, sin embargo 38% seleccionó “una obra de teatro” como la respuesta acertada. (ver anexo 4)

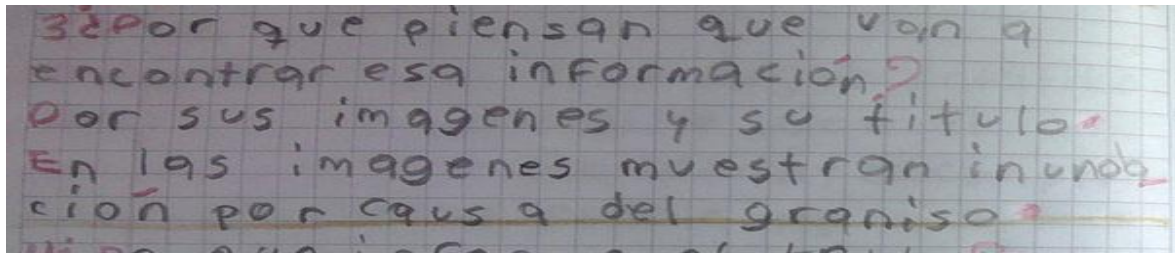
La segunda parte de la prueba-taller muestra que sólo el 23% del grupo de estudiantes logró discernir correctamente el texto que no pertenecía a la tipología señalada, el 77% restante presenta series dificultades para identificar las diferentes características de la tipología referida en cada una de las preguntas, los anterior señala que es necesario enfatizar en el trabajo de

reconocimiento de los diferentes elementos y características de las tipologías textuales para contribuir a la definición de un objetivo de lectura que encamine las estrategias de comprensión que van a ser ejecutadas por las estudiantes durante el acto lector.

La siguiente estrategia metacognitiva de pre-lectura abordada en el cuarto momento de esta primera fase del proyecto de investigación, fue generar predicciones sobre el contenido de un texto a partir de la lectura de un encabezado de prensa que fuera de interés para las estudiantes, para ello cada pareja de trabajo seleccionó un recorte de una noticia y tras la lectura del encabezado respondieron las siguientes preguntas: ¿por qué eligieron esa noticia? ¿qué información piensan que van a encontrar?, ¿por qué piensan que van a encontrar esa información?, luego de realizar la lectura del texto, las estudiantes respondieron las siguientes preguntas: ¿de qué te informa el texto? y ¿se cumplieron tus predicciones?

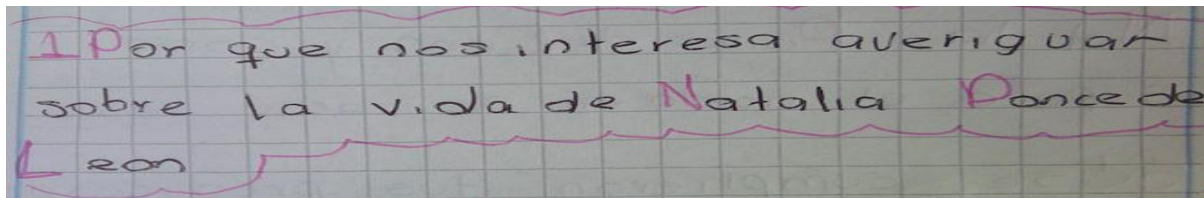


En este de ejercicio de pre-lectura los resultados mostraron que los textos periodísticos fueron escogidos por las estudiantes con base en sus intereses como lectoras y sus conocimientos previos sobre el tema o el personaje sobre el cual el texto trataba, además el 70% del grupo logró generar predicciones acertadas de la información contenida en la noticia a partir del encabezado y la imagen que acompañaba el artículo. Las predicciones generadas fueron producto de la interacción entre los conocimientos de las estudiantes, las claves textuales que el texto ofrece para su comprensión (encabezado, imagen) y los intereses de las estudiantes por el tema contenido en el texto, pues como afirma Montenegro et al. (1997) la comprensión de un texto se concibe como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión (ver diario de campo 6).



3 Por que piensan que van a encontrar esa informacion? Por sus imagenes y su titulo. En las imagenes muestran inundacion por causa del granizo.

Esta reconstrucción de significado se llevó a cabo mediante las operaciones mentales que demanda la etapa de pre-lectura como definir el propósito de lectura, hacer predicciones sobre el contenido del texto o determinar que conocimientos posee sobre el tema y el autor del texto, retomando a Montenegro et al. (1997), los resultados mostraron que a medida que las estudiantes leían los artículos de prensa lograron establecer conexiones coherentes entre la información que poseían en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministró el texto, es decir, las estudiantes determinaron que conocimientos poseían sobre el tema del texto para establecer una conexión con la nueva información aportada por la noticia:



1 Por que nos interesa averiguar sobre la vida de Natalia Poncede Leon

Sin embargo un 30% del grupo no logró generar una predicción de lectura exitosa debido a que no se tuvo en cuenta los indicios que daba el texto periodístico sobre su interpretación a través del título, encabezado e imagen que lo conforman. Debido tal vez a que no se tenían conocimientos previos sobre el tema abordado en la nota periodística o como se pudo apreciar durante las observaciones preliminares al presente trabajo, las estudiantes muestran una fuerte resistencia a actividades que involucren el acto de lectura.

## Segunda Fase

La segunda fase del trabajo de investigación buscaba contribuir al fortalecimiento de los procesos

de comprensión lectora a través de la implementación de un plan de acción que ayudara a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura mediante cuatro actividades divididas en diferentes momentos, en el primer momento la actividad propuesta denominada “¿qué puedes ver a través del texto?” buscaba que las estudiantes logaran inferir detalles adicionales no mencionados en el texto a partir de la lectura del inicio de un mini cuento. Las estudiantes representaron teatralmente el final de los mini cuentos según sus inferencias donde el 70% de las historias fueron bastante fieles a lo propuesto por el autor, el ejercicio reflejó que a partir de los indicios presentes en el inicio del texto las estudiantes lograron generar un final a las historias fiel a sus elementos como personajes, tiempo, espacio, etc. (ver diario de campo 8).

Los resultados del ejercicio mostraron que las inferencias sobre el final del texto estuvieron influenciadas por el objetivo de lectura el cual era generar un final para el texto y por sus conocimientos previos, retomando los planteamientos de Renkema, (1999, p. 196) existen una serie de conocimientos previos organizados denominados esquemas, en este caso el “esquema” cuento, inicio, nudo y desenlace según la experiencia lectora de las estudiantes. Las lectoras buscando completar el sentido del texto lograron inferir lo no dicho en él a través de deducciones y presuposiciones que surgen a raíz de la consideración de las claves textuales que ofrece el texto para facilitar su comprensión, proceso denominado cooperación textual por Umberto Eco (1995), en el que, el texto ofrece todas las claves textuales necesarias para su comprensión, y por su parte las lectoras hacen uso de sus conocimientos y efectúa una serie de procesos cognitivos con el fin de cumplir su objetivo de lectura. Teniendo en cuenta los planteamientos de Renkema (1999, P. 202) retomando a Grice (1975) al respecto es posible afirmar que las inferencias producto del ejercicio fueron de tipo convencional pues las lectoras realizaron una implicación a través del significado de “cuento”, donde si es un cuento, por lo tanto debe tener un final feliz.

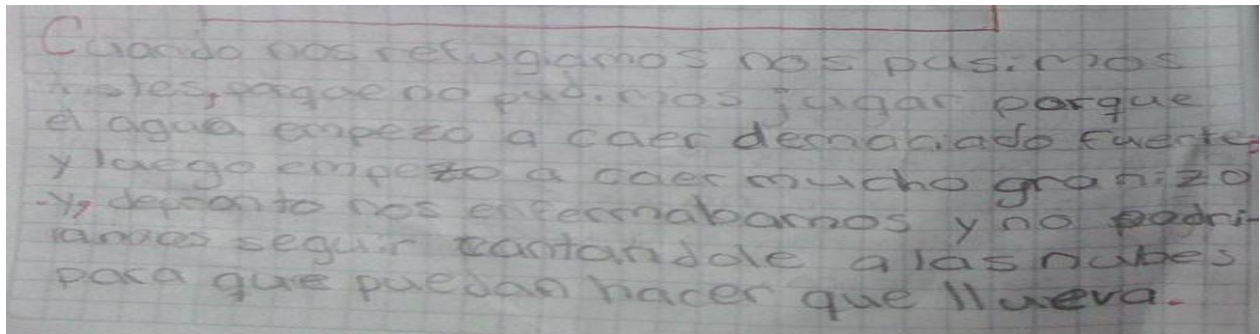
El segundo momento de la segunda fase denominado “¿encuentra la idea principal?” buscaba que las estudiantes identificaran y relacionaran ideas principales, no incluidas explícitamente en el texto. Para el ejercicio se dispuso un texto informativo acerca de los limones, con la particularidad que el texto no se encontraba ordenado por párrafos, la tarea de las estudiantes consistía entonces en determinar la organización del texto en párrafos, asignarle un subtítulo a cada párrafo y subrayar la idea principal de cada uno. Para lograr dicho objetivo las estudiantes emplearon distintas estrategias durante la lectura como identificar ideas principales, determinar la organización de un texto y relacionar la información con los conocimientos previos que posee. Los resultados del ejercicio mostraron que de 50% de los pares de trabajo logró organizar el texto correctamente a partir de los tres esquemas dados en el título del texto según los planteamientos de Bartlett (1932) citado por Renkema (1999), por un lado, el esquema “limón” y los esquemas “historia” y “propiedades”. Donde “historia” refiere al tiempo pasado donde ocurrieron una serie de acontecimientos y hechos, luego “propiedades” que indica una facultad o una serie de características de un objeto, en este caso el esquema principal “limón” fruto cítrico de color verde y forma ovalada. Estos esquemas dirigieron a las estudiantes en la organización e interpretación del texto de tal manera que la forma de organizar el texto en el 50% de los casos siguió el orden de los esquemas presentado en el título donde antes de abordar las propiedades y características del limón, los textos organizados por las estudiantes contextualizaron al lector sobre la historia del limón en la humanidad (ver anexo 5).

