

Estrategias metacognitivas en el desarrollo de procesos de comprensión lectora

Angie Roxana Ascencio Ayala
Asesor: Sonia Salgado Acevedo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Programa de Español y Lenguas Extranjeras
Bogotá, Abril Del 2017

**Monografía para optar por el Título Licenciatura en Educación con Énfasis en
Humanidades: Español Y Lenguas Extranjeras**

Nota de aceptación

Firma

A Dios

*Por ser mi motivación,
mi guía y mi soporte en ésta
y todas las etapas importantes de mi vida.*

A mi familia

*Por su cariño y por brindarme la
mejor educación con tanta dedicación y entrega.*

A Andrés

*Por su apoyo incondicional,
amor y comprensión para alentarme a seguir adelante.*

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.
Título del documento	Estrategias metacognitivas en el desarrollo de procesos de comprensión lectora
Autor(es)	Ascencio Ayala, Angie Roxana
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 97 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN LECTORA, NIVELES DE REPRESENTACIÓN MENTAL.
2. Descripción	
<p>El desarrollo de la presente monografía contiene el resultado de un proyecto de investigación-acción que tenía por objetivo describir el impacto de las estrategias metacognitivas en el fortalecimiento de los procesos de comprensión textual de las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, con un periodo de duración de tres semestres. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en el uso de estrategias alrededor del área del pensamiento metacognitivo que desarrollaran y potencializaran las habilidades comunicativas de las estudiantes. Para el desarrollo de la propuesta, se ejecutaron diferentes actividades encaminadas no solo a fortalecer los procesos de comprensión, sino también a generar una experiencia personal significativa del texto literario en cada estudiante. Al concluir la aplicación de la propuesta de intervención, se evidenció el progreso en los procesos de comprensión textual y una relación más significativa con la lectura.</p>	
3. Descripción	
<p>Colomer, T. (1991) <i>De la enseñanza de la literatura a la educación literaria</i>. en Comunicación, lenguaje y Educación, n° 9.</p> <p>Colomer, T. (2001) <i>La enseñanza de la literatura como construcción de sentido</i>. en Lectura y Vida, n° 1,2002.</p> <p>Elliott, J. (1997). <i>La investigación-acción en educación</i>. Madrid, España: Ediciones Morata.</p> <p>Flavell, J. H. (1976). <i>Metacognitive aspects of problem solving</i>. The nature of intelligence, 12, 231-235.</p> <p>Gómez, B. R. (2000). <i>Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa</i>. OEI-Revista Iberoamericana.</p> <p>Heit, I. A. (2011) <i>Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura</i></p>	

- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Jurado, F., Bustamante, G., & Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
- Larrañaga Rubio, M. E., & Yubero Jimenez, S. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (6), 7-20
- Latorre y Escobar (2010) *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria*.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño Título. (s.f.). Recuperado el día 27 de Febrero de 2016, de <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/misión/>
- Linares, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado el 2 de abril de 2016 en: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1991). *A three-pronged method for studying inference generation in literary text*. Poetics, 20(3), 193-232.
- Mateus et al. (2012). *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. Folios: revista de la Facultad de Humanidades, (36), 115-130.
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 20(3), 415-425.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá
- Moré, I. A. (2010). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Navarro, J. (1979). *Lectura y literatura*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Asociación Internacional de Lectura, 1(3).
- Pérez, S. (2015) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ríos, P. (1999). *Leer para aprender, La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2002). *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca*. Investigación y Postgrado, 17(2), 53-82. Recuperado en 31 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&tlng=es.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Grao, Barcelona.
- Solé, I. (1995) *El placer de leer*. Lectura y vida, n. 3.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se divide en ocho apartados también denominados capítulos. El primero hace referencia al problema a explorar, en el cual se presenta la contextualización, delimitación y caracterización de la población y objeto de investigación, en adición, se plantea la

pregunta problema, los objetivos que guiarán el trabajo y por último la justificación del mismo.

En el segundo apartado, se expone el marco de referencia de la investigación, a saber, los antecedentes, que contienen los estudios hechos en torno al tema y el marco teórico en el cual se abordan los referentes conceptuales en los cuales se fundamenta este trabajo de investigación.

En el tercer capítulo se expone y se profundiza sobre el enfoque, tipo de investigación y paradigma utilizados en el diseño metodológico del trabajo e incluso se presentan las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección y análisis de la información.

Por otra parte, en el cuarto apartado, se muestra el desarrollo de las fases implementadas durante la investigación y adicionalmente se hace la explicación de la propuesta de intervención.

El quinto apartado, se enfoca en la organización y análisis de los datos recolectados durante toda de la investigación.

En el capítulo final, se establecen las conclusiones a las cuales se llegó a partir del análisis previamente realizado, se reconoce la evolución lograda en cada aspecto evaluado y se determina el impacto de la implementación de la propuesta.

5. Metodología

El enfoque propuesto en este trabajo es el indicado por la investigación – acción, puesto que los elementos centrales aquí contemplados son abordados desde una perspectiva reflexiva. Adicionalmente, el tipo de investigación del presente trabajo fue mixta debido a que por una parte, se determinaron cualitativamente las reflexiones que las estudiantes hicieron acerca de sus actitudes y comportamientos frente a la lectura y por otra parte se utilizó el tipo cuantitativo en la fase de recolección y análisis de datos estadísticos frente al porcentaje de acierto en los niveles de comprensión lectora de las estudiantes.

Con el propósito de diagnosticar, implementar y evaluar la propuesta pedagógica de éste proyecto que se llevó a cabo desde el primer semestre del 2016 con las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño hasta el primer semestre del 2017 durante un periodo total de tres semestres, se desarrollaron las cinco fases que Elliot (1997) propone en el enfoque investigación-acción: Identificación y aclaración de la idea general, reconocimiento y revisión, estructuración del plan general, implementación y revisión de la implementación.

6. Conclusiones

Se pudo evidenciar que la ejecución del presente proyecto fortaleció los procesos de comprensión tanto en el nivel base de texto como en el modelo de situación de textos narrativos, al pasar de un porcentaje de comprensión del 76 % al 83% y del 46% al 66%, respectivamente. Lo anterior quiere decir que se incrementó en un 15.5% el nivel de comprensión lectora a nivel global en las estudiantes.

Esta investigación permitió demostrar que el uso de estrategias metacognitivas tiene una incidencia directa en los procesos de comprensión lectora gracias a la manera en la que permite extraer la información más relevante del texto para luego consolidar una representación sólida y profunda del mismo.

La implementación de estrategias metacognitivas durante las prácticas de lectura en el aula, permitió que las estudiantes logaran interactuar con el texto de manera más independiente, generando así un aprendizaje autónomo y regulado.

Las interacciones estudiante-docente-texto al momento de abordar una lectura motivaron

el interés de las estudiantes por comprender el texto, e incluso promovieron un ambiente de cooperación grupal, participación y diversión en el aula.

La estructura de los textos narrativos permitió fácilmente la ejecución de estrategias como la generación de inferencias o predicciones y la comprobación de hipótesis al momento de construir una representación mental del texto.

Elaborado por:	Ascencio Ayala, Angie Roxana
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia

Fecha de elaboración del Resumen:	07	04	2017
--	----	----	------

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo de grado da cuenta de un proyecto de investigación-acción encaminado a describir el impacto de las estrategias metacognitivas en el fortalecimiento de los procesos de comprensión textual de las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante un periodo de duración de tres semestres. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en el uso de técnicas alrededor del área del pensamiento metacognitivo que desarrollaran y potencializaran las habilidades comunicativas de las estudiantes. En virtud de lo anterior, se planearon y ejecutaron tres unidades didácticas: pregúntame, mi plan de lectura y mi experiencia, encaminadas no solo a fortalecer los procesos de comprensión, sino también a generar una experiencia significativa del texto literario en cada estudiante. Al concluir la aplicación de la propuesta de intervención, se evidenció un mejor desempeño en los procesos de comprensión textual, así como una relación más cercana entre las estudiantes y la lectura.

Palabras claves: Metacognición, comprensión lectora, niveles de representación mental.

1.	El problema.....	1
1.2.	Pregunta de investigación.....	9
1.3.	Interrogantes de apoyo.....	9
1.4.	Objetivos.....	10
1.4.1.	Objetivo general.....	10
1.4.2.	Objetivos específicos.....	10
1.5.	Justificación.....	11
2.	Marco teórico.....	13
2.1.	Antecedentes.....	13
2.2.	Referentes teóricos.....	19
2.2.1.	Comprensión lectora.....	19
2.2.2.	Metacognición.....	23
2.2.2.1.	Estrategias Metacognitivas.....	25
2.2.3.	El placer por la lectura.....	28
3.	Diseño metodológico.....	30
3.1.	Enfoque y tipo de investigación.....	30
3.2.	Fases metodológicas.....	31
3.2.1.	Identificación y aclaración de la idea general.....	32
3.2.2.	Reconocimiento y revisión.....	32
3.2.3.	Estructuración del plan general.....	32
3.2.4.	Implementación.....	33
3.2.5.	Revisión de la implementación.....	33
3.3.	Unidad de análisis y matriz categorial.....	34
3.4.	Población.....	36
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	37
4.	Propuesta de Intervención.....	39
4.1.	Unidad 1. <i>Pregúntame</i>	40
4.2.	Unidad 2. <i>Mi plan de lectura</i>	41
4.3.	Unidad 3. <i>Mi experiencia</i>	42
5.	Análisis de resultados.....	46
5.1.	Análisis de la categoría comprensión lectora.....	47
5.2.	Análisis de la categoría Metacognición y las subcategorías de las estrategias metacognitivas.....	51
5.3.	Análisis de la categoría Experiencia personal.....	55
	Figura 11.....	56
	Figura 12.....	56
	<i>El friso</i>	57
	Figura 13.....	57
	Figura 14.....	58
5.4.	Panorama final.....	58
	Figura 15.....	59
6.	Conclusiones.....	60

7. Recomendaciones	61
Referencias Bibliográficas	63
ANEXOS	67

1. El problema

1.1.Contextualización y delimitación

El desarrollo de la presente investigación “Estrategias metacognitivas en el desarrollo de comprensión lectora”, comenzó su implementación en el curso 304 y finalizó con la misma población en el curso 404 de la jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño durante un periodo de tres semestres. El propósito principal de este trabajo fue identificar las dificultades en habilidades comunicativas de las estudiantes y por supuesto, generar una estrategia de fortalecimiento para las mismas.

Para comenzar, es importante contextualizar la población objeto de esta investigación, la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, la número dieciocho del Distrito Capital Bogotá; el Liceo cuenta con un PEI liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológica además de un modelo pedagógico holístico fundamentado en el aprendizaje significativo, cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo¹. Además, este centro educativo ha venido trabajando programas de promoción de la lectura como Piensa Plus y lectura de libro rotativo, el primero consiste en un programa para el desarrollo de comprensión lectora y habilidades de pensamiento, mientras que el segundo es un proyecto de lectura con libros

¹ Proyecto Educativo Institucional Liceo Femenino Mercedes Nariño

que se comparten periódicamente.

Asimismo, es importante resaltar que la población objeto de esta investigación fueron 38 estudiantes del curso 304 con edades que oscilaban entre los 8 y 10 años, las cuales al comienzo del desarrollo del presente trabajo se encontraban en primer ciclo formativo y según los Estándares Básicos de competencias, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), en este ciclo las estudiantes deben estar facultadas para comprender diferentes formatos o tipologías, funciones e intención de los textos a los cuales se enfrentan mediante la creación de hipótesis antes y durante el proceso de lectura. Por otra parte, si mencionamos las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget², las estudiantes están en el periodo de las operaciones concretas. En esta fase los niños se encuentran en la capacidad de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones y ya no basan sus juicios en la apariencia de las cosas. (Linares, 2009, p. 35). Sin embargo, durante las observaciones realizadas en las primeras visitas en el colegio, se evidenció que las estudiantes presentaron dificultades en su habilidad de lectura a la hora de crear hipótesis que dieran cuenta de la comprensión del sentido global del texto y centraban sus esfuerzos en analizar el contenido superficial del documento. Paralelamente, fue posible notar que las estudiantes se enfrentaban a la lectura sin programar previamente un plan para alcanzar los objetivos planteados. Información registrada en los diarios de campo (Ver Anexo 1)

Por otra parte, al hacer una reflexión de las prácticas de lectura de hoy en día en

² La cita hace referencia a un trabajo de recopilación de conceptos adaptados de Piaget.

distintos centros educativos, tanto oficiales como privados, es posible advertir un gran vacío en la relación que existe entre el estudiante y la literatura, esta dificultad puede obedecer a una o varias razones de carácter psicológico, social, pedagógico entre otros. Es de anotar que en la mayoría de los casos, la etapa escolar es un punto de partida clave para lograr generar esa afinidad por la lectura, gran parte de las lecturas que se abordan a lo largo de todo el periodo escolar corresponden a textos narrativos, en los cuales las actividades de evaluación y análisis de tales textos obedecen a ejercicios o desarrollo de cuestionarios de comprensión literal, con preguntas que responden a una respuesta memorística de detalles de la lectura que poco o nada aportan a una interpretación global del texto, dichas formas de análisis superficial no desarrollan verdaderamente la comprensión lectora.

Lo anterior se ve reflejado en las actuaciones frente a las pruebas saber de tercer grado en el área de lenguaje las cuales muestran que en el ámbito municipal, el nivel de desempeño insuficiente pasó de estar en un 8% en el 2014 a un 10% en el 2015, mientras que en el ámbito nacional pasó de estar en un 19% en el 2014 a un 21% en el 2015.³

En consecuencia, para lograr entender cuál es la importancia que se le da a los procesos de lectura de las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se hizo un análisis documental de todos aquellos elementos que dieron cuenta de ello. Así pues, dentro del plan de estudios existe una rejilla de

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, tomado de: http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/snicee_ind_resul.htm el 5 de octubre de 2016.

actividades a evaluar del grado tercero de la jornada mañana, que hace referencia a las tareas contempladas para realizar el seguimiento evaluativo de todas las asignaturas durante un periodo de diez semanas del año lectivo, correspondiente al primer momento según el PEI de la Institución. Dentro de las actividades descritas en los indicadores de evaluación del área de español están: Proyecto de lectura rotativa, identificación de los elementos básicos de la narración y pequeñas producciones de las mismas, desarrollo de guías conceptuales y talleres de comprensión lectora, algunas de estas actividades serán explicadas más ampliamente en adelante. (Ver Anexo 10. Rejilla de evaluación)

Para conocer un poco más a propósito del proyecto de lectura con libros rotativos, se diseñó y aplicó una entrevista a la docente titular (Ver Anexo 2), quien afirmó lo siguiente acerca de esta técnica:

{...} el proyecto de libro de lectura rotativo, consiste en que cada niña tiene su propio libro y tiene dos semanas para leerlo. A las dos semanas se hace la rotación del libro, cada niña responde por su libro y al final de cada rotación hay un trabajo específico, ejemplo: Una exposición oral o una cartelera o un friso también puede ser un acróstico de acuerdo al libro {...}"(E. Aguilera, Comunicación personal, 17 marzo 2016).

Además de la definición del proyecto de lectura rotativa, fue posible acceder a uno de los talleres de comprensión lectora aplicado por la docente titular en su clase del 14 de abril de 2016 (Ver Anexo 3). Para identificar las dificultades que se presentan frente al proceso lector, se tomó como referencia el objetivo del taller en mención:

*Seleccionar información que se le pide de acuerdo con la lectura propuesta.*⁴ Por lo anterior, es importante reflexionar sobre el sentido en que estas actividades promueven los ideales de la institución que apuntan al desarrollo del carácter crítico, creativo y transformador de las estudiantes y quizá más importante aún sobre el aporte que este tipo de ejercicios brindan a la formación literaria, teniendo en cuenta que el objetivo planteado en el taller de comprensión lectora anteriormente citado, no corresponde al desarrollo de una comprensión global del texto.

