

ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO 802
DEL COLEGIO RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ

VIVIAN ALEXANDRA RIVERA GORDILLO

Monografía para optar al título de Licenciado en Español e Inglés

Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2018


PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando lo posible</p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 94	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estrategias de metacomprensión en los estudiantes del curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez
Autor(es)	Rivera Gordillo, Vivian Alexandra
Director	Ardíla Escobar, Emperatriz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 83 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRENSIÓN LECTORA; ESTRATEGIAS; METACOMPRENSIÓN.
2. Descripción	
<p>Este trabajo presenta la investigación-acción realizada en el Colegio Rafael Bernal Jiménez, con los estudiantes del curso 802, para mejorar la comprensión lectora haciendo uso de estrategias metacomprensivas. Se encuentra que los estudiantes muestran dificultades en los procesos de comprensión a nivel inferencial y crítico, porque su experiencia se enfoca más a la lectura literal que es la más utilizadas en las prácticas de lectura en la clase de lenguas castellana. Como los estudiantes no avanzan hacia los otros niveles de comprensión de lectura, ellos no logran aprender de lo que leen. Asimismo, no se da en la escuela una práctica de comprensión de lectura sistemática. Por eso, es importante implementar en el aula estrategias metacognitivas que contribuyan en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes, en el aprendizaje de estrategias, que sea un proceso consciente y autorregulado. Este proceso va a contribuir a que el lector construya el significado del texto, resolviendo todas las dificultades presentadas en la</p>	

comprensión, e integrar nuevos conocimientos a sus conocimientos previos para construir ideas, bien sean sobre aspectos académicos, culturales y sociales.

3. Fuentes

- Burón, J., (1993). *Enseñar y aprender, introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero
- Caballero, E., (2008). *Textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Elliot, J., (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Escorcía, D., (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en psicología latinoamericana*, 28 (2), 265-277.
- Escudero, I.; León, J., (2006). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Falcón, J.; Herrera, R., (2005). *Análisis del dato estadístico*. Caracas, Venezuela.
- Flavell, J., (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. Nueva Jersey, Estados Unidos: L. B. Resnick
- Flores, Rita.; Torrado, M.; Arévalo, I.; Mesa, C.; Mondragón, S.; Pérez, C., (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44
- Heit, I., (2010). *Estrategias metacognitivas de la comprensión lectora y eficacia en la asignatura de lengua y literatura* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Argentina.
- Hernandez, R.; Fernandez, C.; Baptista, P., (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F, México: McGraw Hill.
- Jiménez, 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)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Kintsch, W.; Van Dijk, T., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- León, J.; Solari, M.; Olmos, R.; Escudero, I., (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *RIE*, 29-1.
- López, C., (2008). *La escritura en el desarrollo de las estrategias metacognitivas para la lectura crítica* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- López, G.; Arciniegas, E., (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle, Colombia.
- Mateos, M., (2001). *Metacognición y Evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Mateus, G.; Santiago, A.; Castillo, M.; Rodríguez, L., (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios*, V. 2(36),
- Maturano, C.; Soliveres, M.; Macías, A., (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 415-425.
- MEN, (2009). Evaluación Diagnóstica. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>
- Muñoz, C., (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.

Murillo, F., (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial*.

Orjuela, D.; Peña, C (2014). *Habilidades y estrategias en la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Rodriguez, B.; Calderón, M.; Lear, M., (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Sánchez, C., (2014). *Prácticas de Lectura en el Aula*. Bogotá, Colombia: Río de Letras

Sánchez, E., (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-37

Sánchez, H., (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (5), 31-38

Santiago, A.; Castillo, M.; Mateus, G., (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros

Santiago, A.; Castillo, M.; Ruiz, J., (2006). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros

Solé, I., (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó

Vargas, M., (2015). *Metacognición: Camino a una mejor comprensión lectora* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Zuriñe, E., (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5° y 6° de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

4. Contenidos

El trabajo está dividido en siete capítulos de contenido. El primero se refiere al problema, en donde presentan la contextualización y del colegio, la caracterización de la población y el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo se encuentra el marco de referencia que contiene los antecedentes y el marco teórico que orienta este trabajo. El tercero se refiere a la metodología, donde se indica el tipo de investigación y su enfoque, los instrumentos y técnicas de recolección de información, y la información general sobre la población con la que se trabajó.

El cuarto capítulo se relaciona con las fases de investigación desarrolladas de acuerdo al tipo de investigación, y además se realiza una descripción de la propuesta pedagógica.

El quinto contempla la organización y análisis de la información recolectada. El sexto presenta los resultados de la investigación. El capítulo siete presenta las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

5. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo y tiene un enfoque de investigación acción. Se busca mejorar una problemática de la población, que en este caso corresponde a las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes. Se realizó observación no participante y participante, se

utilizaron diarios de campo, se aplicaron encuestas y pruebas diagnósticas para recolectar información y de ahí partir para diseñar la propuesta pedagógica.