Estos tres esquemas dirigieron la organización del texto a tal punto que el 45% de los pares de trabajo siguieron fielmente el orden de los esquemas dado en el título “el limón, su historia y sus propiedades”; este hecho se debe a una de las funciones que poseen los esquemas mentales de indicar al lector qué es importante y qué no lo es en un texto o discurso determinado a través de las claves textuales ofrecidas por el mismo, en este caso el título. El esquema “historia” dirige la

interpretación del lector otorgándole una función más importante en el texto debido al orden que ocupaba en el título.

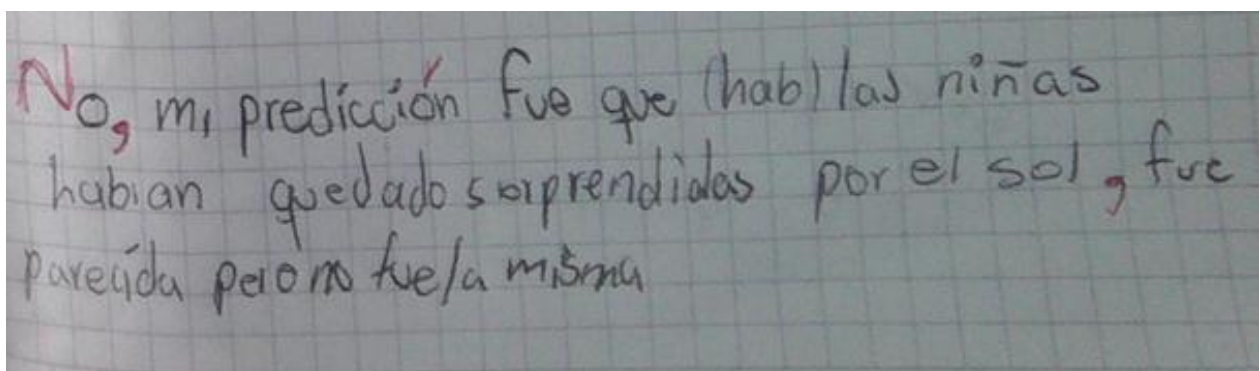
El tercer momento denominado “¿cómo terminaría la historia si?” buscaba que las estudiantes lograran predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa de un texto narrativo. Para el ejercicio de lectura se dispuso una serie de cuentos con la particularidad que no tenían un desenlace para la historia, el ejercicio consistía entonces en que después de leer el texto cada estudiante proponía un final para el cuento teniendo en cuenta sus elementos y la secuencialidad de la historia. Los resultados del ejercicio mostraron que las predicciones realizadas por las estudiantes estuvieron fuertemente influenciadas por sus conocimientos previos sobre la estructura de los cuentos, es decir, retomando los planteamientos Bartlett (1932) retomado por Renkema (1999) las predicciones fueron influenciadas por lo que él denominó “esquema” que es el conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento, en particular en este caso “el cuento”. Con “conocimientos” se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todos los usuarios de la lengua en una cultura particular.

Este conocimiento estereotipado o enciclopédico del cuento como esquema mental se reflejó en las predicciones finales de los textos que mostraron una estructura muy similar donde el personaje logra superar la situación problema que se presentaba en el inicio y el nudo de la historia, lo anterior muestra que el esquema “cuento” para las estudiantes presupone la presencia de un final feliz para la historia, igualmente este conocimiento enciclopédico se destaca en la presencia de elementos o “ranuras de expansión” en palabras de Bartlett, como personajes, espacio, tiempo, todos elementos que hacen parte del marco mental de las estudiantes.



Cuando nos refugiamos nos pusimos tristes, porque no pudimos jugar porque el agua empezó a caer demasiado fuerte y luego empezó a caer mucho granizo y de pronto nos enfermábamos y no podríamos seguir cantándole a las nubes para que puedan hacer que llueva.

Luego de que las estudiantes propusieron un final para el cuento, se les mostró el final de cada uno, para que ellas respondieran al interrogante ¿Se cumplió tu predicción? ¿si?, ¿no? ¿por qué? ¿en qué cambio? Las respuestas reflejaron que en un 90% de las estudiantes no se cumplieron sus predicciones, a pesar de guardar una similitud bastante grande con la versión original algunos hechos o acciones de algunos personajes cambiaron, sin embargo la secuencia de acciones era muy similar a la propuesta por el autor como se expone en las siguientes respuestas de las estudiantes “no, mi predicción fue que las niñas habían quedado sorprendidas por el sol, mientras que en la historia cuando salió el sol también encontraron la tortuga, fue parecida pero no fue la misma”, “ se pareció un poco a mi final al de la historia en el momento que alguien lo ayudo, si no que en mi final fue un señor y en la historia fe una reina” (ver diario de campo 8)



No, mi predicción fue que (hab) las niñas habían quedado sorprendidas por el sol, fue parecida pero no fue la misma

Retomando los planteamientos de Bartlett (1932) retomado por Renkema (1999 P.207), la producción de las estudiantes se vio influida por el marco mental que de acuerdo con Bartlett, asegura que los hechos nuevos se integren en el cuerpo del conocimiento ya existente y utilizando

de este modo el conocimiento previo para procesar la información nueva. En el caso concreto del ejercicio la información nueva aportada por el inicio del cuento se integró al conocimiento ya existente de las estudiantes a través del marco mental construido por el conjunto organizado de conocimientos enciclopédicos culturalmente establecidos sobre el cuento como: personajes, tiempo, espacio, su estructura, inicio, nudo y desenlace; que permitió a las estudiantes insertar la nueva información dada al inicio de la narración a la estructura organizada en el marco mental de cada una sobre el esquema “cuento” y de esta manera generar un final al texto que presentara los mismos elementos previamente establecidos y que guardara cierta similitud con el texto original. El cuarto momento denominado “Causa y efecto” buscaba que las estudiantes logaran establecer relaciones de causa y efecto a partir de la lectura guiada del texto “la tía pasitrote” antes de comenzar la lectura se indagó por las inferencias que realizaban las estudiantes a partir de la imagen y el título del cuento, las respuestas en común fueron “es sobre una tía que hace todo corriendo” y “es sobre una señora que hace todo de afán”. Las inferencias que se realizaban durante el proceso de lectura estuvieron influenciadas en gran medida por los conocimientos previos de las estudiantes y las claves textuales que el texto ofrece para su comprensión como las ilustraciones y los juegos de palabras del título de la historia, pues como se expuso anteriormente la comprensión de un texto se concibe como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. (ver diario de campo 9)

Dicha reconstrucción se llevó a cabo mediante las operaciones mentales que demanda la etapa de pre-lectura como definir el propósito de la lectura, hacer predicciones sobre el contenido del texto y determinar que conocimientos poseen sobre el tema y el autor del texto, en este caso Rafael Pombo pues a medida que se avanzaba en la lectura las estudiantes establecieron conexiones coherentes entre la información que poseían en sus estructuras cognoscitivas, estimulada por las distintas ilustraciones del texto y la nueva información que suministró el

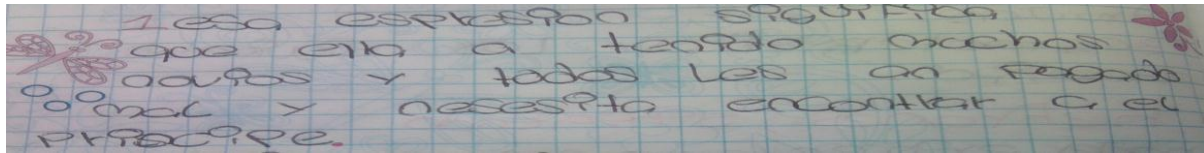
mismo, sin embargo a pesar del interés y motivación del grupo frente a la lectura del texto un 40% del grupo no participó durante la actividad y cuando lo hacían parafraseaban la información que ya habían dado anteriormente sus compañeras.

### **Tercera Fase**

La tercera fase del trabajo investigativo llamada ¿Qué piensas del texto? buscaba continuar con el proceso de fortalecimiento de comprensión textual de las estudiantes logrando establecer relaciones entre experiencias previas de las estudiantes y la nueva información aportada por el texto. Para ello se complementó el corpus de textos hasta ahora generado en el trabajo investigativo para la implementación de estrategias metacognitivas con los textos virtuales denominados “memes”, debido a su carácter actual y estructura simple comúnmente compuesta por imágenes acompañadas de textos breves que una relación semántica para comunicar mensajes críticos o graciosos.

Se plantearon 3 momentos, el primero de ellos denominado ¿qué es un meme? Buscaba que las estudiantes lograran emitir un juicio respecto a lo leído, proceso al que Eco (1992) citado por el MEN (1998, p.p. 73) denomina abducción creativa en el proceso de lectura. Luego de observar detalladamente cada uno de los textos y de compartir otros que las estudiantes habían visto en internet se realizó un taller de tres preguntas las cuales pretendían que las estudiantes comprendieran el sentido irónico del mensaje sobrepuesto

Frente al primer interrogante: la expresión “besar sapos” no hace referencia a besar sapos de verdad ¿a que se refiere entonces el enunciado?, las respuestas fueron muy acertadas pues las estudiantes lograron identificar el sentido irónico del mensaje como " esa expresión significa que ella ha tenido novios, todos le han pagado mal, y quiere encontrar a su príncipe azul".



Los resultados mostraron que un 20 % de las estudiantes logró emitir juicios respecto a lo leído mediante el uso de sus saberes previos para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo irónico como lo dice. Se trata de lo que Eco, 1992 citado por el MEN (1998, p.p. 73). denomina el proceso de la abducción creativa el cual conduce al lector a identificar intenciones ideológicas de los textos y puntos de vista del autor y por consiguiente actualizar sus representaciones ideológicas.