Para lograr comprender un texto, nuestro cerebro realiza un proceso psicológico que va más allá de la simple decodificación de signos, este proceso involucra una serie de tareas que tiene como objetivo construir una imagen mental compleja de aquello que leemos.

Comprender un texto implica, entonces, la creación de una representación compleja que integra tanto los conceptos explícitos del texto, como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él. Así mismo, este proceso requiere que la información aportada por el texto y la añadida por el sujeto se activen en la mente en determinados momentos. (Kintsch, 1988; Kintsch y Van Dijk, 1983).

En concordancia con las dificultades que se evidenciaron en las estudiantes y tomando como sustento teórico el apartado anterior, se diseñó y aplicó una prueba

⁴ Taller de comprensión lectora aplicado el 28 de abril de 2016.

diagnóstica (ver Anexo 4) para identificar el nivel de comprensión textual de las estudiantes. Se tomó como referencia a Kintsch (Citado por Mateus et al, 2012, p. 116) quien propone un modelo de comprensión basado en niveles de representación mental. Las representaciones mentales en diferentes niveles son el resultado de la comprensión textual que alcanza el lector. El primer nivel, llamado también código de superficie hace referencia al conjunto de elementos que se perciben directamente del texto. El segundo nivel o base de texto está constituido por las proposiciones que se derivan del sentido explícito del texto. Finalmente, en el tercer nivel o modelo de situación, el lector acude a la generación de inferencias para integrar la información que le proporciona el texto con sus conocimientos previos (recuerdos, evocaciones y asociaciones) lo cual a su vez crea nuevos conocimientos que son producto de la transformación de la información presentada.

Así pues, la prueba diagnóstica consistió inicialmente en hacer la lectura atenta de un fragmento de un cuento durante diez minutos, al término del tiempo asignado para la lectura, se les retiró el texto y en cambio, se les entregó un taller que contenía cinco preguntas relacionadas con los conceptos explícitos o literales del texto para evaluar el segundo nivel o base de texto y otras cinco que daban cuenta de un análisis más profundo, para evaluar el tercer nivel o modelo de situación, el cual es posible alcanzar mediante la creación de inferencias a partir de la información del texto y de los conocimientos previos de cada estudiante.

La prueba dio como resultado un promedio de 76% de acierto en el nivel base de

texto (comprensión literal y superficial), mientras que en el nivel modelo de situación (comprensión inferencial y profunda) lograron un promedio de 46% de acierto. Entonces, gracias a este diagnóstico se estableció que las estudiantes presentaron dificultad para lograr alcanzar una comprensión de textos más profunda a pesar de que los Estándares básicos de competencias en lenguaje estiman que para el grado tercero de primaria, los estudiantes deben estar en la capacidad de elaborar hipótesis acerca del sentido global del texto apoyados en sus conocimientos previos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 32). No obstante, podríamos afirmar que su nivel base de texto es bueno considerando que contestaron en un 76% de las preguntas correctamente, lo que puede obedecer a los talleres y guías de lectura que se abordan en clase, los cuales tienden a evaluar el nivel de comprensión superficial del contenido del texto de la misma forma que se hizo con las primeras cinco preguntas de la prueba diagnóstica.

En teoría, las estudiantes del curso 304 a su edad deben ser capaces de llevar a cabo procesos de comprensión que abarquen una representación mental analítica que combine tanto la información literal de los textos como la información inferencial proveniente de sus conocimientos previos. Sin embargo, los resultados de la prueba dan a entender que las estudiantes no logran hacer este tipo de asociaciones razonadas, puesto que se quedan en un análisis de la información básica y de los aspectos percibidos directamente del texto de la misma forma a la que están acostumbradas en los talleres de comprensión textual que mencionados previamente. Adicionalmente, un factor importante evidenciado fue el nivel de conciencia del ejercicio lector, debido a que en una de las sesiones se pudo observar que al momento de abordar un texto, las estudiantes

no mostraban una preparación, ni tienen previsto un procedimiento para la comprensión de su lectura. Información registrada en el Diario de campo #3 (Ver Anexo 1)

Por otra parte, se elaboró y aplicó una encuesta (Ver Anexo 5) para conocer los hábitos, gustos y comportamientos lectores de las estudiantes, dentro de las respuestas que más llamaron la atención se destacan las siguientes:

A la pregunta “¿Por qué lees?”, el 76% de las estudiantes respondieron que la finalidad de la lectura es aprender, mientras que un 24% leen por pasar un momento de ocio, esparcimiento o diversión a través de su ejercicio lector. Con base en las respuestas de la encuesta y la interacción personal con las estudiantes, se pudo notar que conciben la lectura como un instrumento para aprender, lo cual no está mal, pero deja un cuestionamiento acerca del placer o gusto que encuentran en la lectura.

Otras de las respuestas que se resaltan fueron las relacionadas con los comportamientos frente al hábito de la lectura. En la pregunta “¿Te gusta leer fuera del colegio?”, se encontró que un 67% de las estudiantes refieren no les gusta leer fuera del contexto escolar. Lo anterior, representa una información importante que aporta en gran medida la comprensión de los factores propios del contexto que afectan el proceso lector de las estudiantes.

En consecuencia, al notar que las estudiantes presentaban estas dificultades para comprender un texto narrativo a nivel modelo de situación (inferencial), el presente trabajo se enfocó en la generación e implementación de estrategias para mejorar el nivel

de comprensión de las estudiantes y así mismo forjar en ellas el gusto por la lectura.

1.2. Pregunta de investigación

Finalmente, a raíz de las observaciones y el diagnóstico realizado se concluyó que existen dificultades en cuanto al desarrollo de la comprensión textual de las estudiantes, para lo cual se plantea la siguiente pregunta que centraliza el tema sobre el cual se desarrolla esta investigación:

¿De qué manera el uso de estrategias metacognitivas fortalece los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en las estudiantes del curso 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?.

1.3. Interrogantes de apoyo

- ¿De qué manera se relaciona el nivel de comprensión de las estudiantes con el gusto por la lectura?
- ¿Puede el uso de estrategias metacognitivas generar una experiencia lectora significativa para las estudiantes?
- ¿Puede el uso de lectura de textos narrativos favorecer la generación de inferencias y por ende un mejor desempeño a nivel modelo de situación?

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer los procesos de comprensión lectora en las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través del uso de estrategias metacognitivas en textos narrativos.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar qué tipo de estrategias metacognitivas emplean las estudiantes para lograr comprender un texto.
- Identificar los hábitos y gustos que tienen las estudiantes sobre la lectura mediante el uso de una encuesta diagnóstica.
- Diseñar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica que potencialice el uso de estrategias metacognitivas en aras fortalecer los procesos de comprensión de textos narrativos en las estudiantes.
- Analizar la correspondencia que existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas y el nivel de comprensión lectora de las estudiantes.
- Examinar en qué medida el nivel de comprensión lectora de las estudiantes influye en una nueva concepción sobre la lectura.
- Evaluar el proceso y evolución de las estudiantes para observar cuales fueron los logros obtenidos con la implementación de este proyecto.

1.5. Justificación

La importancia de encaminar este proyecto hacia la implementación de una práctica de lectura más autónoma y regulada radica en primera instancia, en la necesidad de desarrollar el valor de la literatura como eje transversal en la formación del individuo que permite la comprensión y representación la realidad, fundamental para la comunicación humana. En segunda instancia y en consonancia con lo anterior, por la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y el carácter autónomo y reflexivo que identifica a las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño como lo indican los lineamientos propuestos en su PEI.

Así pues, se tomó la metacognición, a través de diferentes estrategias procedimentales como instrumento para que las estudiantes facilitaran su práctica lectora de forma consciente mediante un ejercicio autónomo de planificación, supervisión y evaluación de su aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, el desarrollo de las habilidades lingüísticas es fundamental en el proceso formativo de todo ser humano como ciudadano crítico, responsable y que aporta a la construcción de la sociedad. En ese sentido, la lectura se constituye como una habilidad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por lo anterior, que el presente trabajo se enfoca en resaltar la importancia de desarrollar la lectura en el aula con miras a potencializar procesos de comprensión lectora en textos narrativos.

Para lograr una relación más cercana con la lectura, se hace necesario que las

estudiantes encuentren una interacción significativa con ésta, de lo contrario, los textos literarios no van a significar algo más que una obligación, un deber escolar o simplemente un sistema de códigos del cual se obtiene información, cuando en realidad la lectura es como ya se ha mencionado, uno de los pilares en la formación del individuo.

(...) el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (Colomer, 2001, p.5).

Por lo anterior, el presente trabajo se concibe como una propuesta que pretende propiciar una relación más cercana entre las estudiantes y la literatura, mediante una resignificación de ésta última como herramienta de valor formativo pero ante todo significativo en la experiencia de cada estudiante, elaborando una estrategia que fortalezca la capacidad de comprender y significar los contenidos a los que están expuestas las estudiantes de una manera autónoma y consciente, con el fin de crear en ellas un carácter crítico de la realidad puesto que el ejercicio pedagógico en torno a la lectura debe ser una práctica que se renueve y actualice sus formas de intervención, que propenda el interés de las estudiantes por la lectura y la importancia de ésta en como medio de representación del mundo y todas sus dimensiones, casi de la misma forma que Colomer (2001) explica el valor de la literatura en la actividad humana como “ (...) la

evaluación lingüística conduce a las representaciones del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo.” (p.5).

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

El problema de la comprensión textual ha sido frecuentemente investigado por diferentes disciplinas como la psicología y la pedagogía. En los últimos años, se han incrementado las investigaciones acerca del proceso cognitivo que implica comprender un texto y de cómo éste último configura las relaciones del ser humano con sí mismo y con el mundo que lo rodea. Dentro de la revisión teórica que sirve de sustento para la presente investigación, se resaltan cuatro trabajos que abordan los ejes temáticos de la pregunta problema. En primer lugar, el trabajo Pérez, S. (2015) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. En segundo lugar, el trabajo de Heit, I. A. (2011) *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*, en tercer lugar, el estudio de Latorre y Escobar (2010) *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria* y por último, el trabajo de Yubero y Larrañaga (2010) *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida de los niños*. Éstas investigaciones se dedican al un estudio del proceso cognitivo de la lectura y los factores que influyen en su desarrollo. A continuación, se presentarán específicamente cada uno de éstos trabajos y su relación con

este proyecto de investigación.

Para comenzar, el trabajo de Pérez, S. titulado *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*, es una tesis de Maestría en Pedagogía de la lengua materna de Universidad Distrital Francisco José De Caldas, en el cual la autora se propone implementar estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer los procesos de comprensión lectora debido a la poca importancia que se le da a este último aspecto en el espacio de clase. Ésta investigación se enmarca dentro de la Investigación – Acción (IA), así mismo, bajo el paradigma de Investigación Interpretativa, Cualitativa Hermenéutica como lo explica la autora; se desarrolló en una Institución Educativa Distrital, de la ciudad de Bogotá con una población de 39 estudiantes del grado 5o primaria, (curso 505), con edades entre los 9 y los 12 años de edad.

Para la sustentación teórica de la investigación, la autora hace un recorrido conceptual por los diferentes enfoques teóricos y perspectivas psicolingüísticas de la lectura, su didáctica y las estrategias cognitivas y metacognitivas y su relación con el entorno educativo. En adelante, se expone la pertinencia del enfoque cualitativo de la investigación y se explican las tres fases del desarrollo metodológico, en las cuales diseña una secuencia didáctica basada en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en textos narrativos. Finalmente, después de analizar los resultados, la autora concluye que la implementación de la secuencia didáctica mencionada tuvo un impacto positivo en el objetivo trazado en un principio.

El anterior estudio permite entender la importancia de crear un espacio en el aula

en el cual se contemple la necesidad de proceso de aprendizaje reflexivo, de igual forma revela el papel decisivo de la interacción que propician los docentes en el aula de clase para permitir esa autorregulación de los procesos cognitivos que hace el estudiante.

Además, los instrumentos de recolección de datos se aproximan mucho a los usados en el presente proyecto de investigación, por tratarse de una observación directa y natural de los estudiantes.

En segundo lugar, el trabajo de Heit, I. A. (2011) *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*, es una tesis de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica Argentina. La investigación realizada es un estudio descriptivo – correlacional que se realizó en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina, con 207 estudiantes de ambos sexos con edades entre 12 y 14 años. Los principales objetivos que se plantea el autor son: Identificar las estrategias metacognitivas mayormente utilizadas por los estudiantes y determinar la relación de influencia entre la utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora y la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura.

Para analizar la variable referida a las estrategias metacognitivas, el instrumento utilizado es el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura, MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory). Fue diseñado por Mokhtari y Reichard en 2002 para evaluar la conciencia (conocimiento) y percepción del uso de estrategias metacognitivas, mientras que para analizar la variable referida a la eficacia en Lengua y literatura se hace uso de la nota final en la asignatura: Lengua y Literatura. La

investigación concluye en que existe una influencia positiva significativa entre el uso de estrategias metacognitivas en especial de lectura global y la eficacia en Lengua y literatura. El trabajo de Heit propone una metodología interesante en el estudio del uso de estrategias metacognitivas, introduciendo la prueba de conciencia lectora, la cual será uno de los instrumentos de recolección de datos del presente trabajo de investigación.

Por otra parte, el trabajo de Latorre y Escobar (2010) titulado *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria* es un estudio en el que los autores se proponen la construcción de una tarea cognitiva en el marco del proceso de autorregulación durante la lectura de un texto narrativo con el propósito de inducir la detección y corrección de errores en el desarrollo de la lectura por parte de quien la ejecute.

En la investigación participaron 65 niños y niñas de básica primaria de los grados 3°, 4° y 5° de un colegio de la ciudad de Duitama del Departamento de Boyacá, Colombia, las edades del grupo poblacional oscilan entre los ocho a doce años.

Para el diseño de la tarea cognitiva, los autores acudieron a la metodología de detección de errores de Garner (Citado por Latorre y Escobar, 2010, p. 866) con el propósito de detectar el proceso de comprensión lectora de manera general y las operaciones mentales de supervisión y corrección que realizan los estudiantes al momento de entender un texto narrativo. La aplicación de la tarea consistió en un primer momento en entregar un cuento a los estudiantes para su lectura, al finalizar la lectura se les pide escucharlo atentamente y por último, se les entrega nuevamente el cuento, pero

esta vez con tres tipologías de errores: semántica, sintáctica y pragmática; el objetivo es que los estudiantes sean capaces de identificar y corregir los errores que impiden la comprensión del documento. La investigación arrojó como resultado que la tarea cognitiva implementada permitió mejores resultados en la comprensión lectora de textos narrativos a través de la detección de errores y corrección de los mismos mediante el proceso de autorregulación que ejecutaron las estudiantes.

Finalmente, Yubero y Larrañaga, en su trabajo *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida de los niños*, se plantean como objetivo central, describir tres componentes: el comportamiento lector, el valor de la lectura y la socialización familiar, realizando un análisis de sus relaciones. Éste trabajo de tipo descriptivo-exploratorio hace parte de los aportes del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, España (CEPLI), en donde Yubero y Larrañaga pertenecen al equipo investigador.

En el estudio participaron 1.669 alumnos de los tres últimos años de Educación Primaria procedentes de 21 colegios públicos de la comunidad de Castilla La Mancha. Los autores comienzan el trabajo introduciendo un análisis de los puntajes que ha obtenido España en las pruebas nacionales e internacionales que miden el desempeño de los estudiantes y se centran especialmente en los resultados de las áreas de lectura, también habla de que si bien los estudiantes leen, no tienen un gusto por la lectura.