6. Conclusiones

Las estrategias metacomprendivas inciden en el mejoramiento de la comprensión lectora, pues el lector ya tiene un conocimiento de las estrategias necesarias para poder comprender un texto.

La tipología y los temas de los textos influyen en la comprensión y en el uso de unas estrategias más que otras.

Cuando se utilizan textos de temas asociados al contexto de los estudiantes, se facilita el alcance de la comprensión en niveles más complejos, pues cuando tiene conocimientos previos sobre el tema, puede reconocer más fácilmente los mensajes implícitos de un texto.

Cuando el lector es consciente de todas las actividades cognitivas a las que puede recurrir para poder comprender un texto, se convierte en un lector estratégico, pues reconoce lo que tiene que realizar para garantizar su proceso de aprendizaje.

La metodología docente es muy importante para que los estudiantes identifiquen las formas en las que pueden construir el significado del texto, sin realizar una decodificación, sino que hay actividades que el docente puede hacer para que se reconozcan como un sujeto activo dentro del proceso lector.

Elaborado Por:	Rivera Gordillo, Vivian Alexandra
Revisado Por:	Ardila Escobar, Emperatriz

Fecha de elaboración del Resumen:	23	04	2018
--	----	----	------

RESUMEN EJECUTIVO

Proyecto de investigación acción, que por medio de una propuesta de intervención pedagógica basada en las estrategias de metacompreensión que proponen Baker, Brown, Garner, Palincsar, Paris (citados por López y Arciniegas, 2004), busca mejorar en desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes del curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. Para cumplir con el objetivo, esta investigación utiliza diferentes estrategias y tipos de textos, sobre temas de interés de los estudiantes, que permitieran evidenciar el uso de estrategias de lectura según el tipo de texto. Como resultado, se encontró que la implementación de la propuesta contribuyó a que los estudiantes usaran estrategias para comprender de manera autónoma y consciente, y así poder mejorar en sus procesos de comprensión.

PALABRAS CLAVES

Comprensión lectora, estrategias metacompreensivas.

ABSTRACT

Action-Research, which through a pedagogical proposal based on metacomprehension strategies, proposed by Baker, Brown, Garner, Palincsar, Paris (quoted by López and Arciniegas, 2004), looks for improving reading comprehension of 802 Rafael Bernal Jimenez School's students. To reach the goal, the research uses different types of text and topics according to the students likes, that show the use of reading strategies according to the types of text. As a result, it was found that the implementation of the proposal promotes students to use strategies to comprehend in an autonomous and conscious way, so they can improve in their comprehension processes.

KEY WORDS

Reading comprehension, metacomprehensive strategies.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
Introducción	10
1. Capítulo I: Problema	12
1.1 Contextualización	12
1.1.1 Localidad	12
1.1.2 Institución	12
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	13
1.2 Caracterización de los estudiantes	14
1.2.1 Diagnóstico	16
1.3 Planteamiento del problema	19
1.4 Pregunta problema	23
1.5 Objetivos	23
1.5.1 Objetivo general	23
1.5.2 Objetivos específicos	23
1.6 Justificación	23
2. Capítulo II: Marco de referencia	26
2.1 Antecedentes (Estado del Arte)	26
2.2 Marco teórico	30
3. Capítulo III: Diseño Metodológico	39
3.1 Tipo de investigación	39
3.2 Enfoque de investigación	39
3.3 Técnicas e instrumentos	40
3.4 Categorías de análisis y matriz categorial	42
3.5 Población	43
4. Capítulo VI: Fases del Proyecto	44
4.1 Fases desarrolladas	44
4.1.1 Fase I: Reconocimiento o identificación de una idea general	44
4.1.2 Fase II: Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y construcción del plan de acción	44
4.1.3 Fase III: Revisión de la implementación y sus efectos	45
4.2 Cronograma	45
4.3 Descripción de la propuesta de intervención	46
4.3.1 Planificación: ¿Para qué leer y cómo leer?	46
4.3.2 Supervisión: Implementación de las estrategias de lectura.	47
4.3.3 Evaluación: ¿Comprendí? ¿Qué dificultades tuve en la comprensión y cómo solucionarlas?	47
5. Capítulo V: Organización y Análisis de la Información	49
5.1 Organización de la información	49
5.1.1 Categorización y codificación	49
5.1.2 Ordenación y clasificación	51
5.1.3 Establecimiento de relaciones	51
5.2 Análisis de la información	51
6. Capítulo VI: Resultados	61
7. Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones	76
Bibliografía	80
Anexos	84

TABLA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Motivación de estudiantes por la lectura	53
Gráfica 2. Estrategias utilizadas por los estudiantes	54
Gráfica 3. Nivel de comprensión con estrategia de autopreguntas	57
Gráfica 4. Evaluación de la comprensión de texto narrativo	59