Los resultados de la segunda pregunta ¿de qué manera se aplican los estereotipos de las princesas, mujer bruja y hombre sapo. en tu vida diaria? Evidenciaron el conjunto de conocimientos estereotipados que un 40% de las estudiantes asocia a una palabra, es decir hay “una serie de elementos estándar que funcionan como marco para insertar otros elementos en las ranuras de expansión que conforman los esquemas mentales” de las estudiantes Renkema (1999, p.207) por ejemplo el esquema “príncipe” hizo referencia a ranuras de expansión como “atractivo” o “amable” el llamado valor por defecto o el valor con la frecuencia más alta fue el adjetivo estándar “atractivo”; el esquema “bruja” hizo referencia a ranuras de expansión como “fea” y “amargada” el valor con la frecuencia más alta fue el adjetivo estándar “amargada”; el esquema princesa hizo referencia a ranuras de expansión como “bonita” y “educada” el valor con la frecuencia más alta fue el adjetivo estándar “bonita”; finalmente el esquema “ hombre sapo” en las respuestas hizo referencia a ranuras de expansión como “feo, grosero, chismoso, infiel” el llamado valor por defecto o el valor con la frecuencia más alta fue el adjetivo estándar “feo”.

Mujer princesa	Una mujer buena y bonita educada
Mujer bruja	Una mujer mala y fea mal educada
Hombre príncipe	Un hombre bueno bonito y fuerte
Hombre sapo	feo grasoso y mal educado

Por otro lado el 45% asociaron cada uno de los estereotipos a una persona de su entorno social y familiar, sin embargo cada uno reunía las características expresadas en los distintitos esquemas referenciados por las estudiantes anteriormente descritos como se muestra en las siguientes respuestas " la mujer princesa es mi mamá por que es hermosa y muy linda, " la mujer bruja es mi vecina por que es muy fea y chismosa", "el hombre príncipe es mi papá y el hombre sapo es un niño de mi antiguo colegio que todo lo contaba ".

mujer princesa	La mujer princesa es mi mamá por que es hermosa y muy linda.
mujer bruja	La mujer bruja es mi enemiga por que es muy fea.
Hombre príncipe	el hombre príncipe es mi papá por que es muy lindo y hermoso
Hombre sapo	el hombre sapo es un compañero de mi anterior colegio por que era feo.

El tercer punto era numerar las acciones que hace una princesa y con base en ello responder la siguiente pregunta: ¿Te gustaría ser una princesa hoy en día?, justifica tu respuesta. Los resultados del ejercicio de una las estudiantes evidenciaron que un 15% de las estudiantes emitieron juicios de valor respecto a lo leído pertinentes al sentido crítico de la pregunta las cuales se evidenciaron en respuesta como: "bailar con su príncipe, peinar su cabello, ponerse vestidos, salir a jugar con los animales, no me gustaría ser una princesa porque hoy en día las mujeres no hacen eso", por otro lado algunas respuestas fueron totalmente opuestas como: "a mi

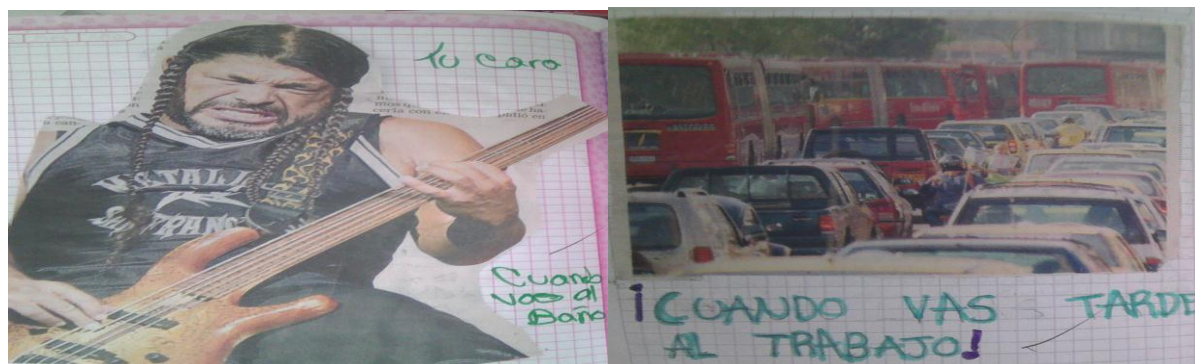
me gustaría porque no haría nada de oficio, saldría a bailes con príncipes, tendría mucha comida y me lavarían la ropa"

El segundo momento de la tercera etapa denominado “Crea tu propio Meme” pretendía que las estudiantes logaran establecer una relación entre sus conocimientos previos y la información de un texto a través de la creación de un “meme”. Para el ejercicio se tomaron revistas de opinión y periódicos, los cuales serían insumos para que las estudiantes generaran su propio Meme, acompañando una imagen de la cotidianidad con alguna frase sarcástica, irónica o crítica y generando un mensaje distinto al de la imagen teniendo en cuenta los elementos descritos en las sesiones anteriores.

Los resultados del ejercicio mostraron que las estudiantes en su búsqueda de sentido realizaron una serie de deducciones y presuposiciones que les permitieron generar intenciones ideológicas en los textos como autoras haciendo uso de sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo como lo dice (Eco, 1992). El ejercicio además mostró que los textos creados por las estudiantes se vieron influenciados en gran medida por sus conocimientos previos, pues las imágenes acompañadas del mensaje escrito reflejaron una serie de conjuntos organizados de conocimientos sobre distintos elementos del mundo en particular, a partir de ese conocimiento estereotipado o enciclopédico que comparten los usuarios de la lengua en una cultura particular al que Renkema (1999) denomina “esquemas”.



Con “conocimientos” se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todos los usuarios de la lengua en una cultura particular, según Renkema (1999, p. 207) retomando a Bartlett (1932). Todo usuario de la lengua asocia cosas diferentes con la palabra, pero el conocimiento estereotipado o enciclopédico es el mismo para todos. Un esquema es un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular.



En la segunda parte de la actividad donde se intercambiaron los “Memes” para generar una explicación interpretativa, teniendo en cuenta lo planteado por el MEN (1998. P, 75) en los lineamientos curriculares de lengua castellana las estudiantes lograron establecer una red de saberes de múltiples procedencias que les permitió reconstruir la coherencia global de un texto y reconocer las intencionalidades y puntos de vista del autor, en este caso sus mismas compañeras. Durante las exposiciones de los memes distribuidos al azar el 60% de las estudiantes logró establecer una red de saberes de múltiples procedencias para generar “una explicación interpretativa que va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica o la coherencia global de un texto, pasa por la diferenciación genérico – discursiva y termina en el reconocimiento de las intencionalidades y puntos de vista tanto del lector como del autor” (MEN, 1998p. 75) . Se trata de lo que Eco (1992) denomina como la abducción creativa, mediante la cual el lector hace uso de sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo como lo dice.

Las inferencias que se realizaron durante el proceso de lectura se vieron influenciadas en gran medida por el objetivo de las lectoras y su conocimiento previo que según Renkema (1999) es el conocimiento que el lector ya tiene en su mente. Renkema (1999, p. 206) retomando a Bartlett (1932) propone al respecto que la retención se ve influida por el marco mental del receptor.

Según Bartlett el conocimiento previo se utiliza para procesar la información nueva y este marco mental asegura que los hechos nuevos se integren en el cuerpo de conocimiento ya existente. Para describir este marco mental, Bartlett (1932) introdujo el concepto de esquema como:

“Un esquema es un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular. Con “conocimientos” se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todos los usuarios de la lengua en una cultura particular. Todo usuario de la lengua asocia cosas diferentes con la palabra, pero el conocimiento estereotipado o enciclopédico es el mismo para todos”. (Renkema, 1999, p. 207)

Es así como los “memes” creados por las estudiantes reflejan los diferentes esquemas producto de sus conocimientos previos y como la información nueva proporcionada por las imágenes de los periódicos y revistas se integra con el conocimiento existente de las estudiantes a través de sus marcos mentales para inferir una serie de información implícita en el texto y generar una interpretación del texto.

El tercer y último momento de la tercera fase denominado ¿Qué y para qué? buscaba que las estudiantes logaran avanzar de lo general o contextual de un texto hacia lo particular e interpretativo del mismo, para ello se tomó el poema de Rafael Pombo “Dios y el Alma”. Como directrices para la actividad se dieron tres preguntas que buscaban ser contestadas a través de los dibujos en los murales: ¿qué busca el autor con el poema?, ¿qué es el alma según el autor?, ¿qué es el alma según tú interpretación personal del texto?

El ejercicio mostró que un 40% de los grupos de trabajo logró avanzar de lo general en el texto, hacia lo particular e interpretativo mediante su representación pictórica, es decir, el 40% de las estudiantes avanzó del carácter literal a inferir información en el texto a través de deducciones y presuposiciones sobre elementos del texto que posibiliten el proceso de cooperación textual planteado por Eco (1995) citado por MEN (1994, p. 75), quien lo considera como una dimensión básica y fundamental para posibilitar la lectura crítica. Las estudiantes avanzaron de un nivel literal a un nivel crítico intertextual donde lograron establecer una red de saberes de múltiples procedencias para establecer una explicación interpretativa que va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica o la coherencia global de un texto, hasta la diferenciación discursiva y termina en el reconocimiento de las intencionalidades y puntos de vista del autor. (ver anexo

## **CAPÍTULO VI: RESULTADOS**

Tras la aplicación de las actividades constitutivas de cada una de las fases diseñadas para el presente trabajo investigativo, y luego de realizar el análisis de la información y los productos obtenidos durante estas actividades, a continuación, se indicarán los resultados del trabajo investigativo en relación con los objetivos trazados.

Por consiguiente, con respecto a los objetivos planteados, se dará inicio con el primer objetivo específico, el cual buscaba determinar las estrategias metacognitivas adecuadas que permitan a las estudiantes mejorar en su comprensión textual mediante el desarrollo de objetivos de pre-lectura, en este sentido, fue posible determinar una serie de estrategias metacognitivas que contribuyeron al mejoramiento del proceso de comprensión textual en las estudiantes, mediante actividades, desarrolladas durante la primera fase metodológica, que propiciaron el desarrollo de objetivos de pre-lectura como: identificar las diferentes funciones que posee el acto de lectura, definir el propósito del acto lector de acuerdo con el tipo de texto reconociendo los elementos, estructura y características de cada uno, generar predicciones sobre el contenido de un texto.