Después del diagnóstico, los autores hacen una aclaración del significado y la importancia de los conceptos de valor y comportamiento vinculándolos con la lectura. En síntesis, nos explican cómo el valor que le otorgamos a la lectura marca la pauta en nuestro comportamiento lector. En este punto, la hipótesis general del trabajo hace referencia a " (...) la existencia de una estrecha relación entre el comportamiento lector y los valores que tenemos sobre la lectura, lo cual se verá reflejado en los estilos de comportamiento que se transmiten en el uso del tiempo libre." (Yubero y Larrañaga, 201, p. 10)

En consecuencia, para obtener los datos sobre el *comportamiento lector*, se indagó sobre la intensidad lectora tomando en consideración tres medidas: el número de libros leídos durante el último curso, el número de libros de lectura obligatoria y el número de libros leídos durante vacaciones. El *valor de la lectura* se midió con la ayuda de una escala de valores de Schwartz. Esta escala consta de 9 ítems, que describen comportamientos y creencias vinculados con la lectura, en los que los niños tienen que valorar su grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (de 0- Nada a 4- Mucho). Además, se creó otra variable que analiza el comportamiento lector, en cuanto a frecuencia, gusto, socialización y motivación de la lectura.

Finalmente, a raíz de los resultados de la investigación, los autores concluyen que si bien existe un alto índice de lectura en los participantes del estudio, ésta no siempre representa una conducta voluntaria. Por otra parte, los estudiantes consideran la lectura por su valor instrumental (leer para aprender) pero muchos no encuentran el valor lúdico

de leer porque no encuentran una motivación para ello. En cuanto a la motivación, la investigación resalta la percepción que tienen los escolares de sus entornos familiares, en este punto, se hace evidente una de las conclusiones más relevantes del estudio: “Resulta complicado para un niño realizar una tarea que los adultos de su entorno más próximo no realizan. En muchos casos, los padres tampoco valoran realmente el comportamiento lector, aunque consideren que la lectura es importante.” (Yubero y Larrañaga, 201, p. 17). En última instancia, los autores consideran que un niño debe considerar la lectura como un comportamiento relevante, para que sea capaz de modificar sus hábitos frente a ella.

2.2. Referentes teóricos

Con el propósito de hacer una revisión teórica que sirva de sustento para el presente trabajo, en este capítulo se desarrollarán los conceptos referidos a los procesos de comprensión lectora, tanto las condiciones que posibilitan esta operación cognitiva como sus niveles de complejidad, en adelante se abordará el referente teórico de la metacognición y las estrategias de planificación, seguimiento y evaluación que el individuo realiza de su proceso de aprendizaje, para finalmente tratar el concepto del placer por la lectura y sus aproximaciones teóricas.

2.2.1. Comprensión lectora

En primer lugar, es importante entender qué significa *comprensión lectora* y cuáles son sus niveles de complejidad. Para lo cual, cabe resaltar que el hecho de comprender un texto es en sí mismo un proceso cognitivo de alta exigencia, dicho

proceso va más allá de la decodificación de signos manifiestos en el texto, se requieren capacidades humanas que utilizan recursos como la memoria, atención, toma de decisiones, entre otros, los cuales operan de manera dinámica y asociativa según el individuo los requiera.

Comprender un texto significa crear una imagen mental del contenido tanto explícito como implícito de aquello que se lee. En ese sentido, algunas teorías psicológicas de la comprensión, permiten entender el proceso mental que conlleva comprender un texto. Por ejemplo, Kintsch (Citado por Mateus et al, 2012, p. 116) propone un modelo de comprensión basado en niveles de representación mental. Las representaciones mentales en diferentes niveles son el resultado de la comprensión textual que alcanza el lector. El primer nivel, llamado también código de superficie hace referencia al conjunto de elementos que se perciben directamente del texto. El segundo nivel o base de texto está constituido por las proposiciones que se derivan del sentido explícito del texto. Finalmente, en el tercer nivel o modelo de situación, el lector integra la información que le proporciona el texto con sus conocimientos previos (recuerdos, evocaciones y asociaciones) lo cual a su vez crea nuevos conocimientos que son producto de la transformación de la información presentada. Por consiguiente, se puede decir que en el modelo de situación el lector formaliza esa integración que hace, a través de las inferencias. En tal sentido, las inferencias suponen la elaboración de vínculos mentales que logran llenar los vacíos que deja la información explícita del texto para lograr construir significado. En consecuencia, la creación de inferencias es una característica primordial del modelo de situación que para otros autores se denomina nivel de

comprensión inferencial.

Se infiere lo no dicho en el acto de decir (cf. Ducrot, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica. (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998, p.64)

Lo dicho hasta aquí supone que, el modelo de situación o nivel de comprensión inferencial posibilita una lectura crítica y en consecuencia, la construcción de un saber funcional y significativo del cual el estudiante se plantea interrogantes que luego resolverá a partir de la elaboración de inferencias. Desde esta aproximación teórica, es posible entender la complejidad de la tarea cognitiva de la comprensión, pero aún más importante, este fundamento conceptual es la base para diagnosticar en qué medida las estudiantes del curso 304 de Liceo Femenino Mercedes Nariño logran comprender un texto y la importancia de llegar hasta un nivel de profundidad como el modelo de situación o nivel inferencial.

Actualmente, es posible encontrar un referente teórico acerca de los aspectos generales que determinan dicha comprensión; para el caso, se remite a los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) en donde se expone que la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto.

En cuanto al lector, existen diferentes estrategias que facilitan o imposibilitan la

tarea de comprender un texto: El muestreo que es la capacidad que tiene el lector para obtener del texto aquello que es más significativo y que permitirá la comprensión del mismo, la predicción como herramienta para anticiparse a los hechos y finalmente la inferencia como capacidad para deducir y concluir elementos implícitos del texto.

Además de estas estrategias básicas, también deben considerarse otros aspectos como los propósitos (el para qué de la lectura), el conocimiento previo que posea el lector, el nivel de desarrollo cognitivo (la capacidad del sujeto para asimilar), la situación emocional o realidad afectiva al momento de leer y la competencia lingüística referida al conocimiento y uso de la lengua.

Sobre el texto, es importante que éste cuente con unas características de forma y de fondo que permitan su comprensión como la adecuación al lector al cual va dirigido, la coherencia, la cohesión, la extensión, entre otros.

El último aspecto, hace referencia a las condiciones que rodean el acto de leer, es decir, el contexto, dentro del cual se enumeran tres tipos: El primero es contexto textual que posibilita las relaciones dentro del texto, el segundo es contexto extratextual que se refiere al espacio físico en el cual se lleva a cabo la lectura y finalmente, encontramos el contexto psicológico en el cual se enmarcan los estados de ánimo del lector al momento de leer.

Lo anterior es una posición teórica pertinente para conocer los aspectos que inciden en la comprensión textual que sirve como base y punto de partida para desarrollar un proyecto que logre potenciar el nivel comprensión lectora en las estudiantes del curso

304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño

2.2.2. Metacognición

El concepto *metacognición* ha sido ampliamente estudiado por disciplinas como la psicología, la pedagogía e incluso la lingüística. Una de las acepciones más importantes define la metacognición como “la capacidad del ser humano de controlar y regular sus procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento. (Pozo, 1999, p.176). Es decir, se trata de un procedimiento que cada individuo ejecuta en dos etapas, la primera consiste en el conocimiento que se tiene de los propios procesos cognitivos y la manera en la que éstos se ponen en funcionamiento al momento de ejecutar una tarea, mientras que la segunda etapa se refiere al control y autorregulación de esos procesos mentales con el propósito de asegurar el cumplimiento de la tarea establecida.

El término metacognición tiene sus orígenes a principios de los 70's en los estudios hechos por Flavell sobre los procesos de memoria en niños. En 1976 Flavell define la Metacognición como:

“En cualquier tipo de transacción cognitiva con el entorno humano o no humano, una variedad de actividades de procesamiento de la información sucede.

Metacognición se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o los datos que llevan, usualmente en servicio de algún

objetivo u objetivo concreto”. (Flavel, 1976, p.50).

Uno de los problemas que dio origen al estudio de la metacognición fue la exploración de las dificultades que presenta una persona al momento de transferir los conocimientos aprendidos en un determinado contexto e implementarlos en uno diferente al inicial. Particularmente, es preciso anotar que incluso hoy en día los estudiantes muestran limitaciones para ejercer control de los recursos cognitivos aprendidos de manera interdisciplinar.

Continuando con la revisión histórica del concepto metacognición, es interesante destacar una definición más desglosada en términos de otros autores:

La metacognición puede ser entendida como el conocimiento y el autocontrol que una persona tiene sobre su propia cognición y actividades de aprendizaje; ello implica tener conciencia de su estilo de pensamiento (procesos y eventos cognitivos), el contenido de los mismos (estructuras) y la habilidad para controlar estos procesos, con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986; Flavell, 1987 Citados por Ruiz, 2002).

Dicho en otras palabras, el ejercicio metacognitivo permite al sujeto hacer una planificación, seguimiento y evaluación de su proceso de aprendizaje, valiéndose de diferentes acciones en cada una de esas etapas para asegurar una comprensión profunda de cualquier saber. De ahí que, numerosas investigaciones y estudios como los que se han

mencionado hasta ahora, han llegado a la conclusión que existe una correspondencia positiva entre el pensamiento metacognitivo y el nivel de aprendizaje alcanzado en cualquier materia. Puesto que, a mayor uso de procesos metacognitivos, mejor desempeño en el conocimiento aprendido.

2.2.2.1. Estrategias Metacognitivas

Para entender qué son y cómo operan las estrategias metacognitivas, es necesario considerar primero la definición de *estrategia cognitiva*, “la cognición se refiere a las actividades de conocer decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento” (Gellatly, citado por Maturano, C. I., Macías, A., & Soliveres, M. A. 2002). Las estrategias cognitivas son el instrumento mediante el cual el sujeto alcanza la meta del conocimiento, involucran el uso de un repertorio de acciones enfocadas al buen desarrollo del proceso de aprendizaje, por lo tanto, representan una tarea determinante en procesos de comprensión como los de lectura. En la práctica educativa, el docente se vale de diferentes estrategias de aprendizaje mediante uso de determinados recursos, técnicas y maniobras para lograr el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, al hablar de estrategias metacognitivas se hace referencia a un conjunto de acciones orientadas a que el estudiante mismo actúe como supervisor, mediador y regulador de su propio aprendizaje. La enseñanza de estrategias metacognitivas se traduce en la habilidad de enseñar técnicas para “aprender a aprender”.

Por una parte, la estrategia cognitiva es “la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para

guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema” Ríos (1999, p.140), mientras que la estrategia metacognitiva se encarga de regular, monitorear y evaluar dichas acciones y procesos. Según Solé (1992) las estrategias tienen como fin regular de alguna forma la actividad en la que una persona pretende alcanzar un objetivo. Es decir, en el caso de la lectura, el propósito de ésta es el que determina el tipo de estrategia que se utilizará para cumplir el objetivo a satisfacción. Dicho esto, se puede afirmar que las estrategias metacognitivas son aquellas técnicas utilizadas de forma autónoma y reflexiva por una persona para la planificación, supervisión y evaluación de su aprendizaje. En otras palabras se dice que:

“(…) las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir al estudiantado para que utilice conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva a la estrategia aplicada. En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.” (Acosta, 2009 p.162)

En consecuencia, Solé (1992) hace un gran aporte al estructurar en tres etapas las estrategias de lectura metacomprendiva, a saber: antes, durante y después de la lectura. En el siguiente esquema se expone una breve explicación de las etapas del proceso lector y las estrategias que se emplean en cada una:

ETAPA DE LA LECTURA	DESCRIPCIÓN	TIPO DE ESTRATEGIA
ANTES / PLANIFICACIÓN	<p>En esta primera instancia, es importante que el lector tenga una motivación para leer, lo cual le permitirá realizar la tarea con un mejor desempeño, esa motivación está directamente relacionada con el propósito de la lectura ya sea que se lea con el objetivo de aprender, para seguir instrucciones o simplemente por buscar un momento de esparcimiento, diversión u ocio. En esta etapa se hace una activación de toda la información que posee el lector acerca del texto que abordará.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo de la lectura ✓ Identificación de la tipología textual ✓ Activación del conocimiento previo ✓ Formulación de predicciones acerca del contenido del texto ✓ Promover preguntas acerca del texto
DURANTE / SUPERVISIÓN	<p>Las estrategias aplicadas durante la lectura están enfocadas a monitorear la comprensión del texto y a su vez utilizar las técnicas necesarias para corrección de una mala interpretación o laguna mental sobre la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar vocabulario desconocido ✓ Comprobación de hipótesis ✓ Corrección de falsas interpretaciones ✓ Formulación de nuevas predicciones e inferencias a partir de la información nueva ✓ Resaltar información relevante ✓ Relectura, parafraseo y síntesis por apartados y fragmentos

DESPUÉS / EVALUACIÓN	En ésta etapa final se evalúa y reflexiona acerca del conocimiento nuevo adquirido.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detección de la idea principal del texto ✓ Representar la idea global del texto ✓ Dialogar lo aprendido a través de un resumen o síntesis. ✓ Reflexión del proceso de lectura
-----------------------------	---	--

*Cuadro de elaboración propia, con información adaptada de Solé (1992).

2.2.3. El placer por la lectura

Para finalizar, es igualmente importante entender el significado del placer por la lectura, el cual es un aspecto para los cuales forma la literatura. En palabras de Teresa Colomer, el saber literario puede esquematizarse en varios componentes, uno de los cuales hace referencia al placer, las formas de experiencia vital y la adopción de formas de lectura pertinentes como finalidades de la literatura. La tarea de la escuela es promover la lectura como una experiencia personal, que haga parte de la vida del alumno como una herramienta de valor en su relación con sí mismo y con la sociedad. "Para ello resulta indispensable optar por una amplia creación de situaciones de auténtica lectura por placer que no conduzca sistemáticamente al ejercicio escolar" (Colomer, 1991, p.27)

Según la RAE⁵, el *placer* viene del latín *placēre* que significa agradar o dar gusto. Es el goce o disfrute físico o espiritual producido por la realización o la percepción de algo que gusta o se considera bueno. Siendo así la lectura debe representar en los

⁵ Definición de *placer* en Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, consultado en <http://dle.rae.es/?id=TI8zBnI|TI9Rqvd|TIEsu3m>.

estudiantes una actividad divertida e interesante en la cual encuentren cierto gusto en su realización.

{...} la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. (Solé, 1995, p.4)

Ese placer por la lectura se manifiesta en el comportamiento lector como consecuencia de ese beneplácito que nos causa leer. De ahí que varios autores recalquen el valor lúdico de la lectura y la importancia de éste para acercar a las personas a la práctica lectora. El hecho de instrumentalizar la lectura como una herramienta para (leer para aprender, leer para saber) es contradictorio, lo que se debe hacer es posibilitar y facilitar el encuentro significativo del estudiante con la lectura para que éste descubra ese placer por la lectura. "Todo otro intento pedagógico sería restrictivo, represivo y frustratorio. A nadie, creo yo, se le puede exigir que goce, obligarlo a sentir placer cuando no lo siente, y solo con goce y placer hay producción, lectura, escritura, investigación, aprendizaje." (Navarro, 1979, p. 7).