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo	62
Figura 2. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo	63
Figura 3. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo	63
Figura 4. Comentario sobre la película <i>Intensamente</i>	66
Figura 5. Comentario sobre la película <i>Intensamente</i>	66
Figura 6. Pregunta de intención	67
Figura 7. Pregunta de afirmación	67
Figura 8. Pregunta de modo	67
Figura 9. Pregunta de razón o causa	67
Figura 10. Subrayado de ideas principales y vocabulario desconocido	69
Figura 11. Idea general de la película <i>Intensamente</i>	70
Figura 12. Idea general de la película <i>Intensamente</i>	70
Figura 13. Implementación de estrategia de subrayar vocabulario desconocido	71
Figura 14. Implementación de estrategias de subrayado de vocabulario desconocido e ideas del texto	72
Figura 15. Implementación de estrategia de autopreguntas para resolver dificultades en la comprensión	72
Figura 16. Resumen de texto narrativo	73
Figura 17. Implementación de estrategia de esquemas como evaluación de la comprensión de un texto informativo	74
Figura 18. Implementación de estrategia de esquemas como evaluación de la comprensión de un texto informativo	75

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta demográfica	84
Anexo 2. Prueba diagnóstica de producción escrita	84
Anexo 3. Prueba diagnóstica de comprensión lectora	85
Anexo 4. Formato de consentimiento informado	85
Anexo 5. Formato de planeación de clase y diario de campo	86
Anexo 6. Tabla completa de categorías de análisis de diarios de campo	87
Anexo 7. Tabla completa de categorías de análisis de los talleres realizados	91

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso de aprendizaje primordial, y por tal motivo, es uno de los factores que representan un problema en la educación del país. La falta de prácticas sistemáticas de lectura desde los primeros grados de escolaridad se ve reflejada en la educación superior, e incluso en otros espacios y situaciones en los que las personas se tienen que desenvolver como sujetos pensantes. Los problemas en la comprensión limitan la adquisición de todo tipo de conocimiento (culturales, sociales y académicos). Por lo tanto, cuando se realizan prácticas sistemáticas, en donde se exige a las personas realizar unas actividades determinadas para aprender y superar las dificultades presentadas para esto, incentiva la adquisición de conocimientos. En específico, cuando las prácticas de lectura se realizan a manera de proceso y se incentiva la conciencia de la realización del mismo, no como actividad mecánica, es necesario que se realicen diferentes operaciones cognitivas que aporten para que sea más fácil comprender un texto.

De esta forma, esta investigación propuso mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, mediante el uso de estrategias metacomprendivas. Cada uno de los capítulos del documento responden al objetivo principal de esta investigación.

El primer capítulo tiene que ver con la contextualización y caracterización de la población, la descripción del problema encontrado y los objetivos propuestos para dar respuesta a ese problema. El segundo capítulo está relacionado con el marco de referencia, de donde se tomó toda la información para sustentar las diferentes ideas desarrolladas. Luego, se encuentra el capítulo sobre el diseño metodológico de la investigación, donde se describen el tipo y enfoque de la misma, con los respectivos instrumentos y técnicas de recolección de

información, la matriz categorial, las fases de la investigación y la propuesta de intervención diseñada. En los otros capítulos, se encuentra la organización y análisis de los resultados de acuerdo con la información recolectada. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se llegaron, a partir de lo encontrado en el análisis de la información.

1. CAPITULO I: PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1 Localidad

El Colegio Rafael Bernal Jiménez I.E.D se encuentra ubicado en la localidad de Barrios Unidos, en la UPZ doce de octubre, al noroccidente de Bogotá. Es una de las localidades con menor extensión en la ciudad, al norte limita con la calle 100 que la separa de la localidad de Suba, al sur limita con la calle 63 en donde comienza la localidad de Teusaquillo, por el oriente se encuentra con la avenida Caracas, donde comienza la localidad de chapinero y al occidente la avenida 68 la separa de la localidad de Engativá. La mayoría de barrios de esta localidad son estrato 3, sin embargo, hay barrios estrato 4 y 5.

Barrios Unidos es una localidad que se destaca por su actividad industrial, por esta razón, el barrio Doce de Octubre, en donde se encuentra situada la institución, es reconocido por los almacenes de elaboración y venta de muebles.

1.1.2 Institución

El Colegio se encuentra ubicado en la Carrera 54 No. 78 – 85, fue fundado en el año 1979, su nombre se debe al fundador y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Rafael Bernal Jiménez. Brinda los niveles de: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en la modalidad de jornada única.

La institución funciona en dos sedes: en la sede A, se encuentra primaria y en la sede la sede B, secundaria. La sede A, donde se realizó esta investigación, cuenta con un edificio de

3 pisos en donde están ubicados todos los salones, la rectoría, la coordinación, la biblioteca, los laboratorios, la sala de deportes, la sala de profesores, los salones del área de español, inglés, matemáticas, sociales, religión y música y las salas de informática. Además, posee 2 patios para actividades deportivas y recreativas, y un auditorio. En cada piso de la edificación, hay cuatro baños, de los cuales sólo estaban en funcionamiento los del primer y tercer piso.