La anterior afirmación se basa en los indicadores de la sub-categoría de pre-lectura, etapa del proceso lector en la que el individuo realiza una serie de procesos mentales como definir el propósito de lectura, hacer predicciones sobre el contenido del texto y determinar que conocimientos posee sobre el tema y el autor. Es así, efectivamente, como los anteriores procesos descritos se lograron durante las actividades de esta primera fase, y gracias a su implementación, las estudiantes definieron una serie de estrategias que ayudaron a mejorar su comprensión textual incluso antes de abordar el texto.

En relación con el segundo objetivo específico planteado, que apuntaba a diseñar un plan de acción adecuado que ayudara a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura y que contribuyera al fortalecimiento de su proceso de comprensión textual, en el análisis de datos, fue posible observar que en el trabajo investigativo se diseñó un plan de acción que contempla una serie de actividades, desarrolladas a lo largo de las tres fases metodológicas de la investigación, que ayudaron a las estudiantes a alcanzar su propósito de lectura y que contribuyeron al fortalecimiento de su comprensión textual, como: definir el propósito del acto lector de acuerdo al tipo de texto, generar predicciones sobre el contenido de un texto, inferir detalles adicionales no mencionados en el mismo, determinar la organización de un texto en párrafos, relacionar ideas principales no incluidas explícitamente en un texto, predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, establecer relaciones de causa y efecto a partir de la lectura guiada, establecer relaciones entre experiencias previas del lector y la nueva información aportada por el texto, elaborar un resumen que de cuenta del argumento general de un texto y avanzar de lo general, contextual y comunicativo hacia lo particular e interpretativo

Para afirmar ello, se tuvieron en cuenta los indicadores de las sub-categorías: “durante el proceso de lectura” y “poslectura” que recogen los procesos mentales que lleva a cabo un lector autoregulado durante y después del acto de lectura como: relacionar ideas principales, no incluidas explícitamente en el texto, relacionar la información con los conocimientos previos que posee, establecer relaciones de causa y efecto y avanzar de lo contextual a lo interpretativo.

Dichos procesos descritos, fueron incluidos en el diseño de las actividades que hacen parte del plan de acción, lo cual permitió fortalecer el proceso de comprensión de las estudiantes en los tres niveles de lectura planteados por el Ministerio de Educación Nacional, un nivel literal trabajado durante los cuatro momentos de la primera fase metodológica, un nivel inferencial abordado en los cuatro momentos de la segunda fase y un nivel crítico- intertextual trabajado en la tercera fase.

Con respecto al tercer objetivo planteado en el trabajo de investigación que pretendía generar un corpus de textos de índole diversa para la implementación de estrategias metacognitivas y propiciar el fortalecimiento de los procesos de lectura, es importante aclarar que esta selección de textos obedece a los buenos resultados de la implementación de los mismos, frente al desarrollo de estrategias metacognitivas, pues cada uno de los textos propicia el uso de determinadas estrategias en uno de los tres momentos específicos del proceso de lectura. Así se han escogido una serie de textos para propiciar la implementación de estrategias de pre-lectura como:

- Artículo de prensa (Texto periodístico): El encabezado y las imágenes que acompañan al texto, son elementos valiosos para generar hipótesis sobre el posible contenido del mismo
- El rey que no quería bañarse (adaptación) Ema Wolf
- La lluvia hizo un milagro (adaptación) Ema Wolf
- El soñador y la reina (adaptación) Ema Wolf
- La lluvia hizo un milagro (adaptación) Ema Wolf

Para propiciar las estrategias metacognitivas durante el proceso de lectura se escogieron los siguientes textos:

- El limón y su historia (texto expositivo)
- La tía pasítrote (texto narrativo) Rafael Pombo

Para propiciar las estrategias metacognitivas después del proceso de lectura se escogieron los siguientes textos:

- “memes” (textos virtuales): Se trabajaron los “memes” igualmente debido a su carácter actual y estructura simple comúnmente compuesta por imágenes acompañadas de textos breves que una relación semántica para comunicar mensajes críticos o graciosos.
- Dios y el Alma (Texto narrativo) Rafael Pombo

## **CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES**

La lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes y los estudiantes deben hacer uso de ella para adquirir nuevos conocimientos, por ello se motivó a las estudiantes hacia el uso de estrategias de lectura que permitió generar un sentido alrededor de un texto conectando sus conocimientos previos con un objetivo de lectura y así fortalecer los procesos de comprensión lectora de una forma más efectiva.

Las actividades llevadas a cabo en el proyecto contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de comprensión textual, pues aportaron herramientas que les permitió a las estudiantes identificar las diferentes funciones del acto de lectura, para así, plantear un objetivo y estructurar un plan de acción para lograrlo. Los hallazgos mostraron que para lograr avanzar en los procesos de comprensión de lo general a lo interpretativo se requiere establecer una relación entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información de un texto, por lo cual el desafío del docente es desarrollar habilidades que propicien dicha relación.

Para finalizar, es posible concluir que el uso de las estrategias metacognitivas despertó interés en las estudiantes, lo cual motivó a las estudiantes a utilizarlas como herramientas que permiten organizar, clasificar y dar cuenta de la información explícita e implícita de un texto, de una forma más efectiva. Así mismo se evidencia el valor y la relevancia que puede llegar a tener el hecho de vincular al proceso de lectura dentro del aula el uso de estrategias metacognitivas, pues permitieron que las estudiantes generaran una explicación interpretativa de un texto.

## **CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES**

Luego del análisis de la información, así como de la presentación de resultados y conclusiones, es posible afirmar que esta propuesta pedagógica surge a lo largo de la investigación como un instrumento de reflexión sobre el proceso de lectura de las estudiantes y como factor de transformación que posibilitó el fortalecimiento de la comprensión lectora en las estudiantes del curso 505 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible sugerir a los maestros de las diferentes áreas, a modo de recomendación, brindarle al proceso de lectura un papel mucho más relevante en el aula y no relegar este proceso al área de lengua materna, pues esta actividad cognitiva es el vehículo de aprendizaje que abarca transversalmente todas las áreas del conocimiento y de la vida humana.

Acorde con ello, se invita a los docentes a vincular a sus prácticas pedagógicas la enseñanza de estrategias metacognitivas como un medio de aprendizaje que permite organizar, clasificar y dar cuenta de información explícita e implícita de un texto, se sugiere a los educadores dejar de asumir al proceso de lectura como algo mecánico y meramente funcional y dinamizarlo con diferentes estrategias que permitan vincular conocimientos previos con la información nueva de un texto.

Para finalizar, se convoca a implementar este tipo de propuestas con estudiantes del colegio de grados menores puesto que este proceso busca la formación de lectoras auto-reguladas y de esta manera, empezando a intervenir el proceso de comprensión desde una edad más temprana se propiciarían el desarrollo de habilidades cognitivas en las estudiantes.

## REFERENCIAS

- Adam, J.M. (1985) *Reflexion linguistique sur les types de textes et compétences en lecture*. L'orientation scolaire et professionnelle, pp. 293 - 304.
- Amaya, M, (2012). “*La metacognición una estrategia para leer el mundo*” (Tesis de pregrado).Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Baena, L. (1989). *El lenguaje y la significación, en: revista Lenguaje*, número 17,
- Baker, L. (1982). *An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. Topics in learning and learning disabilities (Una evaluación del rol de los déficits metacognitivos en discapacidades de aprendizaje)*. P,p. 327 – 335.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge University Press, Cambridge. (*Recordar: Estudio de psicología experimental y social*. Alianza, Madrid, p.143.
- Buron, J. (1966). *Enseñar a prender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero. P.p. 11- 17
- Cerda, Hugo. (1993). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Abya Yala. Quito. Ecuador. P. 46 -50
- Colomer, Teresa: *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En signos, Teoría y Práctica de la educación*, 20, Enero- Marzo 1997. Páginas 6 –15
- Dassaev, Huerta. (2014). *Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación*, en Revista de Tecnología y Sociedad, "Activismo en red como reconfiguración de lo político". Año 4, núm. 6, marzo-agosto. Universidad de Guadalajara, México.
- Delgado, J, Vargas, I, (2012). “*si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos*”. (Tesis de pregrado).Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Dorronsoro, Luis, (2006): *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Ed. Gobierno de Navarra. Sección de innovación educativa y desarrollo curricular. P.p. 31 – 45
- Eco, U, (1992). *Los limites de la interpretación*, Barcelona, Lumen,
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University press
- Gamba, A, (2011). “*El uso de las estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial*” (Tesis de pregrado).Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Gordillo A; Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. En Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero-junio 2009. Páginas
- Grice, H. P. (1975) "logic and conversation" En P. Cole y J.L. Morgan(comps). *Syntax and Semantics, Vol. III: speech acts*. Academic Press, Nueva York, p.p. 41-58.
- Hjelmslev, L.( 1976). *Principios de gramática general*, Madrid, Gredos.
- Jacobs, L. y Paris, S. (1987). *Children's metacognition about Reading: Issues in definition, measurement, and instruction*. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jurado F. Y Bustamante G. (1997), *los procesos de escritura*, Bogotá, editorial magisterio.
- Kintsch, W. Y van dijk. T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, Vol 85, p. 143.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2015). Recuperado de <https://lifemena.jimdo.com>
- Lopez, D, (2001). *Creando estrategias para mejorar procesos de lectoescritura* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.
- Mayor, J. Suengas, A. y Gonzáles, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis. P.p 211- 213.
- Marro, M. Signarini, Á. (1994). *Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estratega necesario en: lectura y vida*, No 15 junio. Pp . 27 - 32.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agencia Académica, volumen 7* (número 1), P.p, 27-39.
- Mendoza, A. (1998) *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* Barcelona: Octaedro. P.37
- Montenegro, L. Haché, A. De Arnoux, E. Alvarado M. Bolívar A, Colombi, M.C, Fraca L, López G.S. & martínez M.C. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. P, 147.
- Ministerio De Educación (2009). *La lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006*. Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educacion.es. Madrid España. p,p. 190- 197
- Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y Literatura. Propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996 de la ley 115 de 1994*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. P.p.74 - 90

- Ministerio De Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Paris, S. G., Jacobs, J. E. (1987). Children's metacognition About reading: Issues in Definition, measurement, and Instruction. En *Educational Psychologist* 22( 3 & 4), P,p. 255 - 278. Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Pérez, H. (2001) *Nuevas tendencias en la composición escrita*. Bogotá: Magisterio, Cooperativa. Editorial Magisterio.
- Renkema J.(1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gredisa Editorial S.A. Pp. 196 - 211)
- Rest, J. (1991) *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, , p. 79.
- Santiago, A. Castillo, M. Y Ruiz J. (2005) *Lectura, Metacognición y evaluación*. Bogotá, D,C: Alejandría Libros.
- Solé, Isabel. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó Oct. Ed. 1998. P 21 – 59.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores,.
- Villalobos, H, (2005). *Lectura y escritura, hacia su fortalecimiento desde el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel de aceleración, del programa volver a la escuela, en el Colegio República de Estados Unidos de América IED* (Tesis de pregrado).Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.