3. Diseño metodológico

En el presente capítulo se expone y se profundiza en el enfoque, tipo de investigación y paradigma utilizados en este trabajo, así como su relación con el mismo

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El enfoque desarrollado en este trabajo fue el indicado por la investigación – acción, puesto que los elementos centrales aquí contemplados son abordados desde una perspectiva reflexiva la cual se define de la siguiente forma:

“[...] el modelo básico de la investigación-acción que incluye en todos los prototipos de ésta tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. La reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica” (Gómez, 2000, p.5)

Adicionalmente, el tipo de investigación del presente trabajo fue mixto. En primera instancia se hizo de manera cualitativa debido a que mediante las exploraciones etnográficas, los diarios de campo, las observaciones en el aula, las entrevistas y las

encuestas, se pudo reflexionar acerca de los orígenes del problema así como una posible solución a éste, de la misma manera que lo explica Rodríguez et al. (1996),

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p.32)

Por otra parte, se utilizó la investigación de tipo cuantitativo en la fase de recolección y análisis de datos estadísticos para reconocer el porcentaje de estudiantes que consiguieron alcanzar los logros propuestos en cuanto a desempeño de procesos de comprensión lectora, comportamientos y hábitos lectores. Adicionalmente, es importante señalar que el análisis de las respuestas de las estudiantes en la prueba ESCOLA se realizó mediante un sistema clasificatorio que respondió a criterios cuantitativos de cuatro niveles o categorías de conciencia lectora aplicables en una puntuación de 0 a 100, siendo 0 el puntaje más deficiente y 100 el más sobresaliente.

3.2. Fases metodológicas

Con el propósito de diagnosticar, implementar y evaluar la propuesta pedagógica de éste proyecto que se llevó a cabo desde el primer semestre del 2016 con las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño hasta el primer semestre del 2017 durante un periodo total de tres semestres, se desarrollaron las cinco fases que Elliot (1997) propone en el enfoque investigación-acción:

3.2.1. Identificación y aclaración de la idea general.

En esta fase, como su nombre lo indica se realizó una valoración inicial del objeto de la investigación, para lo cual se hizo una aproximación de la población partiendo de las características generales, a saber, la contextualización de la localidad y el colegio, hasta llegar a las características específicas de las estudiantes, la caracterización cognitiva, socioafectiva y demás particularidades personales con el fin de delimitar el campo de investigación. Para la recolección de datos, se consignó todo lo observado en los diarios de campo además de encuestas, entrevistas y por supuesto, la prueba diagnóstica que sirvió para validar el desempeño lector de las estudiantes.

3.2.2. Reconocimiento y revisión.

Partiendo de la información obtenida mediante la fase anterior, en esta etapa se hizo en primera instancia, una delimitación de la problemática evidenciada a través de los diarios de campo y demás instrumentos, con el propósito de acotar aquellas condiciones que dificultaban la práctica lectora de las estudiantes y asimismo hacer una reflexión de una solución factible para el caso. En segunda instancia, se plantearon los objetivos, hipótesis y supuestos que guiaron la investigación, puntualmente se optó por fortalecer las estrategias metacognitivas para potencializar los procesos de comprensión lectora en las estudiantes.

3.2.3. Estructuración del plan general

Durante la ejecución de esta fase, se hizo una exploración documental de todas

aquellas teorías y antecedentes que pudieran apoyar el diseño de una propuesta de intervención que fortaleciera los procesos de comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas. Además de servir de apoyo en la elaboración de la propuesta de intervención, toda la información recolectada en esta fase no solo fue el sustento del marco teórico del presente trabajo sino también, permitió vislumbrar los casos de éxito a nivel nacional e internacional con proyectos similares a este.

3.2.4. Implementación

En consecuencia, durante la fase de implementación se llevó a cabo el plan de acción para el desarrollo de las actividades planteadas en la propuesta de intervención. Durante la ejecución de la propuesta se llevó un registro de cada sesión a través de grabaciones de audio, fotografías y diarios de campo.

3.2.5. Revisión de la implementación.

Por último, se hizo una sistematización y posteriormente un análisis de los datos obtenidos a raíz de la implementación de la propuesta de intervención en comparación con el diagnóstico inicial para validar si efectivamente se alcanzaron los objetivos planteados y se cumplieron las hipótesis formuladas. Además, fue igualmente importante en esta fase señalar el impacto que tuvo la propuesta en las diferentes esferas proyectadas.

A continuación, se presenta un cronograma que explica el periodo de ejecución de las fases metodológicas planteadas previamente.

FASES DE INVESTIGACIÓN	2016										2017		
	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	ENE	FEB	MAR
1. Identificación y aclaración de la idea general.	X	X											
2. Reconocimiento y revisión.			X	X									
3. Estructuración del plan general				X	X	X							
4. Implementación							X	X	X	X			
5. Revisión de la implementación.											X	X	X

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

Después de examinar la problemática referida al desarrollo de la comprensión textual se propuso fortalecer dicho desempeño lector a través de la implementación de estrategias metacognitivas en textos narrativos. En consecuencia, para analizar los datos recolectados se hizo indispensable crear una matriz de categorías, subcategorías e indicadores que dieran cuenta de los lineamientos y los criterios a tener en cuenta para analizar objetivamente los resultados de la implementación de la propuesta de intervención.

En primer lugar, se tomó en cuenta la categoría *comprensión lectora*, dentro de la cual se indicaron como subcategorías los niveles de representación mental *base de texto* y *modelo de situación*, todo esto según los aportes conceptuales hechos Kintsch & Van Dijk (1983). En segundo lugar, se presenta la categoría de *metacognición*, en la cual se encuentran las subcategorías estrategias metacognitivas de *planeación*, *supervisión* y *evaluación* de acuerdo con la categorización que hace Isabel Solé (1992). Por último, se

expone la categoría del *placer por la lectura* con su única subcategoría referida a la *experiencia personal*, para trabajar estos últimos dos conceptos se toman como referencia las contribuciones literarias hechas por Colomer (1991) y Solé (1995). Es importante resaltar que todas las categorías se analizan y evalúan a través de los indicadores de logros propuestos para cada subcategoría.

En la siguiente matriz categorial, se esquematizan los elementos explicados previamente a partir de los cuales se determinará el impacto de la propuesta.

MATRIZ CATEGORIAL			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	
COMPRENSIÓN LECTORA Kintsch & Van Dijk (1983)	NIVELES	BASE DE TEXTO (LITERAL)	Reconoce proposiciones que se derivan del sentido explícito del texto.
		MODELO DE SITUACIÓN (INFERENCIAL)	Elabora inferencias para integrar la información que le proporciona el texto con sus conocimientos previos lo cual a su vez crea nuevos conocimientos que son producto de la transformación de la información presentada.

METACOGNICIÓN Isabel Solé (1992)	ESTRATEGIAS	ANTES (PLANIFICACIÓN)	> Establece los objetivos que guiarán su lectura. > Activa los conocimientos previos que tenga sobre el texto. > Realiza predicciones sobre el texto.
		DURANTE (SUPERVISIÓN)	> Utiliza estrategias de verificación y corrección mientras realiza la lectura.
		DESPUÉS (EVALUACIÓN)	> Reconoce el sentido global del texto y sus ideas secundarias.
PLACER POR LA LECTURA Teresa Colomer (1991) Isabel Solé (1995)	EXPERIENCIA PERSONAL		Encuentra una finalidad para la lectura distinta a la de alcanzar los objetivos académicos.

3.4. Población

Inicialmente, es importante presentar las características más significativas del contexto en el cual se despliega esta investigación. Por tanto, es igualmente necesario mencionar algunos aspectos relacionados con el contexto de la localidad, la institución educativa y la población.

La localidad Rafael Uribe Uribe es la número dieciocho del Distrito Capital Bogotá, se encuentra ubicada al sur oriente de la ciudad y cuenta con un número aproximado de

423.000 habitantes. La localidad está dividida en cinco barrios UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): San José Sur, Quiroga, Marco Fidel Suárez, Marruecos y Diana Turbay.

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño se ubica en el barrio San José Sur. Fue fundada el 5 de octubre de 1916 por el párroco Diego Garzón, en ese entonces tenía como objetivo la formación de la mujer enfocada a las tareas del hogar. Tiempo después se gestó una misión orientada a promover la formación integral de la mujer en el que desarrollara su proyecto de vida y fuera partícipe en todos los ámbitos de la sociedad. En cuanto a la visión, busca ser institución líder en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y modelo en la formación de mujeres que contribuyan a la transformación de la sociedad y el bienestar de la comunidad.

Actualmente, ésta institución educativa ofrece el ciclo completo de la educación básica primaria, básica secundaria y educación media en la modalidad de bachillerato académico para lo cual, cuenta con una sede que atiende una población promedio de 6130 estudiantes en jornadas mañana, tarde y noche.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

A propósito de los procedimientos llevados a cabo en la presente investigación para la obtención y sistematización de los datos, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos que soportan cada fase realizada.

- Observación directa: Constituye una de las herramientas más efectivas, ya que por

- su naturalidad es posible explorar un ambiente, en este caso escolar, para describirlo e identificar allí posibles problemas que se presenten, incluso sin necesidad de predisponer la actuación del grupo poblacional que se va a estudiar.
- Entrevista: Para profundizar en la identificación del problema se aplicó una entrevista a la docente titular en la que a través de un intercambio de información se logró acceder a la forma de pensar de la docente lo cual ayudó en gran medida a comprender el problema de investigación.
 - Diarios de campo: Facilitan el registro de la información que recolecta el investigador durante la investigación mediante diferentes tipos de anotaciones de la observación directa, interpretativas, temáticas y personales.
 - Cuestionarios y encuestas: El uso de este tipo de herramientas es una forma eficaz y rápida de obtener de primera mano la información relevante de las estudiantes. En la presente investigación se utilizan las encuestas y cuestionarios para diagnosticar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes, así como sus comportamientos, estrategias, preferencias y hábitos frente a la lectura, todos estos datos fueron utilizados principalmente en la contextualización y delimitación del problema.
 - Prueba ESCOLA: (Ver Anexo 7)

“Escala de metacomprensión lectora que enfatiza en las áreas estratégicas tanto de la cognición como de la metacognición con 56 ítems donde se combinan procesos y variables. Adopta un formato de elección múltiple. La duración de la aplicación es de, aproximadamente, 45 minutos.

ESCOLA presenta unas instrucciones al comienzo para contestar los ítems que aparecen a continuación con tres alternativas de respuesta (a, b, c).”

(Jiménez 2002, p 158)

- Registros fotográficos: Son probablemente una de las evidencias más claras y reales del desarrollo de cualquier tipo de actividad realizada, su pertinencia y resultados.
- Registros de audio y/o video: El uso de una grabadora de audio o de video facilita al investigador la recolección de la información cuando este se encuentra en una actividad de intervención, las grabaciones de este tipo constituyen una herramienta eficaz y verídica de lo que sucede durante la práctica.

4. Propuesta de Intervención

Con el propósito de mejorar los procesos de comprensión lectora en las estudiantes del curso 304 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño se diseñó y aplicó una propuesta de intervención enfocada en el uso de estrategias metacognitivas en la lectura de textos narrativos. Dicha propuesta contempló tres unidades didácticas denominadas: Pregúntame, Mi plan de lectura y Mi experiencia, en cada una de ellas se trabajaron cuatro talleres a través de los cuales fue posible obtener la información que sirvió para posteriormente analizar el impacto de la propuesta.

Los talleres aplicados se evaluaron desde una perspectiva mixta, pues si bien el análisis cuantitativo sirve para determinar de forma numérica la competencia de las

estudiantes en determinada habilidad, no es posible dejar de lado la observación directa propia de la investigación-acción la cual permite reflexionar sobre las actitudes y cualidades particulares de las alumnas. En ese sentido, se diseñaron talleres tipo cuestionario de respuestas abiertas y otros de selección múltiple con única respuesta, adicionalmente se desarrollaron trabajos de expresión oral, escrita y artística como resúmenes, historietas, frisos, representaciones ilustradas y reflexiones verbales acerca de los textos.

4.1. Unidad 1. Pregúntame

En primer lugar, en esta unidad se hizo la aplicación de una Escala de Conciencia Lectora ESCOLA para identificar las tareas metacognitivas que realizan las estudiantes al momento de leer (Ver Anexo 7). En un segundo momento, se trabajó la lectura colectiva de diferentes textos del género narrativo: cuentos, fábulas, mitos, leyendas e historietas como El sombrero - Leyenda colombiana, Papilla dulce - Cuento de los Hermanos Grimm, Tira cómica Garfield 11-25 - Jim Davis (Ver anexo 4).

Objetivo: El propósito de esta unidad compuesta de cuatro talleres fue reforzar el nivel de representación modelo de situación a través del análisis de las inferencias referidas a cada texto, teniendo en cuenta la clasificación de inferencias según Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994).

Metodología: Dentro de las actividades trabajadas en cada taller estaban: Indagación de conocimientos previos, identificación del tipo de texto narrativo y sus

características, exploración de la taxonomía de las inferencias y finalmente, lectura y análisis de textos cortos mediante talleres de aplicación en grupo.

Criterio de evaluación: En la etapa de evaluación en cada taller se tuvo en cuenta: El uso de las inferencias y su importancia dentro de la comprensión de textos narrativos, la elaboración de diferentes tipos de inferencias acerca del contenido del texto, la integración de los conocimientos previos que se poseen con la información nueva para dar sentido al texto y la capacidad de generar una representación global acerca de la lectura.

4.2. Unidad 2. *Mi plan de lectura*

Objetivo: El propósito de la segunda unidad fue exponer la importancia de programarse para hacer una lectura a conciencia y de cómo el hecho de establecer unas pautas antes, durante y después de la lectura influye de manera positiva en el desempeño lector.

Metodología: Para lograr el objetivo anterior, se trabajaron cuatro talleres enfocados a la explicación de las etapas del pensamiento metacognitivo en la lectura de textos narrativos, el análisis de las estrategias metacognitivas (planeación, supervisión y evaluación) utilizadas en el proceso de comprensión lectora y la aplicación de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura e interpretación de cuentos cortos como: El traje del emperador de Hans Christian Andersen, El Gatopato y la princesa

Monilda de María Elena Walsh y El rey rana de Hermanos Grimm. Las actividades trabajadas en cada taller fueron:

- Explicación de las etapas del pensamiento metacognitivo en la lectura de textos narrativos.
- Análisis de las estrategias metacognitivas (planeación, supervisión y evaluación) utilizadas en el proceso de comprensión lectora de textos narrativos.
- Aplicación de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura e interpretación de cuentos cortos. Al finalizar cada sesión se les pidió a las estudiantes hacer un instructivo de los pasos que siguieron para ejecutar la lectura.

Criterio de evaluación: Al momento de evaluar se tuvo en cuenta si las estudiantes lograron identificar las etapas que tuvo en cuenta en su ejercicio lector y además de eso, si aplicaron en diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después) las técnicas de planeación, supervisión y evaluación de su conocimiento y comprensión del texto

4.3. Unidad 3. *Mi experiencia*

Objetivo: Reconocer el valor que las estudiantes le otorgan a la lectura.

Metodología: En esta fase se retomaron las dos primeras unidades como información de soporte para la interpretación de algunos textos narrativos. Las actividades desarrolladas en esta unidad fueron:

- Aplicación de talleres (orales y escritos) de comprensión lectora en textos narrativos.
- Discusión de las interpretaciones personales de cuentos cortos leídos en clase.
- Elaboración de resúmenes y frisos acerca de lecturas hechas en clase.
- Aplicación de encuesta final acerca del comportamiento lector (hábitos, gustos, técnicas y experiencias) de las estudiantes.
- Aplicación de cuestionario de conciencia lectora para evaluar el desempeño final de las estudiantes en el uso de tareas metacognitivas en la lectura.

Criterio de evaluación: En la fase evaluativa de la última unidad se tuvo en cuenta la capacidad de cada estudiante al momento de exponer de forma oral o escrita su punto de vista e interpretación de la lectura de textos narrativos, la calidad de sus trabajos de interpretación personal de las lecturas y finalmente, se valoró de manera reflexiva la finalidad que las estudiantes tuvieron para llevar a cabo la lectura.