El aula del área de español del grado 702, era grande con buena iluminación ya que poseía en la pared de un costado lateral del salón varias ventanas. Contaba con un tablero de pared a pared, una biblioteca con libros de literatura universal, dos armarios, un archivador y ocho columnas de 5 pupitres cada una.

1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI de la institución tiene su énfasis en ciencia y tecnología, por eso su misión se orienta a formar personas competentes, gestoras de un proyecto de vida a través del pensamiento humanístico y del conocimiento tecnológico que las convierta en generadoras de una nueva sociedad crítica, constructiva y transformadora; y su visión a lograr ser reconocida como una institución formadora de líderes en el campo de la tecnología, con espíritu emprendedor y trascendencia humana para que sean promotores del cambio y hacer una institución con credibilidad y prestigio en el ámbito educativo.

La institución cuenta con jornada única debido a la implementación del “Proyecto de Intensificación Horaria por Asignaturas que Apoyen el Énfasis del Colegio”. Este proyecto basado en el modelo pedagógico de la institución, aprendizaje significativo, básicamente, busca que la educación sea pertinente para la vida de los estudiantes, vinculando a ésta la teoría y la práctica en las distintas áreas del conocimiento. Por lo tanto, cada área desarrolla unos proyectos por ciclos, a través de ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, en el área de

español, el proyecto del ciclo 3º se llama “Comunica TIC” que tiene que ver con las tecnologías informáticas como herramientas para la comunicación. Además, hay 2 horas de jornada contraria en las que los estudiantes profundizan en áreas relacionadas con el énfasis del PEI: electrónica, informática, matemáticas, inglés, lectoescritura y ciencias.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población con la cual se adelantó esta investigación se llevó a cabo a partir de un proceso de observación realizado en el primer semestre de 2017, el cual tenía como objetivo indagar por las dinámicas de la clase de lengua castellana, y de la aplicación de una encuesta cuyo propósito era obtener información sobre aspectos personales como vivienda, familia, y académicos en lo que respecta a desempeño en las distintas áreas, en el área de español, y en cuanto a su formación profesional (Ver anexo 1).

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta se encontró que el grado 802 estaba conformado por 41 estudiantes, 27 hombres y 14 mujeres, con edades entre los 11 y los 14 años, exceptuando tres estudiantes que tenían 15, 16 y 17 años. Estos rangos de edad se diferencian debido a que el 37% aproximadamente ha perdido cursos anteriores. El 69% de los estudiantes habitaban en barrios estrato 3 cercanos a la institución, o en localidades aledañas como Suba, Engativá y Chapinero.

En cuanto a lo familiar, el 41% de los niños vivían en familias extendidas, el 32% en familias nucleares, y el 26%, en familias monoparentales. Respecto a la persona que acudía a las reuniones de padres o entregas de notas finales, la gran mayoría contestaron que los acudientes eran las madres.

En lo referido al nivel educativo de los padres, el 51% son bachilleres. A nivel universitario, el 11% de los hombres y el 23% de las mujeres habían realizado una carrera

profesional. Finalmente, las madres que tienen un técnico o solo tienen estudios primarios corresponden al 26%, y los padres al 15%.

Con relación a las metas educativas de los estudiantes, el 69% quieren continuar estudiando alguna carrera después de terminar sus estudios en el colegio, y el 31% de ellos tiene en mente trabajar, ingresar a alguna fuerza militar, o simplemente no tienen nada planeado aún.

En cuanto a su desempeño académico, el 77% del curso respondió que tenían dificultades en las áreas de matemáticas, tecnología, biología. No obstante, el 80% manifestaron que las áreas que más les gustaban y se les facilitaban eran: sociales, educación física, español e inglés. Expresaron que les gustaba la clase de español por la forma de enseñar de la profesora, por los talleres o las lecturas que se realizaban en clase. Con respecto a lo que se pudo observar, la profesora titular se enfocaba en el desarrollo de las cuatro habilidades por igual. Realizaba actividades para que los estudiantes participaran en clase, exigía a los estudiantes respetar los turnos de habla, así como prestar atención a las ideas de los demás, Con respecto a la lectura, realizaba ejercicios de lectura en voz alta, utilizaba el libro de comprensión lectora llamado *Grafiti* y un libro de texto del Ministerio de Educación, en el que los estudiantes debían desarrollar diferentes ejercicios a partir de las lecturas, con el fin de mejorar el desempeño en la comprensión lectora, como en la producción escrita.

Aunque las actividades tenían el propósito de mejorar las habilidades comunicativas, la profesora regañaba muchas veces a los estudiantes por no cumplir con algunas normas de presentación de los trabajos, como por el espacio que dejaban entre líneas al escribir, o al no distribuir bien el espacio en el cuaderno cuando realizaban cuadros o mapas conceptuales; y esto generaba que los estudiantes se desmotivaran a realizar la actividad, pues estaban siendo

calificados por la forma en cómo realizaban las actividades, y no en el proceso ni en el contenido de estas.