## ANEXOS

### Anexo 1

IED Liceo Femenino Mercedes Nariño

Prueba Diagnostica

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

1. Lee a continuación el siguiente texto:

Las dos hijas de una labradora vivían siempre discutiendo. Se peleaban por cualquier motivo, como quién iba a manejar el arado, quién sembraría, y así como todo. Cada vez que había una riña, ellas dejaban de hablarse. La concordia parecía algo imposible entre las dos. Eran testarudas, orgullosas y para su madre le suponía una dificultad mejorar estos sentimientos. Fue entonces que decidió darles una lección.

Para poner un fin a esta situación, la labradora las llamó y les pidió que se fueran al bosque y le trajeran un manojo de leña. Las chicas obedecieron a su madre y una vez en el bosque empezaron a competir para ver quién recogía más leños. Y otra pelea se armó. Cuando cumplieron la tarea, se fueron donde su madre que les dijo:

- Ahora, junten todas las varas, amárrenlas muy fuerte con una cuerda y veamos quién es la más fuerte de las dos. Tendrán que romper todas las varas al mismo tiempo.

Y así lo intentaron las dos chicas. Pero a pesar de todos sus esfuerzos, no lo consiguieron.

Entonces deshizo el haz y les dio las varas una a una; las hijas las rompieron fácilmente.

- ¡Se dan cuenta! les dijo la madre. Si ustedes permanecen unidas como el haz de varas, serán invencibles ante la adversidad; pero si están divididas serán vencidos uno a uno con facilidad. Cuando estamos unidas, somos más fuertes y resistentes, y nadie podrá hacernos daño.

Y las tres se abrazaron.

2. Piensa el título que más te guste para la historia.

\_\_\_\_\_

3. Represento con un dibujo la acción que se desarrolla en la fábula. (realiza el dibujo al respaldo de hoja)

4. Imagina otro final para la historia.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿cual es la intención del texto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Qué enseñanza te deja la historia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Alguna vez has estado en una situación similar donde tuviste una muestra de solidaridad con alguien más? ( pregunta de discusión abierta)

## Anexo 2

Preguntas	Porcentaje del grupo resp
<b>Realización de inferencias directas</b>	
¿Por qué son los frailecillos torpes en los despegues y en los aterrizajes?	8
¿Por qué vienen los frailecillos a la isla?	8
Explica cómo Halla usa la linterna para rescatar a los frailecillos	4
Según el artículo, ¿cuál de los siguientes constituye un peligro para los frailecillos?	8
<b>Localización y obtención de información explícita</b>	
¿Dónde pasan los frailecillos el invierno?	5
¿Qué sucede a los frailecillos durante la noche?	3
¿Por qué tiene que ser de día cuando los niños liberan a los frailecillos? Utiliza información del artículo para explicarlo.	2
<b>Interpretación e integración de ideas e información</b>	
¿Cómo sabe Halla que los frailecillos están a punto de volar?	6
¿Qué podría hacer la gente del pueblo para evitar que los frailecillos aterricen allí por equivocación?	2
¿Qué hacen los frailecillos después de que Halla y sus amigos los liberen?	3
Escribe dos sentimientos distintos que Halla podría tener después de liberar a los frailecillos. Explica el por qué de cada sentimiento.	5
<b>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</b>	
Explica cómo usa Halla las cajas de cartón para rescatar a los frailecillos.	6
¿Te gustaría ir a rescatar frailecillos con Halla y sus amigos? Utiliza lo que has leído para ayudarte a explicarlo.	5



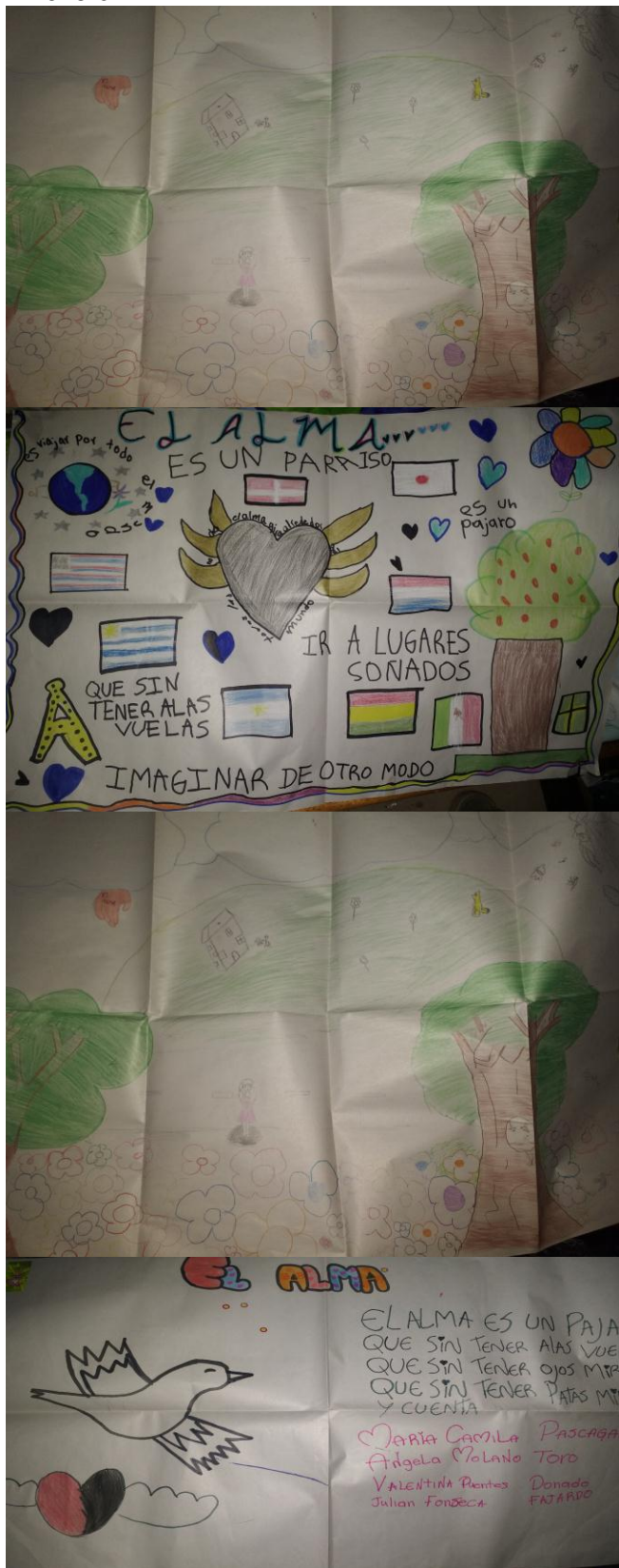
#### Anexo 4

1. ¿cuál de los siguientes textos es descriptivo?	Mito	Biografía	Retrato escrito	
	9	7	18	
	23%	18%	45%	
2. ¿cuáles son las posibles intenciones del autor en los textos descriptivos?	Explicar cómo son o están seres objetos o lugares	Explicar acontecimientos		Transcri
	27	6		
	68%	15%		
3. ¿cuales la intención del autor en los textos expositivos	Narrar un suceso	Informar sobre un tema de manera rigurosa		Convencerno
	15	17		
	38%	43%		
4. ¿cual es la intención del autor en los textos dialogados?	Fabular sobre una situación	Representar por escrito el intercambio comunicativo		Explicar las contrain
	15	14		
	38%	35%		
5. ¿cual de los siguientes textos no es expositivo?	Artículo de una enciclopedia	Libro de matemáticas	Poema	Artículo Wikipedia
	7	16	9	
	18%	40%	23%	
6. ¿Cual de los siguientes textos no es dialogado?	Una obra de teatro	una carta al director	Una transcripción telefonica	Un guión de cine
	15	10	6	
	38%	25%	15%	
7. ¿cual de estos textos no es argumentativo?	debate	Crítica sobre una película	Guía de viaje	Mensaje publicitario
	14	6	9	
	35%	15%	23%	