Para conocer un poco más de la propuesta de intervención, el siguiente diagrama explica cada una de las unidades aplicadas, su objetivo y competencias a evaluar.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN			
Unidad 1: “Pregúntame”			
<u>Tema</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Logros</u>
Niveles de comprensión lectora - Las inferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación de conocimientos previos. • Exploración de la taxonomía de las inferencias. • Talleres de aplicación en grupo. • Lectura y análisis de textos cortos 	Textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • El sombrero - Leyenda colombiana • Papilla dulce - Hermanos Grimm • Tira cómica Garfield 11-25 - Jim Davis 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el uso de las inferencias y su importancia dentro de la comprensión de textos narrativos. • Elabora diferentes tipos de inferencias acerca del contenido del texto. • Integra los conocimientos previos que posee con la información nueva para dar sentido al texto. • Es capaz de generar una representación global acerca del texto
Unidad 2: “Mi plan de lectura”			
<u>Tema</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Logros</u>
Estrategias metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las etapas del pensamiento metacognitivo en la lectura de textos narrativos. • Análisis de las estrategias metacognitivas (planeación, supervisión y evaluación) utilizadas en el proceso de comprensión 	Textos narrativos de insumo: <ul style="list-style-type: none"> • El traje del emperador - Hans Christian Andersen • El Gatopato y La princesa Monilda - Maria Elena Walsh. • El rey rana – Hermanos Grimm 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las etapas que tendrá en cuenta en su ejercicio lector. • Aplica en diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después) las técnicas de planeación, supervisión y evaluación de su conocimiento y comprensión del texto.

	<p>lectora de textos narrativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura e interpretación de cuentos cortos. 		
Unidad 3: "Mi experiencia"			
<u>Tema</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Logros</u>
Experiencia personal y valor de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de talleres (orales y escritos) de comprensión lectora en textos narrativos. • Discusión de las interpretaciones personales de cuentos cortos leídos en clase. • Elaboración de resúmenes y frisos acerca de lecturas hechas en clase. • Aplicación de encuesta final acerca del comportamiento lector (hábitos, gustos, técnicas y experiencias) de las estudiantes. 	Obras literarias variadas: Cuentos y fábulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Logra exponer de forma oral o escrita su punto de vista e interpretación de la lectura de textos narrativos. • Demuestra su interpretación personal de las lecturas a través del resumen y el friso. • Encuentra una finalidad para la lectura distinta al hecho de alcanzar un logro académico

5. Análisis de resultados

En el presente capítulo se ponen en relieve los resultados de la propuesta de intervención, cabe acotar que cada una de las unidades temáticas que se implementaron en los doce talleres dan cuenta de las categorías de análisis que se esquematizaron en la matriz categorial previamente, de esta forma se organizó y también se analizó el impacto de este trabajo desde una perspectiva mixta, para el procesamiento de los datos numéricos se utilizaron criterios estadísticos basados en porcentajes, mientras que para el análisis de las exploraciones etnográficas, los diarios de campo, las observaciones en el aula, las entrevistas y las encuestas se hizo una reflexión además de la codificación de los datos verbales.

En el siguiente análisis se puede ver cómo fue el progreso de las estudiantes en cada categoría hasta llegar a su etapa de desempeño final. Después de evaluar de manera integral cada categoría, se hará una comparación y contraste de los resultados globales para cada categoría antes y después de la implementación de la propuesta a fin de determinar el impacto de la misma.

No obstante, además de tener en cuenta el análisis cuantitativo se tomaron en cuenta algunos elementos cualitativos visiblemente importantes en la evaluación y efectividad de la propuesta de intervención.

5.1. Análisis de la categoría comprensión lectora

Al observar los resultados del diagnóstico inicial acerca del nivel de comprensión lectora de las estudiantes (Ver Contextualización y delimitación del problema) en donde se estableció que tan solo el 46% de ellas fueron capaces de llevar a cabo procesos de comprensión que abarcaran una representación mental analítica que combina tanto la información literal de los textos como la información inferencial proveniente de sus conocimientos previos, se puede afirmar que durante de la implementación de la unidad didáctica 1, las estudiantes lograron generar diversas clases de inferencias basándose en los conocimientos previamente adquiridos de otros textos similares a los utilizados en las sesiones de lectura. Por ejemplo, en el taller *Papilla dulce* de la unidad 1 *Pregúntame* se formularon una serie de preguntas que daban cuenta de la clasificación de inferencias según Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994), fácilmente las estudiantes lograron extraer la idea implícita del texto mediante la generación de diferentes tipos de inferencias, logrando así el objetivo de esta unidad (Ver propuesta de intervención) como se muestra en la transcripción de una sesión a continuación:

Referencia anafórica: Una palabra o frase es correferencial con un elemento previo

Docente practicante: - ¿A quién se refiere la historia?

Estudiantes: - A una niña pobre, una niña bonita, una niña buena que quería ayudar a su mamá (...)

Antecedente causal: Establece un puente causal entre un acontecimiento actual y el texto previo.

Docente practicante: - ¿Por qué la anciana ayuda a la niña? ¿Quién era la anciana?

Estudiantes: - Es como una señora mágica porque le concedió un deseo, era un hada.

Meta supraordenada: La inferencia es una meta que motiva una acción intencional de un agente.

Docente practicante: - ¿Para qué fue la niña al bosque?

Estudiantes: - Fue al bosque a conseguir comida porque su mamá estaba muy triste.

Reacción emocional de los personajes: Emoción de un personaje provocada por un acontecimiento o una acción.

Docente practicante: - ¿Cuál fue la reacción de la mamá de la niña?

Estudiantes: - La mamá se sintió feliz, se sintió sorprendida, muy feliz porque había comida.

Además del análisis cualitativo de las respuestas de las estudiantes, se diseñó y aplicó una prueba de comprensión lectora (Ver Anexo 6) en la etapa final del proyecto de

intervención con el propósito de analizar de manera cuantitativa el impacto de la propuesta en la categoría Comprensión lectora. La prueba consistió en la lectura de un texto narrativo corto, al término de la lectura, las estudiantes respondieron diez preguntas que permitieron analizar las subcategorías base de texto (literal) y modelo de situación (inferencial).

Los resultados de la prueba mostraron que las estudiantes lograron un mejor desempeño en ambos niveles de representación con respecto al diagnóstico inicial (Ver Delimitación del problema). Por una parte, en el nivel de representación *Base de texto (literal)*, se evidenció que si bien el nivel de acierto de las estudiantes era alto, después de la implementación de la propuesta de intervención aumentó en un 7% (Ver Figura 4), lo cual quiere decir que las estudiantes logran comprender en gran medida proposiciones derivadas del sentido explícito del texto a través del reconocimiento y decodificación de la información escrita. Por otra parte, el mayor impacto se halló en el nivel de representación *Modelo de situación (inferencial)*, debido a que de acuerdo con la comparación de la actuación inicial y final (Ver figura 5), las estudiantes mejoraron en un 20% su capacidad de elaborar una representación coherente y compleja de un texto a partir de la integración de la información proveniente de sus conocimientos previos y las proposiciones tanto explícitas como implícitas derivadas de la lectura.

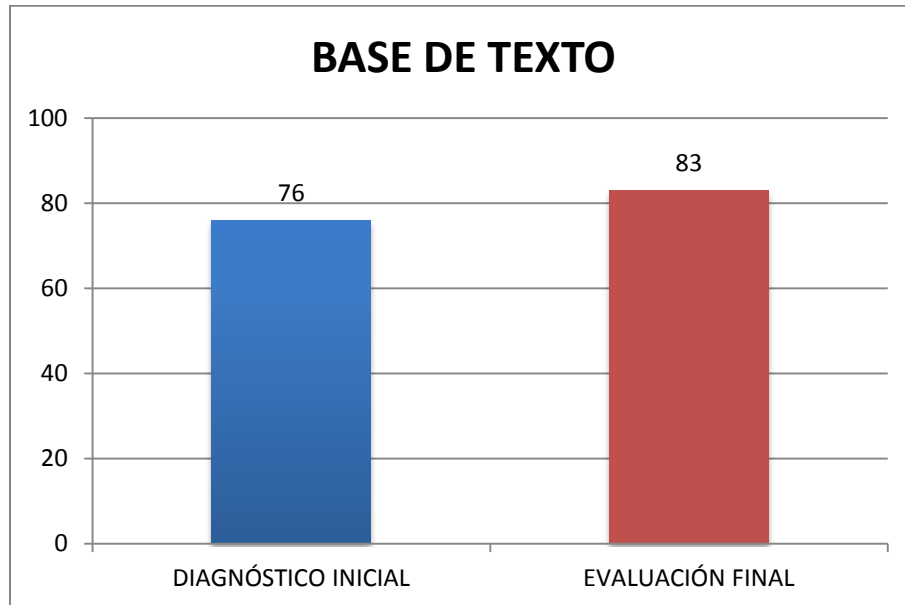


Figura 4

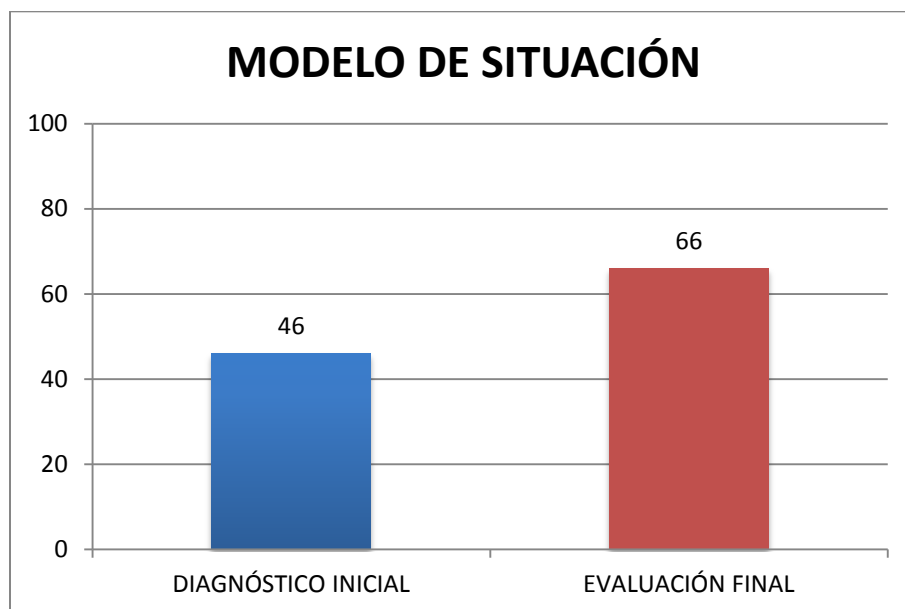


Figura 5

De la actuación anterior de las estudiantes, se pudo determinar que las preguntas orientadoras lograron desarrollar una representación mental profunda del texto, puesto que además de conocer la temática general del cuento, las estudiantes consiguieron

interpretar el contenido implícito que se encontraba en él a través de la construcción de significado basado en su conocimiento propio y la información que ofrece el texto, logrando así una comprensión a nivel modelo de situación.

5.2. Análisis de la categoría Metacognición y las subcategorías de las estrategias metacognitivas.

Para el análisis de la categoría referida a la metacognición se tomaron en cuenta las estrategias metacognitivas empleadas en cada etapa de la lectura que en este caso son las mismas subcategorías establecidas en la matriz categorial (Ver Capítulo de Metodología). Para el fortalecimiento de dichas estrategias, en la Unidad 2 *Mi plan de lectura*, se establecieron los “pasos para la lectura”, para lo cual, en cada intervención se les pedía a las estudiantes elaborar unas instrucciones con todas las fases útiles y apropiadas al momento de leer un texto. Además de evidenciarse el reconocimiento de las estrategias de lectura (Figura 6), también fue posible observar la manera en que las estudiantes resaltaban aspectos relevantes del texto a nivel semántico, sintáctico y pragmático (Figura 7), lo cual hizo más fácil su comprensión.

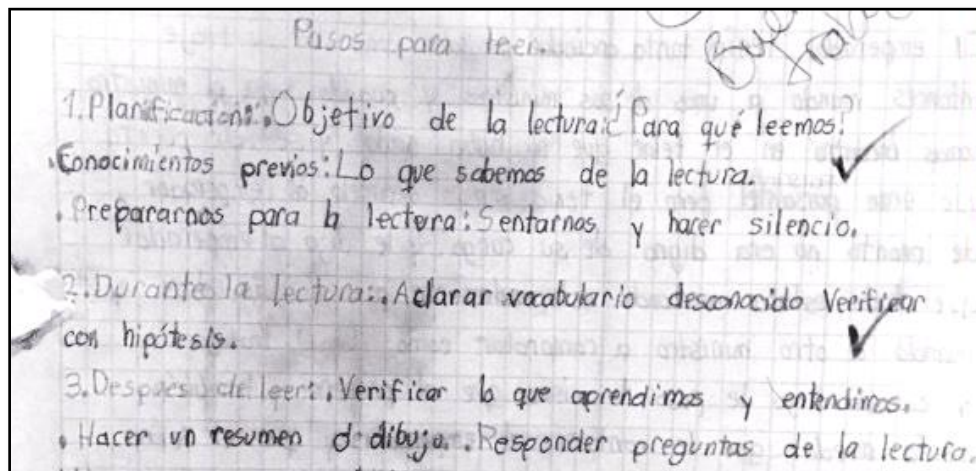


Figura 6

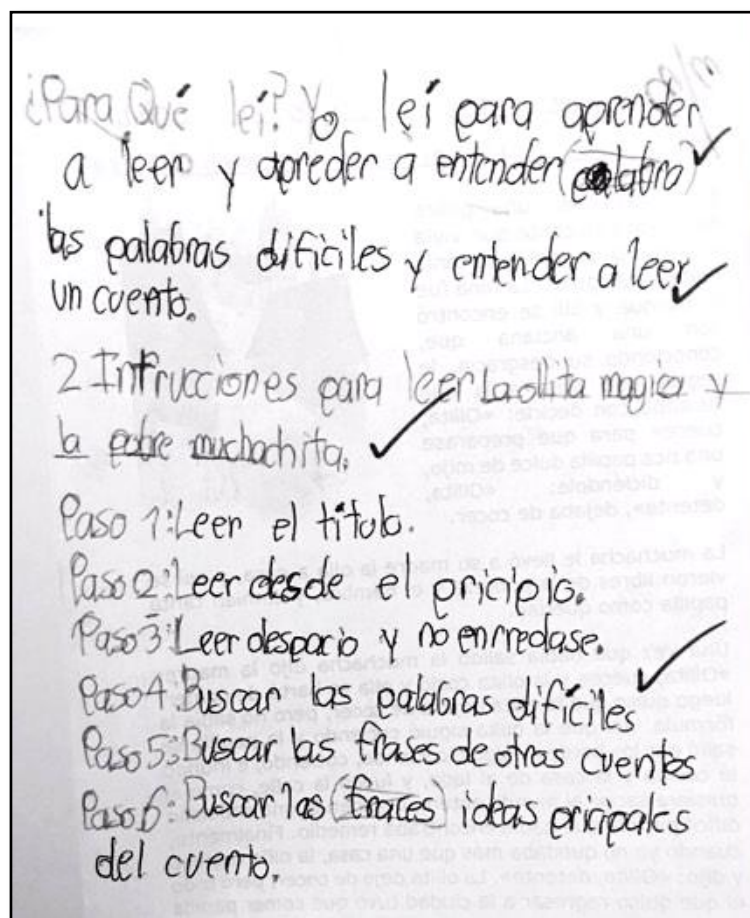


Figura 7

Adicionalmente, en esta categoría se analizaron cuantitativamente las subcategorías planeación, supervisión y evaluación mediante la aplicación de la prueba de conciencia lectora ESCOLA. En la Figura 8 se muestra la subcategoría *planeación* referida a la selección de técnicas pertinentes y recursos que influyen directamente en la lectura, la determinación de los objetivos que guiarán su lectura y la activación de sus conocimientos previos. Como se muestra a continuación, las estudiantes aumentaron el uso de estrategias de planificación en un 14% con respecto al diagnóstico inicial.