Algunas respuestas de la encuesta relacionadas con cuáles eran las habilidades comunicativas que realizaban con mayor frecuencia, se encontró que aproximadamente el 57% de los estudiantes no les gusta ni escribir ni leer, sino que entre sus preferencias estaban las habilidades orales: escuchar y hablar.

En cuanto a los procesos de comprensión de lectura se observó, que cuando se les pedía a los estudiantes que realizaran un resumen de un cuento que diera cuenta de su comprensión, ellos no lograban establecer relaciones intratextuales e intertextuales, porque solo se referían a la información explícita, ejemplo, en un cuento donde la historia terminaba con que todo lo relatado era parte de un juego, y el 76% de los estudiantes no mostraron indicios de haber hecho alguna conexión entre el juego y todo el relato. Esto se evidenció en los textos producidos pues pasaban por alto palabras, ideas, o párrafos que no entendían bien, quiere decir que no solucionaban los problemas que les presentaba la lectura.

Respecto a la producción escrita, los estudiantes realizaban resúmenes de los textos leídos por la docente. La profesora les llamaba la atención para que no copiaran información textual del texto y la transcribieran sin darles sentido.

1.2.1 Diagnóstico

Con el fin de indagar por el nivel de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora y producción escrita, se realizaron dos pruebas, la de producción estaba basada en una actividad de una unidad del libro de texto *Secundaria Activa* del área de español para grado séptimo (Ver anexo 2), la cual tenía como objetivo conocer cómo era el desempeño en la escritura de los estudiantes de acuerdo con las competencias que ellos deben alcanzar al finalizar el ciclo

escolar. La prueba estaba conformada por cinco preguntas, que los estudiantes debían contestar a partir de un texto. En las preguntas, los estudiantes tenían que construir una definición del concepto de “diversidad cultural”, identificar las palabras o frases que más se repetían en el texto, dando explicación a esto, identificar la intención del texto, identificar los temas del texto. Para el último punto, los estudiantes debían inventar una leyenda a partir de una ilustración de un Pegaso, a la cual debían darle un título, crear unos personajes y escribir un breve argumento de la historia.

La prueba de comprensión lectora partió de una prueba muestral estandarizada del 2015 del área de español para grado séptimo (Ver anexo 3), y tenía como propósito evaluar el desempeño de los estudiantes en cuanto al contenido local y global de un texto, por eso se tuvo en cuenta las cinco preguntas, tres de lectura literal y dos de lectura inferencias.

Resultados

De acuerdo con los datos obtenidos de las pruebas se encontró que, en cuanto a la producción escrita, el 63% de los estudiantes elaboraban argumentos y narraban historias teniendo en cuenta personajes, espacios y tiempo, además, definían una temática para desarrollar el texto narrativo. Sin embargo, al crear sus narraciones se evidenció que el 34% de los estudiantes no lograban realizar una breve narración o argumento de una historia, y esta fue la causa por la cual escribieron historias extensas, incluso con diálogos que no alcanzaron a terminar. Del mismo modo, respecto a la argumentación se les dificultaba formular hipótesis a partir del texto, es decir, no planteaban su punto de vista frente a un texto o un tema, y esto se reflejó en que el 43% de los estudiantes dejaron sin contestar las preguntas que se referían a esto, o no daban una respuesta completa según lo que el enunciado pedía. Por otra parte, al

momento de escribir no utilizaban signos de puntuación, omitían la acentuación de las palabras, confundían la ortografía de algunas palabras, y no hacían uso de conectores.

Con relación a la prueba de comprensión se evidenció que el 76% de los estudiantes reconocían las partes formales de un texto, como: título, organización, tipo de texto, es decir que identificaban y entendían algunos contenidos locales de este. Sin embargo, en el nivel literal de comprensión, el 63% de los estudiantes confundían las intenciones de los personajes y del narrador, junto con sus intervenciones en la historia y se les dificultaba identificar el orden cronológico de las historias. Por ejemplo, la pregunta en la que más se equivocaron, fue la que estaba enfocada al papel del narrador en el cuento, ya que el 83% contestó que el narrador era uno de los personajes de la historia, e incluso lo llegaron a confundir con el protagonista. Es decir, los estudiantes no tenían en cuenta o se les dificultaba reconocer la información explícita del texto que les permitía reconocer al narrador o los personajes. En otra de las preguntas relacionada con el orden cronológico de la historia, que hace referencia a que no hay un reconocimiento de los elementos explícitos del texto que permiten reconocer su orden, los estudiantes no lograron identificar el orden cronológico.

Con respecto a las preguntas de nivel inferencial, en donde debían seleccionar la conclusión del relato y mencionar por qué el narrador tenía un conocimiento directo sobre los hechos de la historia, información que debían de construir ya que no es explícita, es decir, ir construyendo el mensaje a partir de la información que le brinda el texto e integrándola con sus conocimientos previos, únicamente el 40% de los estudiantes lo lograron. Esto quiere decir que el 60% de los estudiantes no establecían relaciones entre sus conocimientos y la información del texto.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes en cuanto a la producción escrita manejan la estructura de un texto narrativo, en cuanto a que identifican el inicio, desarrollo y conclusión de este; también pueden crear personajes y lugares, pero no desarrollan estas producciones con un orden lógico. Asimismo, manejan algunos elementos de cohesión como signos de puntuación y conectores, sin embargo, omiten reglas ortográficas y palabras que pueden dificultar la coherencia de sus textos.