## Anexo 5

¿cuales son los parrafos?	Subtítulos	Ideas Principales	
<p>Es un fruto originario del Sudeste de Asia. Antecedentes registrados en la historia nos permiten saber que en el siglo III, las invasiones bárbaras destruyeron todas las plantaciones de limones haciéndolo desaparecer de Europa. Recién diez siglos después reaparecen con los árabes que lo volvieron a plantar en España. El limón, así como muchos otros alimentos, llegaron a América por los mismos conquistadores. Éstos no realizaban ninguna de sus travesías sin tenerlo entre sus provisiones, pues ya eran conocidas sus propiedades para prevenir y combatir el escorbuto. Enfermedad que se origina por falta de vitamina C.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La historia del limon.</li> <li>2. De donde vino el limón.</li> </ol>	<p>El limon es un fruto originario de Asia (5 grupos)</p>	<p>64%</p>
<p>El limón ocupa un primer lugar entre los frutos curativos, preventivos y de aporte vitamínico, transformándolo en un gran eliminador de toxinas y un poderoso bactericida. Posee vitamina C en abundancia que refuerza las defensas del organismo para evitar enfermedades, sobre todo de las vías respiratorias que van desde un simple catarro, ronquera, amigdalitis, hasta pulmonías, bronquitis, congestiones, gripe, pleuresías, asma etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características del Limon.</li> <li>2. El limón y sus propiedades.</li> </ol>	<p>Posee vitamina C en abundancia.</p>	<p>55%</p>
<p>La vitamina C o ácido ascórbico posee gran poder desinfectante y tiene además una acción antitóxica frente a los venenos microbianos y medicamentosos. Junto a la vitamina C se encuentra la vitamina P que ayuda a tonificar los capilares y vasos sanguíneos. Es llamada también vitamina de la permeabilidad capilar ya que sin ella los capilares sanguíneos se vuelven frágiles y peligran romperse con facilidad, provocando pequeñas hemorragias. Ayuda a cicatrizar heridas de todo tipo, aplicándolo interior y exteriormente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los beneficios de la Vitamina C</li> </ol>	<p>Ayuda a cicatrizar heridas</p>	<p>36%</p>
<p>Cuenta con vitamina A, E y algunas vitaminas del complejo B (B1, B2, B3, B5, B6, PP). La vitamina B1 (tiamina) favorece el crecimiento, ayuda la digestión, mejora la actitud mental, mantiene el buen funcionamiento del sistema nervioso, previene y cura la enfermedad del beriberi cuyos síntomas son parálisis, edema e insuficiencia cardiaca. Interviene además en el metabolismo de los hidratos de carbono. Esta vitamina en particular además de encontrarse en el limón se encuentra en la levadura seca de cerveza, el arroz integral, la avena, salvado, en la mayor parte de las verduras, leche etc. La vitamina PP (niacina) previene contra la piel áspera, pelagra. Enfermedad que se manifiesta por la inflamación de la piel, mala digestión y alteraciones mentales. Esta vitamina es muy necesaria para conservar la salud de la piel, el aparato digestivo y el sistema nervioso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vitaminas del complejo B</li> </ol>	<p>Es un fruto que posee propiedades curativas.</p>	<p>45%</p>

Anexo 6



**Diario de campo No. 1****Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano**Fecha:** 2 de Marzo de 2015**Tema:** Corrección del texto escrito.**Tiempo:** 1 hora

Hora: 5:00 pm

Clase: Español

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La profesora indica a las estudiantes que guarden sus cuadernos y que pongan mucha atención a la historia.	La clase estaba enfocada en trabajar la producción textual de las niñas, enfocándose en la oralidad.	Las estudiantes al terminar la lectura reproducen el orden secuencial de la historia y las características principales de los personajes, detalles propios del nivel literal de comprensión lectora.
2	Mientras la profesora lee las niñas hablan bastante entre ellas, y no prestan mucha atención.	Las estudiantes no respetan la palabra del interlocutor, lo cual, interfiere en la comprensión del texto dictado por la maestra de lengua castellana.	Las niñas no tienen en cuenta en sus interacciones comunicativas, "principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto a los turnos conversacionales". (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003).
3	Al terminar de leer la historia, la profesora realiza preguntas puntuales sobre la historia como el nombre del personaje principal de la historia o lo que le aconteció al personaje en la historia.	Desde los estándares del lenguaje, mediante el ejercicio la profesora busca, que utilicen el nuevo léxico y organicen sus ideas para producir un enunciado, aunque las frases estaban desligadas de la realidad y experiencias de las niñas, acomodaron su estilo a las necesidades del contexto comunicativo.	Las preguntas hacen parte de un nivel literal de lectura, no se dio el espacio para indagar sobre información que implicaba niveles de comprensión más profundos como el inferencial y el crítico.
4	Al responder a las preguntas, la mayoría de niñas tenían las mismas respuestas y en vez de enriquecer la discusión, esta se tornó monótona y repetitiva.	Las preguntas hacen parte de un nivel literal de lectura, no se dio el espacio para indagar sobre información que implicaba niveles de comprensión más profundos como el inferencial y el crítico.	Las preguntas hacen parte de un nivel literal de lectura, no se dio el espacio para niveles de comprensión más profundos en el texto que propiciaran la discusión y permitieran relacionar el contexto de las estudiantes.

5	Mientras la profesora dictaba los puntos de la actividad que tenían que realizar, las estudiantes hablaban mucho, por esta razón la profesora tenía que repetir los puntos bastantes veces.	Las estudiantes no respetan la palabra del interlocutor, lo cual, interfería en la comprensión del texto dictado por la maestra de lengua castellana.	Las niñas no tienen en cuenta en sus interacciones comunicativas, "principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto a los turnos conversacionales". (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003.
6	Las niñas repetían las mismas preguntas una y otra vez sobre la actividad, y la profesora tenía que repetir la misma indicación 3 o 4 veces.	La mecanización y memorización del conocimiento, al parecer, es una constante en los procesos de aprendizaje de las estudiantes.	Las niñas no identifican en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación. (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003.

### Diario de campo No. 2

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** 6 de Abril de 2015

**Tema:** Aplicación de la prueba diagnóstica.

**Tiempo:** 2 horas

**Hora:** 4:15 pm - 5:00 pm

**Clase:** Religión - Español

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	Al entregar la prueba algunas estudiantes estaban ansiosas por terminar lo más rápido posible.	La lectura se ve como una herramienta para alcanzar un fin pero no como un proceso reflexivo y crítico.	La lectura en las estudiantes tiene un papel funcional, más no existe un disfrute por el acto de lectura.
2	Algunas pruebas tuvieron que ser devueltas pues era necesario que las estudiantes fueran más específicas en algunos puntos.	Los niveles de comprensión inferencial y crítico son raramente abordados en el espacio de clase, por esta razón las estudiantes no están muy familiarizadas con este tipo de preguntas.	La funcionalidad con que asumen el proceso lector se refleja en los niveles superficiales de interpretación del texto.
3	La resistencia más grande a la prueba por parte de las estudiantes estuvo en el punto número tres donde debían escribir un final alternativo para la historia.	El proceso lector para las estudiantes es visto como un fin y no como un proceso en el que se generan objetivos e hipótesis que se corroboran con el ejercicio de lectura.	Se les dificulta a las estudiantes generar hipótesis a partir de la lectura de un texto, esto obedece a falencias en el nivel inferencial de comprensión lectora.

4	Muchas de las pruebas presentaban en sus escritos enunciados muy simples e ideas sin desarrollar, por esta razón algunas pruebas tuvieron que ser devueltas hasta tres veces.	Las estudiantes se encuentran habituadas a preguntas que obedecen a un nivel literal del texto, por esta razón las preguntas que requieren una interpretación profunda fueron obviadas por algunas de las estudiantes.	El nivel de literal de comprensión no bastaba para contestar algunas de las preguntas que requerían un mayor grado de análisis e interpretación del texto.
5	Las niñas tomaron más tiempo del tiempo que se tenía dispuesto para la prueba por esta razón la oralidad tuvo que ser evaluada en la sesión siguiente.	La tarea lectora es afrontada por las estudiantes como una molestia, poco divertida y repetitiva.	El acto de lectura y escritura representa para las estudiantes, una acción tediosa y aburrida, el disgusto por este tipo de tareas se refleja en la cantidad de tiempo que emplean para realizar dichas actividades.

### Diario de campo No. 3

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** 13 de abril de 2015

**Tema:** Prueba diagnostica habilidad oral

**Tiempo:** 2 horas

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La profesora dispone un grupo de ocho niñas para el ejercicio. Las niñas en grupos de tres respondían a las preguntas que obedecían al tema de la solidaridad.	La clase estaba enfocada en evaluar la producción oral de las niñas, al igual que el nivel crítico de las estudiantes a través de las preguntas que pretendían relacionar la lectura de la fábula con las experiencias previas de las estudiantes.	La simplicidad de los enunciados reflejan descontextualización, aunque alguna hablaron de experiencias propias, no eran experiencias muy relevantes donde se reflejara el valor de la solidaridad
2	Frente a las preguntas como qué es la solidaridad las niñas copiaban la respuesta de sus compañeras.	Los textos orales no reflejaban la realidad ni experiencias propias, significativas de las estudiantes.	Las dinámicas de aprendizaje de las estudiantes se basan en la memorización y en la repetición, lo cual dificulta el pensamiento creativo en el discurso oral.
3	El tono de voz de algunas de las intervenciones era muy bajo y dificultaba la comprensión del discurso.	El tono de voz inapropiado para la situación comunicativa es un acto de timidez y de inseguridad a la hora de afrontar un discurso oral.	El tono de voz inapropiado para la situación comunicativa refleja una dificultad en adecuar la entonación a las exigencias comunicativas.