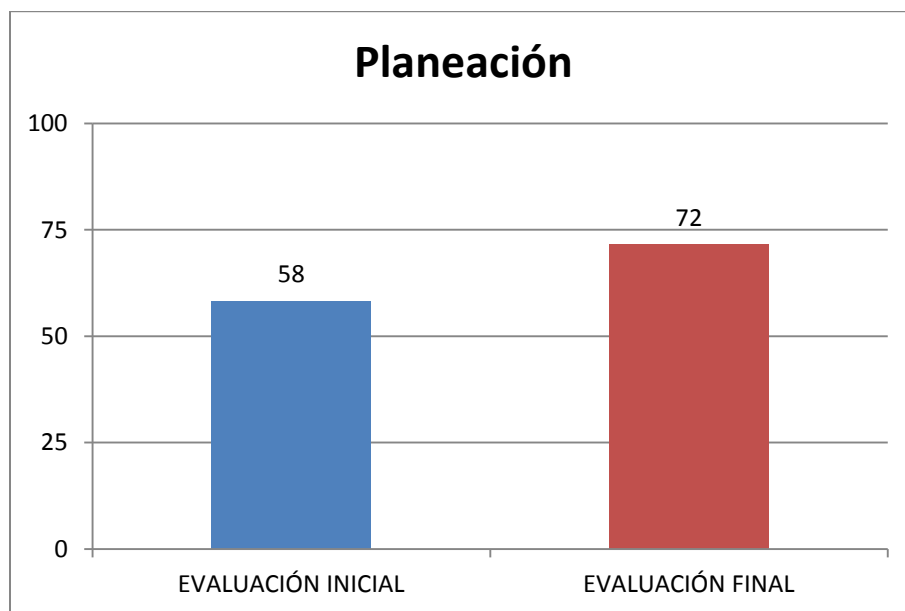


Figura 8

Por otra parte, al analizar la subcategoría *supervisión*, se encontró que las estudiantes mejoraron en un 8% su capacidad para ajustar las estrategias de control para alcanzar la meta de lectura (Figura 9), para lo cual se tienen en cuenta factores como la

conciencia del grado de dificultad del texto, identificación de elementos importantes, reconocimiento de limitaciones y la detección y corrección de errores de interpretación.

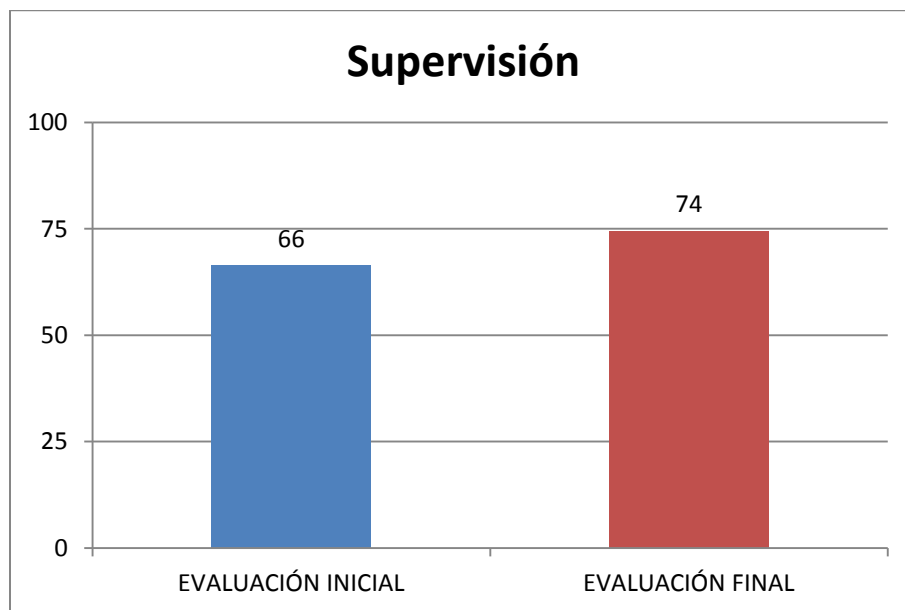


Figura 9

Por último, en el análisis de la subcategoría *evaluación* (Ver Figura 10), se pudo evidenciar que las estudiantes tuvieron un incremento del 9% en la capacidad de valorar el desarrollo y producto de la lectura. Es decir, al finalizar la lectura, fueron capaces de evaluar la utilidad de las estrategias aplicadas durante todo el proceso y hasta qué punto lograron su meta de comprensión textual.

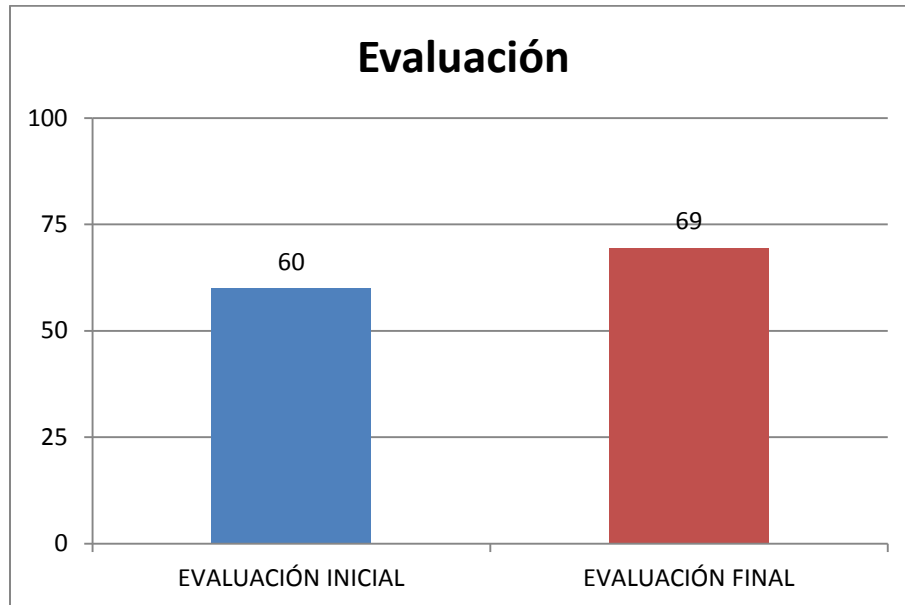


Figura 10

5.3. Análisis de la categoría Experiencia personal

Es desde la perspectiva del valor de la lectura que se partió a analizar, cuáles fueron las experiencias personales de cada una de las estudiantes. Como se dijo anteriormente, el producto final de la comprensión textual y los procesos de las estudiantes no son los mismos en todos los casos, la manera de representar a través de un resumen o un friso representa qué tanto empeño y gusto tienen al momento de trabajar la lectura. Por tanto, a raíz de los trabajos finales de interpretación, se puede afirmar que definitivamente la implementación de esta propuesta generó un vínculo positivo con la lectura en las estudiantes. El objetivo en esta unidad fue reconocer el valor que las estudiantes le otorgan a la lectura a través de la calidad de sus trabajos de interpretación, como consecuencia, las producciones presentadas por las alumnas demuestran esmero y originalidad, además de la representación del sentido global del texto de manera correcta.

Prueba de ello, a continuación en las Figuras 11, 12 y 13 se puede ver una muestra de los trabajos de interpretación de las estudiantes.

El resumen

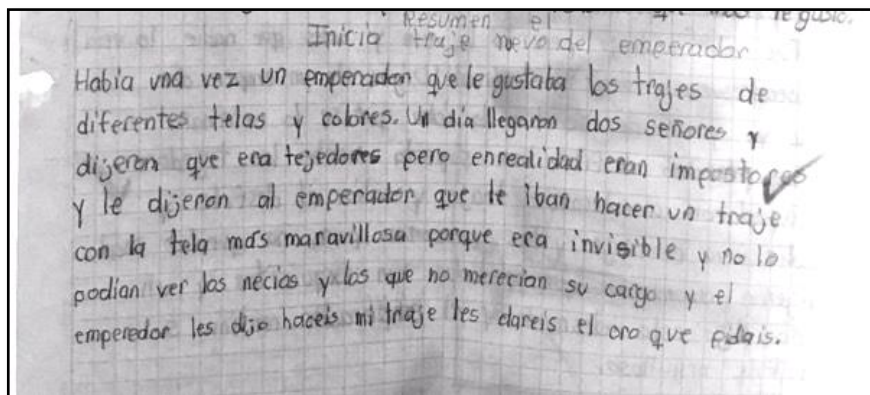


Figura 11

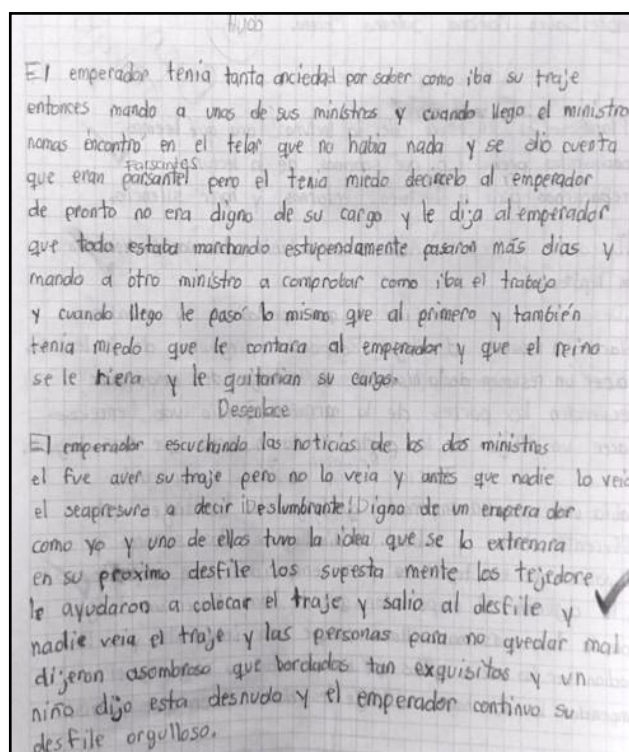


Figura 12

El friso

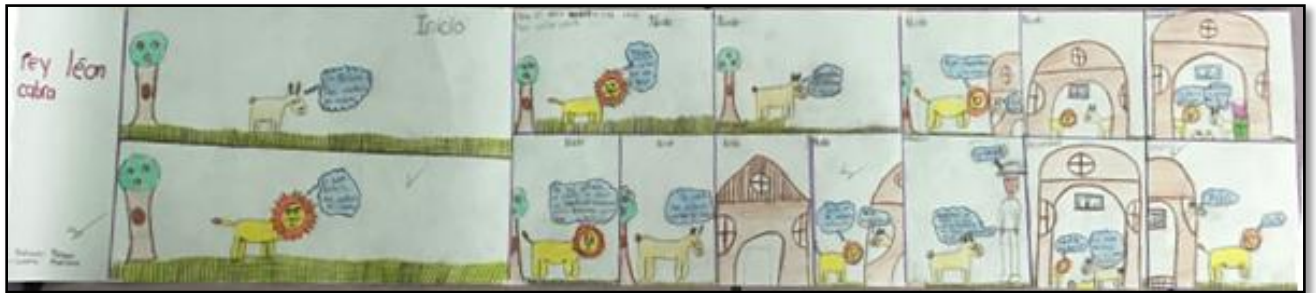


Figura 13

Finalmente, se hizo necesario medir la experiencia personal de las estudiantes luego de la aplicación del proyecto de intervención. Para el análisis se utilizó una escala de valores de Schwartz⁶ con el fin de describir comportamientos y creencias vinculados con la lectura, en cuanto a frecuencia, gusto, socialización y motivación de la lectura. En la Figura 14, se puede evidenciar que al término de esta propuesta, las estudiantes se ven altamente motivadas por la lectura, sea por el gusto o por el valor cognitivo que encuentran en ella. Adicionalmente, se puede concluir que hubo un incremento la frecuencia en que practican la lectura, según la encuesta un 65,5% de las estudiantes leen un momento diariamente.

⁶ La escala de valores de Schwartz permite medir el grado de acuerdo que se tiene de un enunciado en una escala de 5 puntos (de 0- Nada a 4- Mucho). La idea detrás de la escala es que cada persona organiza jerárquicamente sus apreciaciones de acuerdo a la importancia que encuentran en ellos. Dichas apreciaciones valorativas reflejan los patrones de comportamiento del individuo.

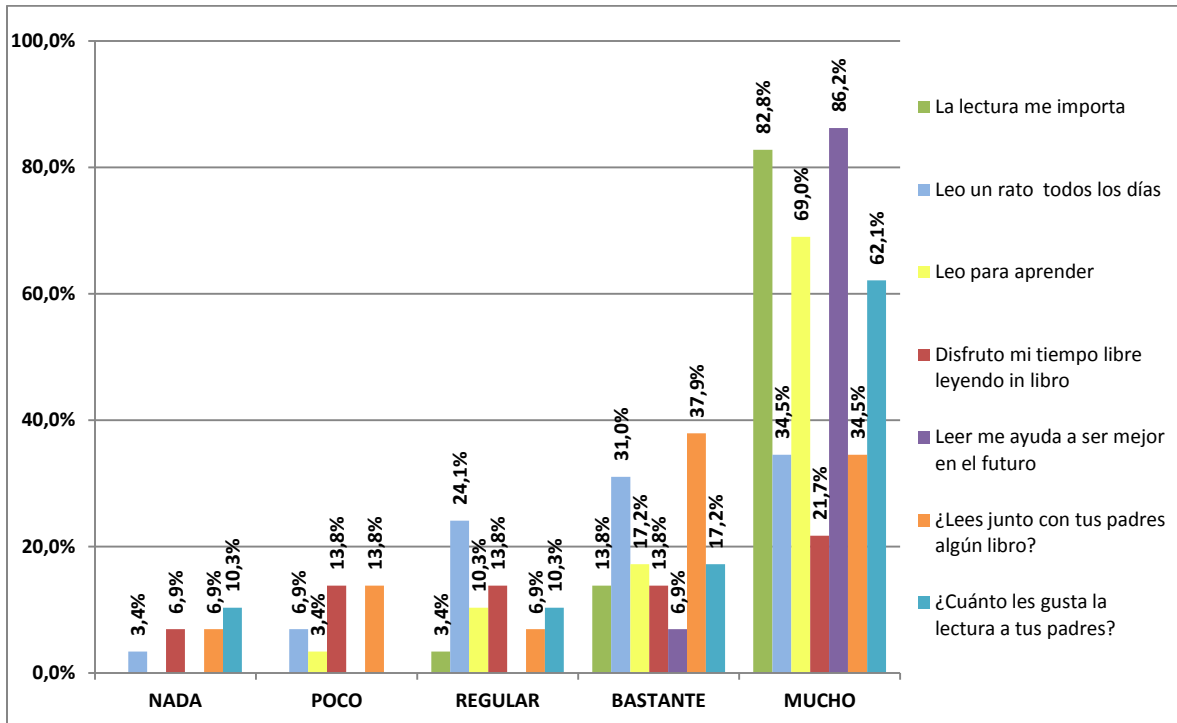


Figura 14

5.4. Panorama final

En virtud de lo anterior, en la etapa final del presente proyecto, se analizó de manera cuantitativa el nivel de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas utilizadas por las estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta de intervención para así mismo comprobar si existe una relación significativa entre dichas variables y más importante aún, determinar cuál fue el impacto de la aplicación de la propuesta anteriormente descrita.