En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes logran reconocer algunos elementos explícitos del texto que permiten realizar una lectura literal, sin embargo, hay conexiones de esos elementos que no lograron identificar lo que influyó para que no pudieran reconocer las ideas principales del texto. En cuanto al nivel inferencial, a los estudiantes se les dificultaba establecer relaciones entre sus conocimientos y la información aportada por el texto para poder construir las ideas que no estaban explícitamente expresadas.

1.3. Planteamiento del problema

La comprensión es una actividad cognitiva fundamental en las personas ya que es un factor principal tanto en los procesos de aprendizaje como en la formación de los sujetos. Las personas cuando desarrollan procesos de comprensión de lectura apropian nuevos conocimientos que incorporan a los conocimientos que ya posee, esto les permiten ampliar su visión sobre el mundo y convertirse en sujetos capaces de entender el mundo desde diferentes perspectivas. De ahí la importancia, de que las instituciones educativas enfoquen sus esfuerzos desde los grados iniciales por adelantar actividades de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los estudiantes a lo largo de su formación académica procesos de comprensión de lectura.

Este es un aspecto de gran preocupación en Colombia ya que los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas como: Pruebas Saber 5° y 9°, Pruebas Saber 11°, Pruebas Saber Pro, Pruebas Pisa, han demostrado que los colombianos no tienen un buen desempeño en la competencia lectora. Esta situación trae como consecuencia que los estudiantes no aprendan de lo que leen, no relacionen lo que leen con sus conocimientos y experiencias tanto académicas, lingüísticas como sociales y culturales, no apliquen lo que leen para resolver problemas, y, por lo tanto, no amplían su visión del mundo ni construyen significado.

Por otro lado, se encuentra que las prácticas de lectura en la escuela solo se centran en comprender aspectos literales de los textos, esto ha generado dificultades en los procesos de comprensión en los estudiantes tanto en la escuela como en la universidad, Sánchez (2014) afirma al respecto que: *“Una de las prácticas de lectura más arraigadas y frecuentes en la escuela consiste en pedir a los estudiantes que lean ciertos textos y que luego respondan las preguntas formuladas por el docente o por el texto escolar”* (p.14).

De esta manera, la lectura no se desarrolla como un proceso que lleva a cabo diferentes operaciones mentales para que el sujeto pueda construir el significado del texto, sino que responde únicamente a la información literal que le brinda el texto. De manera que, tanto los profesores como los estudiantes están acostumbrados a esta práctica que se limita a decodificar, en vez de comprender. Como lo menciona Sánchez (1988, p. 37), las personas aprenden a leer, pero no leen para aprender, es decir que, cumple con conocer los procesos básicos de lectura para construir el significado general de un texto, pero se les dificulta aprender de dicha información.

De otra parte, la lectura no corresponde únicamente a un proceso que el profesor de español deba ayudar a desarrollar a los estudiantes. No hay una práctica sistemática de la

lectura en las escuelas, ni por parte de los profesores ni de los estudiantes. Esto se refleja en el bajo rendimiento de los estudiantes en las distintas áreas académicas, quiere decir que la comprensión está muy relacionada con la competencia lectora (Sánchez, 2014, p.18). Es decir, la comprensión lectora es un proceso cognitivo implicado en todo tipo de aprendizaje.

Por tal razón, cuando los estudiantes no logran comprender asumen una actitud de apatía hacia la lectura, no aprenden de los textos que leen, no logran dar cuenta del tema y las ideas que presenta el texto, no utilizan sus conocimientos en la construcción de la comprensión; en consecuencia, no se dan procesos de aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto se evidenció en el curso 802, por ejemplo, en el proceso de observación se encontró que las actividades de lectura propuestas por la profesora se limitaban a la resolución de talleres de preguntas sobre aspectos literales de los textos leídos. Las actividades de lectura consistían en leer un texto, copiar el enunciado de la pregunta y la respuesta en una hoja para entregar. En ningún momento se observaron actividades que exigieran a los estudiantes aprender de la lectura, o que la profesora les brindara las herramientas para lograrlo, o propiciara el uso de estrategias que les permitieran desarrollar adecuadamente la comprensión.

Asimismo, los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión mostraron que los estudiantes tenían dificultades desde el nivel literal de lectura, pues menos de la mitad del curso logró reconocer los elementos explícitos del texto.

Por esta razón, muchos de los estudiantes contestaron en la encuesta que no les gustaba leer ni escribir, porque les parecía aburrido. Los que leen tienen intereses en temas sobre ciencia ficción, historias de acción, y durante las clases, los estudiantes demostraban más

motivación al leer textos de este tipo, que los textos expositivos, los cuales eran los que más se trabajaban.