4	Algunas estudiantes empleaban frecuentemente conectores como “entonces” o “digamos”. Igualmente empleaban el uso de la palabra cosas para simplificar el enunciado.	Errores de coherencia e ilación a la hora de organizar el discurso oral que reflejan la	El uso de muletillas reflejan una falta de organización de las ideas a la hora de producir un discurso oral, la simplicidad de los enunciados reflejan la descontextualización de los mimos.
---	---	---	--

#### Diario de campo No. 4

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Septiembre 16/15

**Tema:** Actividad ¿Qué es leer?

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	El grupo de trabajo se dispone en filas para la actividad, cada fila representa un grupo de trabajo, cada grupo para ganar un punto debe dar una definición de lo que es el acto de leer. Un miembro de cada grupo escribirá su definición en el tablero y de una forma colectiva se determinará si se le otorga un punto o no.	Unos de los mayores motivantes para las estudiantes sigue siendo la competencia, competir constantemente entre ellas es un factor que ayuda a sumergir a las estudiantes en la dinámica, permitiendo generar reflexiones grupales interesantes.	Puede ser resultado del modelo basado por competencias intaurado por el Ministerio de Educación Nacional mediante los estándares básicos por competencias.
2	Al comenzar la actividad las niñas se encontraban bastante dispersas y poco interesadas en la actividad, lo cual se evidenció en las definiciones que consideraban la lectura como una forma de expresión. Fue necesaria hacer una aclaración respecto a las diferencias entre la escritura que si es una forma de expresión y la lectura entendida como una acción procesual que	La actitud de trabajo de las estudiantes frente a las diversas actividades refleja el poco gusto que le encuentran al acto de lectura, este tedio es igualmente evidente en la reflexiones poco coherentes de algunas de las estudiantes.	El tedio con el que afrontan el proceso lector se debe a que asocian el proceso de lectura unicamente con la lectura informativa y funcional, pero ignoran que existe una lectura recreativa.

	demanda cierto esfuerzo mental.		
3	Luego de aquella aclaración las intervenciones de las estudiantes mejoraron significativamente entre ellas: “Es un producto para la mente y una forma de aprender”, “leer es una forma de aprendizaje y de ejercitar la mente”, “leer es una forma de conocer palabras nuevas”	Las estudiantes reconocen en el proceso de lectura como una tarea cognitiva que me permite alcanzar conocimientos, conocer el mundo y llevar a cabo procesos mentales complejos.	La actividad permitió generar reflexiones interesantes frente al acto de lectura permitiendo resignificar el papel del proceso lector como una actividad con múltiples funciones importantes en el aula de clase y en la vida diaria de las estudiantes como forma de aprendizaje o entretenimiento.
4	Algunas estudiantes empleaban frecuentemente conectores como “entonces” o “digamos”. Igualmente empleaban el uso de la palabra cosas para simplificar el enunciado.	La fluidez de las intervenciones de las estudiantes fue buena aunque se vió interrumpida en ocasiones por el uso de muletillas	Se recomienda en trabajar con actividades de expresión verbal ya que contribuye a mejorar la habilidad de expresión oral de las estudiantes como un trabajo de carácter transversal al de la lectura.

### Diario de campo No. 5

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Septiembre 29/2015

**Tema:** Actividad Tipos de Texto. ¿para qué leemos cada texto?

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	Antes de iniciar la clase fue necesario revisar la consulta hecha en casa por las estudiantes sobre los tipos de texto, hubo una fuerte resistencia por parte de las estudiantes a realizar la consulta, sin embargo con el transcurso de las semanas se llegaron a acuerdos que despertaron el interés de las estudiantes.	La nota sigue siendo uno de los motivantes principales para las estudiantes.	Las estudiantes aún no asumen la clase como parte del curso de lengua materna, por otro lado lo ven como una serie de actividades al proceso llevado a cabo en esta asignatura, sin embargo el concetimiento informado enviado a los padres puede contribuir a mejorar el aspecto actitudinal del grupo.

2	El grupo de trabajo se dispuso nuevamente en filas para la actividad, se dieron nuevamente instrucciones a las estudiantes sobre el trabajo que consistía en clasificar los tipos de texto previamente consultados por ellas, en uno de los tres tipos de lectura estudiados en clase (recreativa, informativa e involuntaria) representadas cada una en una columna dibujada en el tablero.	Unos de los mayores motivantes para las estudiantes sigue siendo la competencia, competir constantemente entre ellas es un factor que ayuda a sumergir a las estudiantes en la dinámica, permitiendo generar reflexiones grupales interesantes.	El objetivo de la actividad buscaba que las estudiantes lograran establecer una relación entre los tipos de lectura y los tipos de texto reconociendo los elementos y funciones de cada uno para así facilitar el planteamiento de un objetivo de lectura previo al abordaje de un texto.
3	Al principio de la actividad hubo cierta confusión pues al dar las indicaciones la mayoría del grupo hablaba bastante y fue necesario interrumpir la clase para establecer algo de orden y disciplina. Después de aclarar que cada tipo de texto tenía una función u objetivo que se puede clasificar en una de las tres casillas, las niñas seleccionadas hablaron con sus filas respectivas un breve momento y escribieron en el tablero cada una un tipo de texto.	La interacción grupal sigue siendo una de las dificultades a la hora de entablar un diálogo con las estudiantes, debido a las constantes interrupciones lo que algunas veces causa que no se tengan claros los objetivos de la actividad ni las indicaciones dadas.	El trabajo colaborativo a pesar de presentar algunas dificultades sigue siendo bastante efectivo a la hora de trabajar con el grupo de estudiantes, debido a que es una manera de involucrarlas en las actividades a través de la competencia.
4	Casualmente tres de las cuatro filas escogieron el texto narrativo, la otra el texto explicativo, sin embargo solo hubo un grupo que clasificó correctamente el tipo de texto, pues el texto explicativo fue ubicado en la casilla de lectura involuntaria, el grupo ganador ubicó el texto narrativo en la casilla de la lectura recreativa, fue necesario explicar a las niñas que la fila ganó el punto porque los textos narrativos los leemos por interés y no de manera involuntaria y sobre todo para entretenernos no para informarnos de algún tema nuevo.	Existen dificultades a la hora de identificar las características y elementos que poseen los diferentes tipos de texto, lo cual puede ser un impedimento para seleccionar el objetivo de lectura de una forma eficaz.	Para llegar a niveles de lectura de orden inferencial y crítico, es necesario realizar una diferenciación genérico – discursiva del texto, para así reconocer intencionalidades del texto y puntos de vista del autor. (MEN, 1998p. 75) .

### **Diario de campo No. 6**

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Octubre 14/10/15

**Tema:** Actividad Prelectura, realizar hipótesis sobre un texto. ¿Haz tus predicciones?

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	<p>El grupo de trabajo se dispuso nuevamente en filas de a dos personas para la actividad, se dieron nuevamente instrucciones a las estudiantes sobre el trabajo que consistía en generar predicciones o hipótesis a partir de la lectura del título de un artículo de prensa. Las estudiantes en su cuaderno las estudiantes respondieron a las siguientes interrogantes, ¿por qué eligieron esa noticia?, ¿qué información piensan encontrar?, ¿porqué piensan que van a encontrar esa información?, después de leer el texto la estudiantes debían contestar los siguiente interrogantes: ¿De que me informa el artículo?, ¿se cumplieron tus predicciones?, explica por qué.</p>	<p>El trabajo con los artículos de prensa buscaba que las estudiantes lograran generar predicciones a partir de la lectura del título de un artículo de prensa de su interés. Los conocimientos previos orientaron a las estudiantes para escoger los textos periodísticos, bien fuera porqué conocían el tema o bien porqué buscaban más información al respecto.</p>	<p>El ejercicio realizaba una serie de cuestionamientos en aras de contribuir a la aplicación de estrategias de pre-lectura como establecer una serie de predicciones con elementos mínimos del texto para luego ser corroboradas en el ejercicio de lectura.</p>
2	<p>Mientras los grupos discutían sobre que artículo elegir, se evidenció una relación entre los conocimientos previos de las estudiantes y el artículo que escogían pues muchas escogieron artículos sobre temas de interés o noticias de las cuales habían escuchado antes, por ejemplo, uno de los grupos me preguntó si la escritora del libro que mencionaban en el artículo era la misma mujer que había sido atacada con ácido en la cara años atrás, de manera que relacionaron la información dada en el texto con sus conocimientos previos sobre el tema. De igual forma, al preguntar a los grupos de trabajo ¿porqué piensan que van a encontrar esa información?, la gran mayoría se valla de del título y la imagen que acompañaba la noticia para realizar sus predicciones.</p>	<p>La reconstrucción del significado del texto se da a partir de una serie de elementos contenidos en el texto. Con estos elementos del texto las estudiantes pudieron establecer conexiones coherentes entre la información que poseían y la información aportada por el texto.</p>	<p>Se da el proceso de colaboración textual en el que el texto aporta una serie de elementos al lector para que este pueda realizar una interpretación mediante operaciones mentales que demanda la etapa de pre-lectura como definir el propósito de lectura, que en este caso es corroborar las predicciones, determinar que conocimientos se posee sobre el tema y el autor del texto.</p>

#### **Diario de campo No. 7**

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Octubre 27/10/15

**Tema:** Actividad de lectura, Encuentra la idea principal.

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
------	-------------	----------------	-----------

1	Para esta actividad se dispuso el grupo de pares de trabajo, el ejercicio consistía en leer un texto informativo sobre los limones, sin embargo el texto se encontraba ordenado por párrafos, la tarea de las estudiantes consistía en dividir el texto en párrafos, asignarle un subtítulo a cada párrafo y subrayar la idea principal de cada uno	La actividad buscaba que las estudiantes lograran identificar y relacionar ideas principales a través de un texto informativo, la tarea de las estudiantes además consistía en determinar la organización del texto en párrafos y subrayar la idea principal de cada uno.	Para lograr el objetivo del ejercicio las estudiantes emplearon diferentes estrategias durante el proceso de lectura como identificar ideas principales y relacionar información con los conocimientos previos que ellas poseen.
2	Durante la actividad hubo una buena disposición del grupo para realizar la actividad. Fue necesario aclarar que era un párrafo pues al parecer se presentó cierta dificultad en este aspecto, igualmente en las ideas que subrayaron las estudiantes no encierran la idea general del párrafo, lo cual evidencia que aún existen dificultades para encontrar ideas principales en un texto.	Se evidencia en el ejercicio que se llevó a cabo un proceso de cooperación textual donde el texto, a pesar de no tener una estructura definida, aportó elementos que permitieron determinar su organización e identificar ideas principales, sin embargo, debido a que un porcentaje importante de pares de trabajo no tuvieron en cuenta las pistas otorgadas por el texto no les fue posible estructurar el texto de una manera coherente.	El título del texto otorgado antes de iniciar el ejercicio permitió a las estudiantes estructurar el texto utilizando sus esquemas mentales, retomando a Bartlett (1932), se entienden como conocimientos estereotipados que posee el usuario de cualquier lengua.