Para lograr precisar el uso de *estrategias metacognitivas* en las estudiantes después de la implementación de la propuesta de intervención, se utilizaron los resultados

obtenidos de la prueba ESCOLA. Mientras que, para determinar el nivel de *comprensión lectora*, se empleó un tipo de cuestionario con preguntas abiertas enfocadas a comprobar el nivel de representación mental alcanzado en la lectura de textos narrativos. En consecuencia, en la Figura 15 se presenta el desempeño alcanzado en las categorías mencionadas:

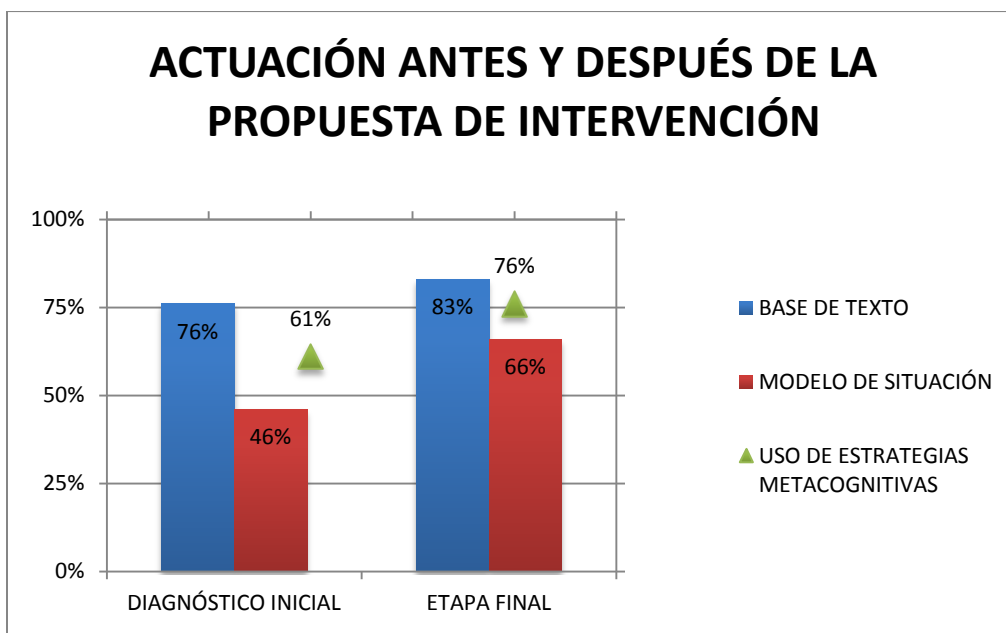


Figura 15

Según la gráfica anterior, evidentemente existe una relación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y el desempeño lector de las estudiantes, es decir a mayor uso de técnicas de metacognición, mejores procesos de comprensión lectora. Por otra parte, también es importante señalar que la implementación de la propuesta de intervención generó un impacto positivo en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de las estudiantes en general.

6. Conclusiones

- Se pudo evidenciar que la ejecución del presente proyecto fortaleció los procesos de comprensión tanto en el nivel base de texto como en el modelo de situación de textos narrativos, al pasar de un porcentaje de comprensión del 76 % al 83% y del 46% al 66%, respectivamente. Lo anterior quiere decir que se incrementó en un 15.5% el nivel de comprensión lectora a nivel global en las estudiantes.
- Esta investigación permitió demostrar que el uso de estrategias metacognitivas tiene una incidencia directa en los procesos de comprensión lectora gracias a la manera en la que permite extraer la información más relevante del texto para luego consolidar una representación sólida y profunda del mismo.
- La implementación de estrategias metacognitivas durante las prácticas de lectura en el aula, permitió que las estudiantes logaran interactuar con el texto de manera más independiente, generando así un aprendizaje autónomo y regulado.
- Las interacciones estudiante-docente-texto al momento de abordar una lectura motivaron el interés de las estudiantes por comprender el texto, e incluso promovieron un ambiente de cooperación grupal, participación y diversión en el aula.
- La estructura de los textos narrativos permitió fácilmente la ejecución de estrategias como la generación de inferencias o predicciones y la comprobación de hipótesis al momento de construir una representación mental del texto.

- Se pudo concluir que hubo un incremento en la frecuencia en que practican la lectura, según la encuesta un 65,5% de las estudiantes leen un momento diariamente.
- Si bien, las estudiantes siguen reconociendo el valor académico de lectura, el hecho de leer por diversión fue una de las motivaciones más fuertes para las estudiantes al finalizar la implementación de la propuesta de la intervención.

7. Recomendaciones

- Con la anterior investigación, se logró reconocer que una buena preparación para abordar la práctica marca la diferencia en los procesos de comprensión lectora. Por tanto, es recomendable que la práctica educativa renueve constantemente sus formas de intervención mediante el uso de herramientas, técnicas y estrategias como las aquí empleadas, en aras de favorecer el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.
- Como lo mencionaba la docente titular en la entrevista, el apoyo que las estudiantes reciben en sus hogares es fundamental en su desempeño escolar, de tal forma que se debe buscar involucrar a aquellos agentes externos como los familiares en las actividades fuera del aula.
- De igual forma, es necesario destacar la importancia de las interacciones entre el docente y los estudiantes a la hora de trabajar actividades de comprensión de

lectura, gran parte de las representaciones que logran las estudiantes están mediadas por la intervención del docente.

- Por último, es recomendable buscar más espacios de lectura por diversión sin predisponer el ejercicio lector a una evaluación académica. La lectura como ejercicio de esparcimiento se debe difundir en las estudiantes para lograr generar en ellas una autonomía frente a lo que quieren conocer a través de la literatura.

Referencias Bibliográficas

- Colomer, T. (1991) *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. en Comunicación, lenguaje y Educación, nº 9.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. en Lectura y Vida, nº 1,2002.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. The nature of intelligence, 12, 231-235.
- Gómez, B. R. (2000). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. OEI-Revista Iberoamericana.
- Heit, I. A. (2011) *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

- Jurado, F., Bustamante, G., & Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
- Larrañaga Rubio, M. E., & Yubero Jimenez, S. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (6), 7-20
- Latorre y Escobar (2010) *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria*.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño Título. (s.f.). Recuperado el día 27 de Febrero de 2016, de <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/misión/>
- Linares, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado el 2 de abril de 2016 en: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1991). *A three-pronged method for studying inference generation in literary text*. Poetics, 20(3), 193-232.
- Mateus et al. (2012). *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. Folios: revista de la Facultad de Humanidades, (36), 115-130.

- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415-425.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá
- Moré, I. A. (2010). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Navarro, J. (1979). *Lectura y literatura*. *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Asociación Internacional de Lectura, 1(3).
- Pérez, S. (2015) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ríos, P. (1999). *Leer para aprender, La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2002). *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca*. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82.
Recuperado en 31 de marzo de 2017, de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&tlng=es.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Grao, Barcelona.

Solé, I. (1995) *El placer de leer*. Lectura y vida, n. 3.

ANEXOS

ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO #3

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA		
DIARIO DE CAMPO 3		
Nombre de la institución:	I.E.D LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	
Maestro titular:	Emilce Aguilar	
Actividad:	El género narrativo, La fábula	
Número de registro:	3	
Hora:	6: 15 am a 8:15 am	
Curso:	304	
Número de estudiantes:	38	
Fecha:	14 de Abril de 2016	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	ANÁLISIS Y COMENTARIOS	RECURSOS EMPLEADOS
<p>Al comienzo de la clase, la docente titular hace una retroalimentación de los contenidos enseñados en la sesión pasada.</p> <p>La docente pregunta a las estudiantes las características de la narración y los elementos principales. Como respuesta a las preguntas aleatorias, pocas estudiantes responden correctamente mientras que las demás se encuentran calladas.</p> <p>La docente les recalca a las estudiantes la necesidad de repasar los contenidos enseñados en clase y la importancia de reconocer la estructura de los textos narrativos.</p> <p>A continuación, la docente hace un repaso general, escribiendo en el tablero las ideas principales para ayudar a las estudiantes a activar los conocimientos que tiene acerca del tema.</p>	<p>Al inicio de la sesión, las estudiantes deben ser persuadidas mediante la disminución del tono de voz de la docente para que hagan silencio.</p> <p>Algunas de las estudiantes que levantan la mano no conocen las respuestas y aún así la levantan.</p> <p>En ocasiones mientras la docente explica el tema, las estudiantes la interrumpen e interpelan sus comentarios,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura “Las ranitas y el tronco tallado” • Taller de comprensión lectora propio de la institución. • Tablero y marcadores.

Una vez finalizada la explicación, la docente titular procede a confirmar si todas las estudiantes comprendieron o si alguna tiene una pregunta con respecto al tema pero ninguna de ellas expresa tener dudas

Paso seguido, la docente les entrega una lectura acompañada de un cuestionario comprensión lectora para que cada una lo desarrolle en su cuaderno. La docente explica varias veces que no se debe rayar la hoja bajo ninguna circunstancia pero al momento del desarrollo de la actividad se observa que muchas de las estudiantes omitieron la instrucción coloreando y rayando las hojas. En el desarrollo de la lectura se observa que las estudiantes se encuentran dispersas o haciendo otras actividades diferentes a la encomendada por la docente.

Al revisar los cuadernos de las estudiantes, se encuentra que muchas de ellas optaron por hacer un dibujo ilustrativo acerca del texto, mientras que pocas de ellas respondían las preguntas. Adicionalmente, muchas de ellas preguntaban constantemente qué debían hacer con el insumo, a pesar de que al comienzo del texto se encontraba el objetivo y las instrucciones de la actividad. Por otra parte, se evidencia que las estudiantes no tienen previsto un plan para la comprensión de la lectura, es decir, al momento de leer ninguna de ellas se acerca a preguntar aspectos referentes al cuento en sí. Por lo anterior, se puede deducir que las estudiantes no cuentan con un método o procedimiento para abordar la lectura

mientras que al momento de darles la palabra se quedan calladas.

En el desarrollo de la actividad de comprensión, las alumnas no muestran una preparación consciente para abordar la lectura, por lo cual no se ve un resultado favorable en las respuestas y en general, durante todo el ejercicio.

ANEXO 2. ENTREVISTA A DOCENTE TITULAR

1. ¿EN LA INSTITUCION EDUCATIVA LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO EXISTEN PLANES O PROYECTOS QUE PROMUEVAN EL DESARROLLO DE LA LITERATURA EN LAS ESTUDIANTES?

R/Si, claro, desde luego, en el plan de estudios del grado y también a nivel institucional dentro del área de Español y Literatura hay proyectos que son transversales porque también se relacionan con las otras áreas, por ejemplo en el grado 304 tenemos el proyecto de libro de lectura rotativo, que consiste en que cada niña tiene su propio libro, en verdad lo leen, tienen dos semanas para leerlo, a las dos semanas se hace la rotación del libro, cada niña responde por su libro y al final de cada rotación hay un trabajo específico, ejemplo: Una exposición oral, una cartelera o un friso, también puede ser un acróstico de acuerdo al libro. Bueno, son diferentes dinámicas y cada quince días se hace una especie de feria del libro, en donde la niña que lee el libro lo promueve y las otras chicas tienen la oportunidad de escoger el libro que más quieran. Entonces, significa que hasta el final del año cada niña ha invertido su dinero en un solo libro y puede estar leyendo al rededor de 12 o 15 libros dependiendo pues, del entusiasmo que cada estudiante le coloque a su proyecto.

2. ¿QUÉ METODOLOGÍA UTILIZA USTED PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS, ES DECIR, LEER, ESCUCHAR, HABLAR Y ESCRIBIR EN LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 304 DE LA JORNADA MAÑANA EN LA CLASE DE ESPAÑOL Y LITERATURA?

R/ Bueno, como estas chiquitas están en un proceso de aprendizaje, he tenido bastante dificultad con algo primordial en la lectura en las clases de español y de literatura y producción de texto, ha sido difícil el manejo de una verdadera escucha en las estudiantes, esa ha sido como la dificultad, pero como estrategias o metodologías pues diferentes, muchas, por ejemplo el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo. Ellas mismas leen sus propias producciones, las compartimos, miramos donde hay algunos errores y también para saber qué aprendemos de los errores. El apoyo de la casa es fundamental, porque en este curso hay 38 estudiantes, algo que no es fácil. Para realizar esta actividad requiere bastante tiempo y dedicación, entonces se solicita mucho del apoyo de la familia que en algunos casos se evidencia que es bueno, en otros no; pero lo importante es que se les dan las herramientas para que las niñas construyan por ahora pequeños textos pero que sean textos coherentes, que tengan su buena ortografía, su buena caligrafía, que sea un texto que sea claro y que sea ameno a los demás. También se realizan muchas estrategias para la producción de texto, dijimos, escrito y también para que las estudiantes tengan esa capacidad de defender sus propios

textos; que tengan una buena argumentación, que tengan un amplio vocabulario pero eso solo lo logramos pues leyendo y escribiendo mil y mil veces. Entonces estamos ahí en la tarea y el trabajo individual y pues dinámicas y pedagogías las que la estudiante vaya requiriendo y que sean del interés de ella, porque si lo volvemos una rutina, entonces las niñas van a perder el interés, por eso la mayoría de veces necesitamos textos que ellas consideren que son de su gusto.

3. ADICIONAL, ¿QUÉ TIPO DE RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZA DENTRO DEL DESARROLLO DE SU CLASE DE ESPAÑOL Y LITERATURA CON LAS ESTUDIANTES DEL CURSO 304 DE LA JORNADA MAÑANA DEL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO?

R/ Pues acá en la institución, en los colegios públicos está prohibido pedir textos como tal, solamente el de lectura, sin embargo, las niñas acuden a varios textos que tengan en su casa, la internet... Se trabaja bastante con las niñas videos, tenemos un laboratorio de audiovisuales donde en algunas oportunidades se pueden utilizar, videos, grabaciones... Básicamente lo que se utiliza es: guías y talleres que uno va programando de acuerdo a los diferentes temas, pero lo que si quiero dejar claro es que como no roto, yo manejo todas las áreas, entonces, ese proceso de lecto-escritura obviamente se revierte en todas las áreas, la comprensión lectora que es fundamental, entonces, en ese sentido pienso que se esta trabajando bien por que desde todas las áreas estamos fortaleciendo la lectura y la comprensión lectora que es básico para todo.


4. SEGÚN SU CRITERIO, ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE MAS INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA CLASE DE ESPAÑOL Y LITERATURA DE LAS ESTUDIANTES DEL CURSO 304 DE LA JORNADA MAÑANA DEL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO?

R/ Bueno, el primer aspecto es que el tema es como uno como docente aborde el tema con ellas, ya sea gramatical o de cualquier índole, hacerlo ameno, hacerlo de una forma lúdica para que la estudiante se pegue de eso, lo viva y lo disfrute. Que cuál es la estrategia, puede ser la comprensión, la escucha, una dinámica, una ronda, pero lo importante es llegar al punto en que uno sienta que la estudiante esta a gusto con lo que se esta dando.

5. EN SU LABOR PEDAGÓGICA Y OBSERVADORA ¿ENCUENTRA ALGUNA DIFICULTAD PARTICULAR EN LAS NIÑAS DEL CURSO 304 DE LA JORNADA MAÑANA DEL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO QUE LES IMPIDA DESARROLLARSE EN LA CLASE DE ESPAÑOL Y LITERATURA?


R/ Bueno, desde el principio mencionaba que el saber escuchar en ellas es bien complicado. Yo creo que aun adultos y todavía no aprendemos a escuchar, pero esa es una labor que se va trabajando, se va dando día a día, pero también otra dificultad es que hay algunas niñas que tienen problemas en la vocalización, en la profundización, algunas niñas que tienen problemas de dislexia, pero entonces son como, son de pronto aislados, de las 38 pueda que 5 o 4 tengan ya sus dificultades propias. En términos generales, son niñas de grado tercero que estamos incentivando el amor por la lectura para que tengan una lectura realmente fluida y estamos en ese trabajo. También hay dificultad por que ahí se necesita el apoyo familiar para que acompañen a hacer una lectura que sea amena para la estudiante en la casa y por diferentes circunstancias, ese pedacito es bien complicado pero lo importante es que se pueda trabajar al máximo aquí en el colegio en los diferentes tipos de lectura, que yo pienso que es lo fundamental para que las chicas puedan seguir fluyendo en su lenguaje en su lectura, argumentación y producción de textos.