### Diario de campo No. 8

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Noviembre 03/11/15

**Tema:** Actividad de lectura, ¿cómo terminaría la historia?.

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 405.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	Para esta actividad se dispuso el grupo de pares de trabajo, el ejercicio consistía en predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa. Para realizar el ejercicio de predicción se	El objetivo de la actividad buscaba que las estudiantes lograran predecir acontecimientos sobre la base de una	Generar predicciones sobre la base de una lectura inconclusa requiere que las estudiantes tengan en

	tomaron tres textos narrativos: el soñador y la reina, el rey que no podía bañarse y la lluvia hizo un milagro.	lectura inconclusa de un texto narrativo, para ello las estudiantes debían tener en cuenta sus elementos y la linealidad de la historia.	cuenta elementos presentes en el texto que les permitan reconstruir el texto integrando la información previa con la información nueva.
2	Cada uno de los cuentos fue asignado a una de las niñas con la particularidad que hacia falta el desenlace de la historia. Cada niña después de leer el texto propuso un final para la historia siguiendo la secuencialidad y teniendo en cuenta los elementos del cuento. Luego de que las estudiantes propusieran un final para el cuento, se les mostró el final de cada uno de los cuentos, para que cada una de ellas respondiera al interrogante ¿Se cumplió tu predicción? ¿si, no? ¿porqué? ¿en qué cambió?.	La reconstrucción del texto se da a partir de los conocimientos previos de las estudiantes sobre la superestructura de los cuentos, retomando a Van Dijk. Igualmente es a través de elementos del texto que las estudiantes pudieron establecer conexiones coherentes entre la información que poseían y la información nueva aportada por el texto y así generar un final para la historia .	A pesar que la mayoría de estudiantes no logró cumplir las predicciones generadas sobre el final del texto, la secuencia de acciones fue muy similar a la planteada por el autor, lo cual refleja que las estudiantes han interiorizado una superestructura del cuento con unos elementos y características particulares.

### Diario de campo No. 9

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** Noviembre 10/11/15

**Tema:** Actividad de lectura “La tía Pasitrote”

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Salón de clase, curso 505.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	Se realizó la lectura en voz alta de un texto narrativo de Rafael Pombo “La Tía pasitrote” antes de comenzar la lectura se indagó por las inferencias que realizaban las estudiantes a partir de la imagen y el título del cuento, las respuestas en común fueron “es sobre una tía que hace todo corriendo” y “es sobre una señora que hace todo de afán”.	Las pistas ofrecidas por el texto a través de los juegos de palabras y las ilustraciones que lo acompañaban permitieron generar una serie de hipótesis frente al contenido del texto que luego iban a ser corroboradas o desmentidas durante el acto de lectura.	Las estudiantes aplican estrategias de pre-lectura como generar hipótesis frente al contenido de un texto a partir de ciertos elementos, como el título o las imágenes que lo acompañan.
2	El ejercicio consistía en leer una página de la fábula y observar la imagen en el libro, la dinámica consistía en	Las inferencias que se realizaban durante el	La comprensión de un texto se

	<p>mostrar la imagen primero para que las estudiantes generaran una hipótesis de lo que podría decir en esa parte del texto. luego de terminar la lectura colectiva del texto, al preguntar a las estudiantes si la predicción del inicio se había cumplido la mayoría coincidió en que si, pues la tía si se le veía muy apurada en los dibujos y además en la historia siempre corría, al preguntarles sobre el motivo por el cual ella corría tanto, las estudiantes dudaron, pero luego de examinar las imágenes y volver a leer algunos fragmentos llegaron a la conclusión que se debía a su gato que era muy travieso, luego se indago acerca de si pensaban que la historia iba a terminar de esa manera, la mayoría afirmo que se sintió intrigada por la forma en la que terminó la historia pues el gato se disculpó con su dueña y la mayoría pensaba que iba a ser castigado, al preguntar sobre cuál podría ser la moraleja de la historia hubo algunas hipótesis sin embargo la más acertada estuvo relacionada con la importancia de enmendar los errores antes de que sea demasiado tarde.</p>	<p>proceso de lectura estuvieron influenciadas en gran medida por los conocimientos previos de las estudiantes y las claves textuales que el texto ofrece para su comprensión como las ilustraciones y los juegos de palabras del título de la historia.</p>	<p>concibe como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión.</p>
--	---	--	--

### Diario de campo 10

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre del observador: Wilson Alexander Garzon Burbano

Fecha: 27 de febrero de 2016

Tema: ¿Qué piensas del texto?

Tiempo: 2 horas

Lugar: Salón de clase, curso 505

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	<p>Para esta sesión de trabajo se escogieron textos que hacen parte de la cotidianidad de la estudiantes como los textos virtuales. Para la actividad se dispuso una serie de memes usados en las redes sociales, antes iniciar la lectura grupal fue necesario contextualizar a las estudiantes sobre el uso de las redes y sociales y si ellas hacían parte de la comunidad virtual a través de Facebook o twitter, la mayoría de respuestas fueron positivas, sin embargo el 10% de las estudiantes compartieron al grupo las posturas de sus padres de no permitir el uso de estas.</p>	<p>La actividad buscaba continuar con el proceso de fortalecimiento de comprensión textual de las estudiantes logrando establecer relaciones entre experiencias previas de las estudiantes y la nueva información aportada por el texto.</p>	
2	<p>Al comenzar la lectura del primer meme en el cual se encontraba una</p>	<p>El texto ofrece una serie de pistas que ayudan al lector</p>	<input type="checkbox"/>

	<p>princesa besando a un sapo con la cita “Tendrás que besar muchos sapos antes de encontrar tu príncipe azul”, la segunda imagen tenía a una bruja de fondo con la cita “conocerás a muchas brujas antes de encontrar a tu princesa y la tercera mostraba a un hombre atlético corriendo con la palabra “expectativa” y en contraste un hombre obeso comiendo con la palabra “realidad” a un costado.</p>	<p>a comprender e interpretar el mensaje.</p>	
3	<p>Luego de observar detalladamente cada uno de los textos y de compartir otros que las estudiantes habían visto en internet, se dió paso a definir un meme como una unidad de texto de carácter virtual basado en la imitación.</p>	<p>Los memes son una tipología textual que hace parte de la cotidianidad de las estudiantes, con lo cual se espera involucrar de una forma más significativa vinculando su contexto cotidiano con las actividades académicas.</p>	
4	<p>A continuación se realizó un taller de cuatro preguntas en las cuales pretendían que las estudiantes comprendieran el sentido irónico del mensaje sobrepuesto, en la primera pregunta: la expresión “besar sapos” no hace referencia a besar sapos de verdad ¿a que se refiere entonces el enunciado? Algunas respuestas fueron muy acertadas pues las estudiantes lograron identificar el sentido irónico del mensaje como " esa expresión significa que ella ha tenido novios, todos le han pagado mal, y quiere encontrar a su príncipe azul".</p>	<p>Las estudiantes lograron emitir juicios respecto a lo leído mediante el uso de sus saberes previos para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo irónico como lo dice.</p>	

### Diario de campo 11

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

**Fecha:** 16 de Marzo de 2016

**Tema:** Crea tu propio Meme

Tiempo: 2 horas

Hora: 5:00 pm

Clase: Español

Lugar: Salón de clase, curso 505.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
------	-------------	----------------	-----------

1	Luego de clarificar los dos tipos de ironía en la sesión de trabajo anterior a través de varios ejemplos se dio paso a elaborar una imagen macro o meme utilizando imágenes o fotografías presentes en la prensa nacional, para ello las estudiantes seleccionaron una imagen de interés acorde al mensaje ingenioso o irónico que quisieran plasmar.	Los resultados del ejercicio mostraron que las estudiantes en su búsqueda de sentido realizaron una serie de deducciones y presuposiciones que les permitieron generar intenciones ideológicas en los textos como autoras haciendo uso de sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto y el modo como lo dice (Eco, 1992)	Las inferencias que se realizaron durante el proceso de lectura se vieron influenciadas en gran medida por el objetivo de las lectoras y su conocimiento previo que según Renkema (1999) es el conocimiento que el lector ya tiene en su mente.
2	Se evidenció durante el ejercicio un gran interés y motivación por parte del grupo lo cual se vio reflejado en los resultados del ejercicio pues arrojaron muestras valiosas de creatividad y de ingenio en los distintos mensajes sobrepuestos a las imágenes de carácter irónico y humorístico.	El ejercicio mostró que los textos creados por las estudiantes se vieron influenciados por sus conocimientos y experiencias previas.	Los “memes” creados por las estudiantes reflejan los diferentes esquemas producto de sus conocimientos previos y como la información nueva proporcionada por las imágenes de los periódicos y revistas se integra con el conocimiento existente de las estudiantes a través de sus marcos mentales para inferir una serie de información implícita en el texto y generar una interpretación del texto.

### Diario de campo 12

**Nombre de la Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Nombre del observador:** Wilson Alexander Garzon Burbano

Fecha: 13 de abril de 2016

Tema: ¿Qué y para qué?

Tiempo: 2 horas

Lugar: Salón de clase, curso 505.

Nota	Observación	Interpretación	Reflexión
1	La sesión de trabajo buscaba que las estudiantes lograran avanzar de lo general, contextual de un texto	Para reponder a los interrogantes las estudiantes debían reconocer las intencionalidades y pntos	Retomando lo planteado por Eco (1995) citado por MEN (1994, p. 75), el diálogo entre el texto y el lector posibilitaron el proceso de cooperación

	<p>hacia lo particular e interpretativo del mismo, para ello se tomó el poema de Rafael Pombo “Dios y el Alma”, debido a su alto contenido metafórico y poético.</p>	<p>de vista del autor para ello es necesario hacer una reconstrucción de la coherencia global del texto.</p>	<p>textual, una dimensión básica y fundamental para lograr la lectura crítica</p>
2	<p>Como directrices para la actividad se dieron dos preguntas que buscaban ser contestadas a través de los dibujos: ¿qué busca el autor con el poema?, ¿qué es el alma según el autor?, ¿qué es el alma según tú interpretación personal del texto?.</p>		
3	<p>Luego de realizar la lectura colectiva y de analizar palabras desconocidas, se organizaron grupos de trabajo de cuatro integrantes para que a través de un mural expresaran su interpretación del texto y argumentaran sus ideas a través de una exposición grupal en la que cada una diera su aporte personal e interpretativo a la lectura.</p>	<p>Las estudiantes lograron inferir información no explícita en el texto a través de deducciones y presuposiciones sobre elementos del texto.</p>	