ANEXO 3. TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA PROPIO DE LA INSTITUCIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

COMPRENSIÓN



INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Objetivo: - seleccionar información que se le pide de acuerdo con la lectura propuesta.

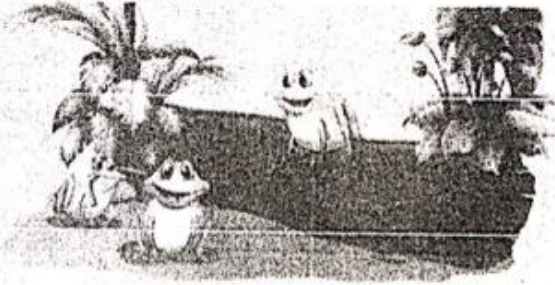
- Comprende la idea principal del texto y sus elementos.

Logros: - Identifica la idea principal de la narración. - Reconoce la estructura de la narración. - Comprende los elementos de la narración.

Nombre: _____ Fecha: _____

Las ranitas y el tronco tallado

Una familia de ranitas que vivía en un lago, sentía mucho temor por un tronco tallado que se veía desde la orilla. Estas ranitas amaban las fiestas y la diversión, pero sentían gran respeto por el tronco, así que en muchas oportunidades trataban de no hacer tanto ruido para no molestar al tronco.



Seguramente este personaje al que tanto le temían, era un monumento de alguna tribu que ya no habitaba en el lugar; pero como no se animaban a acercarse para ver bien de que se trataba, solo podían divisar un rostro serio y que inspiraba mucha autoridad.

Un cierto día, en que se desató una terrible tormenta, el tronco cayó al lago y en ese momento las ranitas pudieron ver con claridad, que era solo un tronco tallado que ningún daño podía hacerles. Se rieron mucho de los temores por los que habían pasado y comenzaron a jugar con él y usarlo de trampolín para sus zambullidas en el lago.

Moraleja: _____

1. ¿Quiénes son los personajes de la historia?

2. ¿Dónde ocurrió la historia? ¿En qué otro lugar podría ocurrir?

3. ¿Cómo son las ranitas? ¿Qué les gusta hacer?

ANEXO 4. PRUEBA DIAGNÓSTICA***Insumo 1*****LA MAGIA DE NUESTRO TIEMPO**

Margarita era la más linda del libro de cuentos.

El ilustrador la había dibujado con un largo vestido celeste y un velo flotando en la punta del sombrero y unas hermosas alas que parecían cambiar de color en cada fino movimiento que realizaban.

Era tan linda su sonrisa que daban ganas de mirarla mucho, mucho rato. Sus cabellos parecían tan suaves, que cualquiera se sentía tentado a peinarlos.

Quizás por eso, una mañana alguien la recortó con mucho cuidado: sin romper ni una orilla del vestido ni una hebra de cabello. Y la dejaron adherida a la pared con una gotita de pegamento.

Al principio, Margarita sintió muy desagradable ese aire que respiraba, tan distinto al maravilloso olor a tinta de su libro.

Pero decidió acostumbrarse.

Al rato, ya casi le parecía oler las flores de algún lejano jardín.

A los cinco minutos, sonreía porque le llegó una aroma a pollo frito.

A los diez minutos, respiraba a sus anchas.

¡Y a los once minutos, ya no quería regresar al libro de cuentos!...

Fragmento. Ana María Gúiraldes

Insumo 2

TENIENDO EN CUENTA LA LECTURA ANTERIOR, CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿A qué decidió acostumbrarse Margarita?

2. ¿Margarita tenía problemas respiratorios?

3. ¿Margarita se recortó o la recortaron?

4. ¿Dónde vivía Margarita al inicio de la lectura?

5. ¿Dónde dejaron adherida a Margarita?

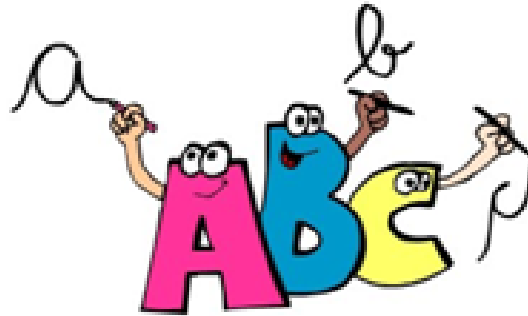
6. ¿Por qué Margarita tenía alas?

7. Margarita no quería regresar al libro de cuentos ¿Por qué?

8. ¿A qué tipo de cuentos se refiere el autor?

9. El ilustrador dibujó a Margarita de un modo muy especial, entonces ¿Qué personaje era Margarita?

10. ¿Por qué la recortaron?

ANEXO 5. ENCUESTA INICIAL ACERCA DE LOS HÁBITOS DE LECTURA

1. *¿Cuál es tu materia favorita?*

2. *¿Por qué lees?*

3. *¿Qué tipo de lecturas te gustan?*

4. *¿Cuáles lecturas no te llaman la atención?*

5. *¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Español y Literatura?*

6. *¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de Español y Literatura?*

7. *¿Lees en tu casa?*

8. *¿Lees fuera del colegio?*

ANEXO 6. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA***Insumo 1***

Lee con atención el siguiente texto:

En lo alto de un árbol vivía Gusi, dentro de su roja casita, que era una hermosa manzana. Un día de otoño, mientras tomaba el sol sobre una hoja, comenzó a soplar el viento y la hoja se desprendió de la rama. Gusi se asustó mucho porque de repente se encontró volando sobre la hojita seca, sin saber hacia dónde la llevaba el viento. Desde el cielo vio muchas cosas que nunca antes había visto. Vio a lo lejos a un niño que jugaba a la pelota con su padre. Vio un camión lleno de zanahorias que viajaba por la carretera hacia el pueblo y también vio a una pequeña perrita blanca que perseguía a una mariposa. De pronto, el viento se detuvo y la hoja cayó suavemente sobre el agua de un charco. Gusi se puso a llorar pensando que no sabía nadar y que jamás podría regresar a su árbol. Justo en ese momento, un sapo de cara muy simpática se acercó a Gusi y lo rescató del agua. Gusi y el sapito se hicieron grandes amigos y con su ayuda, Gusi pudo volver a su casita roja del árbol.

Insumo 2

Ahora responde las siguientes preguntas con base al texto que acabas de leer:

1. ¿Dónde vivía Gusi?

2. ¿En qué lugar cayó Gusi?

3. ¿Gusi quería escapar de su casa?

4. ¿A Gusi lo rescataron o salió nadando?

5. Mientras que volaba, ¿Gusi vio cosas que no conocía?

6. Gusi vivía en un lugar muy especial, entonces ¿Quién era Gusi?
Descríbelo!

7. ¿Cómo es el clima en otoño?

8. ¿Cómo se sintió Gusi cuando la hoja en la que iba cayó?

9. ¿A qué se refiere el autor cuando dice "la casita roja del árbol"?

10. ¿Cómo era la forma de ser del sapo?

ANEXO 7. ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

Instrucciones:

A continuación se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada.

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
 - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
 - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
 - c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
 - a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
 - b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
 - c) Elijo un lugar cómodo para leer. (...)
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
 - a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc). (...)
 - b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
 - c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
 - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
 - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
 - c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
 - a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
 - b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
 - c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
 - a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
 - b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
 - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...
 - a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
 - b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
 - c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
 - a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
 - b) Leen rápido, entienden bien y se dan cuenta de los errores. (...)
 - c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?
 - a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)

- b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
 c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
 a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
 b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
 c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
 a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
 b) Analizando las oraciones más largas. (...)
 c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
 a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
 b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
 c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
 a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
 b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
 c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
 a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
 b) Leer más libros en más ratos libres. (...)
 c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
 a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
 b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
 c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
 a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
 b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
 c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
 a) Leerlo más lentamente. (...)
 b) Leerlo más veces. (...)
 c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
 a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
 b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
 c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
 a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
 b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
 c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
 a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
 b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)

- c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (..)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)
- b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (..)
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (..)
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto. (..)
- b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (..)
- c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (..)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (..)
- b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (..)
- c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (..)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (..)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (..)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (..)
25. Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer. (..)
- b) Leo procurando comprender lo leído. (..)
- c) Leo para obtener información. (..)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo. (..)
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (..)
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (..)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber. (..)
- b) Por las palabras y pistas del texto. (..)
- c) Por lo que espero que me cuente el texto. (..)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte. (..)
- b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (..)
- c) Leo todo muy deprisa. (..)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días. (..)
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (..)
- c) Leer juntos y comentar lo leído. (..)
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (..)
- b) Los que su contenido me resulta familiar. (..)
- c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (..)
31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (..)
- b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (..)

- c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (..)
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con más palabras. (..)
- b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (..)
- c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (..)
33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (..)
- b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (..)
- c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (..)
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (..)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (..)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (..)
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
- a) No, porque me desconcentro. (..)
- b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (..)
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (..)
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (..)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (..)
- c) Porque facilita la comprensión del texto. (..)
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (..)
- b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (..)
- c) Poder resumir las ideas principales. (..)
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a) El que tiene un objetivo claro. (..)
- b) El que tiene más tiempo. (..)
- c) El que sólo lee la parte que le gusta. (..)
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
- a) Busco el significado en un diccionario. (..)
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (..)
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (..)
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (..)
- b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (..)
- c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (..)
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (..)
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (..)
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (..)
42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?.
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (..)
- b) Busco en un diccionario. (..)

- c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (..)
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
 a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (..)
 b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (..)
 c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (..)
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
 a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (..)
 b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (..)
 c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (..)
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
 a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (..)
 b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (..)
 c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (..)
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
 a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (..)
 b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (..)
 c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (..)
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
 a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (..)
 b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (..)
 c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (..)
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
 a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (..)
 b) Vuelvo a leer todo el texto. (..)
 c) Leo sólo el párrafo más importante. (..)
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
 a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (..)
 b) No importa puesto que la actividad es la misma. (..)
 c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (..)
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
 a) Me la salto y sigo leyendo. (..)
 b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (..)
 c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (..)
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
 a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (..)
 b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones(...)
 c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (..)
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
 a) Lo leo varias veces. (..)
 b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (..)
 c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (..)
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
 a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (..)
 b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (..)

- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (..)
54. Cuando preparas un examen te parece importante...
- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (..)
 - b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (..)
 - c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (..)
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (..)
 - b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (..)
 - c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (..)
56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
- a) Cuando lo leo en voz alta. (..)
 - b) Cuando lo leo "para mí". (..)
 - c) Cuando lo oigo leer a otro. (..)

ANEXO 8. PLAN DE CLASE #4



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRÁCTICA AUTÓNOMA
Plan de Clase



Estudiante Practicante: Angie Ascencio	Línea de investigación: Literatura	
Institución: IED Liceo Femenino Mercedes Nariño	Curso: 304	Jornada: Mañana
Duración de la sesión: 60 minutos	Fecha:	

Objetivo(s)

- Analizar el género literario narrativo, sus elementos y características.
- Identificar la historieta como subgénero que subyace dentro de la narración.
- Examinar las características principales y elementos de la historieta.
- Hacer un análisis inferencial de una historieta para comprender y clasificar las inferencias en textos narrativos.

Actividades

1. Se explicará a manera de recapitulación, qué es un texto narrativo, sus características y elementos principales.
2. Se explicarán brevemente los tipos de textos narrativos que existen.
3. Se les enseñará material didáctico (historietas) para analizar en ellas su estructura, y características.
4. Se hará una charla de introductoria para que las estudiantes tomen conciencia de que la historieta forma parte de la vida cotidiana y que se puede encontrar muy fácilmente en cualquier medio de comunicación.
5. La docente presentará a las estudiantes un póster con la siguiente historieta para dar inicio al tema:



6. Se hará un análisis de las inferencias referidas a la historieta, teniendo en cuenta la clasificación de inferencias según Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994).

Criterios de Evaluación:




































Se hará una evaluación formativa en la cual se tendrá en cuenta el proceso de aprendizaje y el nivel de compromiso con la actividad desarrollada.

Se evaluará también como elemento actitudinal, la valoración y respeto por la producción propia y de los demás



Recursos:

- **Poster con dibujo de la historieta.**

ANEXO 9. ENCUESTA FINAL COMPORTAMIENTOS Y HÁBITOS LECTORES

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
La lectura me importa					
Leo un rato todos los días					
Leo para aprender					
Disfruto mi tiempo libre leyendo in libro					
Leer me ayuda a ser mejor en el futuro					
¿Lees junto con tus padres algún libro?					
¿Cuánto les gusta la lectura a tus padres?					

ANEXO 10. REJILLA DE EVALUACIÓN


 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 LICEO FEMENINO "MERCEDES NARIÑO"
REJILLA CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRIMER MOMENTO 2016
 GRADO: TERCERO J.M. CURSOS: 301,302,303,304,305, 306, 307


DOCENTES RESPONSABLES DEL PROCESO ACADÉMICO: Fany Roa, Sandra Montaña, Patricia Góngora, Emilce Aguilera, Rosalba Moreno, Dilla Rodríguez, Luz Marina Barrera

DATOS DE LA ESTUDIANTE: _____

CURSO _____ JORNADA _____

SABERES CONOCER Y SABER HACER (Actividades contempladas para realizar el seguimiento evaluativo)		PUNTAJE PRIMER MOMENTO 20 PUNTOS		
ASIGNATURA	ACTIVIDADES PROGRAMADAS PARA EL PRIMER MOMENTO (10 SEMANAS) SOBRE 15 PUNTOS	Puntaje Asignado	Puntaje Obtenido por la Estudiante	Firma del Acudiente y la Estudiante
MATEMÁTICAS	*Análisis y desarrollo de las actividades del Calendario Matemático. *Desarrollo de talleres y guías de trabajo. *Aplicación de relaciones y operaciones entre conjuntos. *Aplicación de las operaciones básicas en situaciones problemáticas. *Reconocimiento y ubicación de los números naturales en la casilla de valores. *Orden, estética, puntualidad en la realización y entrega de sus trabajos.	15		
ESPAÑOL	*Proyecto de Lectura rotativa. *Manejo apropiado de normas ortográficas. *Ejercicios y actividades que permitan mejorar la ubicación espacial y la caligrafía (cuaderno de diseño, manejo de mandalas). *Identificación de los elementos básicos de la narración y pequeñas producciones de los mismos. *Actividades que ayudan a fortalecer la buena vocalización y manejo adecuado del tono de voz. *Desarrollo de guías conceptuales y talleres de comprensión lectora. *Orden, estética, puntualidad en la realización y entrega de sus trabajos.	15		
INGLÉS	*Escribe y produce diálogos sencillos empleando el vocabulario de presentación personal. *Desarrolla talleres usando el vocabulario de números, colores, en idioma inglés. *Recibe y emplea comandos apropiadamente. *Orden, estética, puntualidad en la realización y entrega de sus trabajos.	15		
FRANCÉS	*Realiza su presentación personal implementando el vocabulario trabajado en la clase. *Redacta oraciones manejando el vocabulario de frutas y colores. *Dibuja el árbol genealógico de su familia, y reconoce el vocabulario del mismo. *Orden, estética, puntualidad en la realización y entrega de sus trabajos.	15		
C. NATURALES	*Identificación, clasificación de los seres de la naturaleza en reino. *Elaboración de collages y diferentes trabajos artísticos alusivos a los temas. *Trabajo de comprensión lectora con respecto a algunos cuentos infantiles ecológicos. *Desarrollo de talleres, guías sobre temas vistos en clase. *Orden, estética, puntualidad en la realización y entrega de sus trabajos.	15		
SOCIALES	*Talleres de análisis y reconocimiento del manual de convivencia Liceísta.	15		