El hecho de que las prácticas de lectura en la escuela se limiten sobre todo al nivel de comprensión de lectura literal, y no ofrezcan a los estudiantes estrategias que les permitan desarrollar la comprensión de lectura de diferentes tipos de textos, hace que los estudiantes pierdan interés por la lectura y no desarrollen procesos de aprendizaje a partir de los textos leídos. Esto se reflejará a lo largo de la formación académica de los estudiantes en todos los niveles de escolaridad.

Frente a la situación planteada cabe preguntarse si una propuesta pedagógica basada en el uso de estrategias de metacomprenderá tanto en los procesos de comprensión de los estudiantes del curso 802 como en las prácticas lectoras de los estudiantes en general; además, podría transformar el concepto que tienen, tanto los profesores de enseñar a leer como los estudiantes de aprender a leer, es decir que ellos comenzarían a desarrollar procesos cognitivos que les permitieran construir el significado del texto de forma compleja.

Las estrategias metacomprenderían mejorarán la comprensión lectora de los estudiantes, pues al establecerlas y aplicarlas cuando se lee, ellos van a ir desarrollando unas operaciones en la mente más conscientes que les permitan al lector concebir textos desde diferentes perspectivas. Comprender le exige al lector desarrollar su proceso en diferentes momentos, antes, durante y después de la lectura, sin embargo, si es consciente de las actividades realizadas, capaz de controlar su proceso cognitivo y aplicar las estrategias de lectura adecuadas en dicho proceso, podrían construir el significado del texto de una forma más elaborada y compleja.

Así pues, surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera las estrategias metacomprendivas contribuyen en la comprensión lectora de los estudiantes del curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez?

1.4. Pregunta problema

¿De qué manera el uso de estrategias de metacomprensión incide en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 802 de la I.E.D Colegio Rafael Bernal Jiménez?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Establecer la incidencia del uso de estrategias de metacomprensión para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez

1.5.2. Objetivos específicos

- Describir el proceso de comprensión de los estudiantes del grado 802 del colegio Rafael Bernal Jiménez al utilizar estrategias de metacomprensión.
- Diseñar una propuesta pedagógica que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes a través de las estrategias metacomprendivas.
- Determinar elementos de las estrategias metacomprendivas que evidencien el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

1.6. Justificación

La comprensión es fundamental para aprender pues es necesario que el sujeto incorpore a sus conocimientos dados unos conocimientos nuevos a través de una serie de procesos cognitivos y estrategias. Si el sujeto no logra construir la comprensión, no va a aprender lo que los diferentes tipos de textos le ofrecen en su formación a lo largo de la vida escolar o social. En Colombia los procesos de aprendizaje de los estudiantes están enfocados hacia un

proceso cognitivo de memorización, en donde lo que el estudiante cree conocer se limita a una memoria a corto plazo, y es limitado el conocimiento que trasciende a la memoria de largo plazo.

De otra parte, en general, las personas desconocen su proceso de aprendizaje, no son conscientes de cómo se da este. Por eso, para mejorar los procesos de aprendizaje, y en específico, los de comprensión, es pertinente trabajar con estrategias metacognitivas debido a que estas hacen que las personas sean conscientes de sus procesos cognitivos. Si los sujetos se dan cuenta cómo este tipo de estrategias les aporta o de la forma cómo se desarrollan, intentaran actuar con el fin de mejorar dichos procesos. Es necesario aprender a aprender si se quiere conocer y comprender la realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto busca contribuir a que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje para que se involucren de forma autónoma y actúen en el mejoramiento de sus procesos. Igualmente, pretende que ellos reconozcan sus capacidades con el fin de que se motiven a desarrollarlas.

Si se tiene en cuenta esta estrategia como parte del aprendizaje de los niños en las instituciones públicas, estos podrían mejorar su rendimiento académico, no solo en el área de la lengua castellana, sino en todas las otras áreas con el fin de que los estudiantes interioricen y aprovechen lo que aprenden.

Implementar una propuesta soportada en la metacognición, en el curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez contribuirá para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes se desarrollen mejor, y no sean solo ejercicios memorísticos y automáticos; y así, al tener en cuenta lo que los estudiantes conocen, ellos logran establecer mejores estructuras cognitivas que influyan en la comprensión de su realidad. Por tal motivo, la metacognición es una de las formas para acercarlos al conocimiento ya que ellos serán conscientes de los objetivos del

aprendizaje, específicamente serán conscientes de lo que significa comprender, por tanto, entenderán cómo la construcción de las representaciones mentales mantiene una cercana relación con el mundo que les rodea. En el momento en que los estudiantes familiaricen sus estructuras cognitivas con las representaciones mentales de las lecturas, generarán un conocimiento reflexivo, y no memorístico.

2. CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

Con el objetivo conocer investigaciones relacionadas metacomprensión y comprensión lectora, temas principales del presente proyecto, se llevó a cabo una revisión de 12 investigaciones, tanto nacionales como internacionales: cinco internacionales, dos de la Universidad Complutense de Madrid en España, una de la Universidad Nacional de San Juan en Argentina, una de la Universidad Charles de Gaulle en Francia y una de la Universidad Católica de Argentina; y siete nacionales: una de la Universidad de Antioquia, una de la Pontificia Universidad Javeriana, dos de la Universidad Pedagógica Nacional, una de la Universidad Nacional de Colombia, una de la Universidad de la Sabana, una de la Universidad de la Salle y una de la Universidad Autónoma de Manizales.

Con respecto al enfoque utilizado por las investigaciones, se encontró que algunas utilizaron el enfoque experimental, cuasi experimental, empírico analítico, otras el exploratorio, un estudio de caso, descriptivo, descriptivo correlacional y de investigación acción.

Los estudios se realizaron con estudiantes de: 5° y 6° de primaria de colegios públicos, privados y concertados, de 1° de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria), estudiantes de 7°, 8° y 9° grado, y con estudiantes universitarios, también se utilizó de muestra docentes de colegio.

De acuerdo con la revisión realizada, las investigaciones se hizo una agrupación en 4 tendencias: la primera se relaciona con la aplicación de una propuesta de intervención con el fin de mejorar en la comprensión lectora, la segunda con la determinación de elementos que

definan si un lector es estratégico o no, la tercera con la definición de estrategias de lectura utilizadas por los docentes, y la cuarta con el análisis de estrategias utilizadas en la comprensión de textos.

En la primera tendencia se encuentran las investigaciones que realizaron una intervención, donde se aplicaron pruebas y se realizaron talleres y guías para promover el desarrollo de las estrategias, con el fin de evidenciar si mejoraba la comprensión lectora. Es el caso de las investigaciones de Vargas (2015), López (2008), Caballero (2008), y Rodríguez, Calderón y Lear (2016). En estas propuestas se implementaron guías de trabajo, unidades didácticas para analizar textos argumentativos, y producción textual, que se trabajaron a través de unas estrategias de lectura específicas como: el resumen, la señalización, indagación de conocimientos previos y preguntas. En las investigaciones de Caballero (2008 y Rodríguez et al (2016), se aplicó un test al principio y al final de la intervención, con el fin de analizar si había un avance en la comprensión lectora de los estudiantes. La conclusión general a la que llegaron los investigadores es que, cuando los profesores implementan estrategias metacognitivas en sus clases para desarrollar sus actividades, y hacen que los estudiantes también las utilicen, estos van aprendiendo a autorregular sus procesos, tanto en la producción como en la comprensión, y así se puedan mejorar los resultados de los procesos cognitivos de los estudiantes, como en la comprensión lectora.

La segunda tendencia relaciona estudios que construyeron una escala fiable para determinar, por un lado, cómo se puede evaluar a un lector metacognitivo y por otro, la capacidad metacomprendiva de los estudiantes en el momento de comprender. La metodología utilizada por Zuriñe (2017), Mengual (2012), Muñoz (2015) y Jiménez (2004) fue similar, ya que utilizaron la prueba ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora), en el caso de Zuriñe, se implementó un test de inteligencia emocional, y luego de esto, se aplicó un

cuestionario de comprensión lectora a los estudiantes. Estas pruebas se relacionaron todas, con el fin de concluir que los altos niveles de metacomprensión reflejan un alto desempeño en la comprensión lectora. Sin embargo, estos proyectos, aunque trataron de diseñar e implementar unas pruebas fiables que determinaran qué tan buen lector metacognitivo era un sujeto o no, evaluar procesos metacognitivos es bastante complejo debido a la subjetividad con que se desarrollan. A pesar de esto, los investigadores invitaron a los profesores con diferentes pautas para trabajar la metacomprensión en el aula.

La tercera tendencia agrupa las investigaciones que analizaban el uso de estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes en los procesos de comprensión, Orjuela y Peña (2014), aplicó un cuestionario de comprensión lectora, que permitiera evidenciar el proceso que realizaban los estudiantes, cuando leían. Ellos debían analizar dos textos de baja y alta complejidad. Además de esto, se observó a cada profesor mientras leía para determinar otras actividades que realizaba, se les hizo un cuestionario metacognitivo al finalizar la prueba, escribir un resumen de cada texto y realizar una guía de comprensión lectora que les aplicaría a sus estudiantes. Se concluyó que los docentes no utilizan estrategias adecuadas, que muchas veces son necesarias para la comprensión. Por lo tanto, se determinó una de las causas por las cuales no utilizan las estrategias con sus estudiantes es porque no utilizan las estrategias de lectura en sus propios procesos. De esta manera se consideró que, si los docentes no aplican estrategias metacognitivas en su comprensión, tampoco lo hará con sus estudiantes, lo cual afectará el desarrollo procesos más adecuados con el material que se les quiere trabajar en el aula.

En la cuarta tendencia se encuentran investigaciones que analizaron actividades o estrategias cognitivas y metacognitivas realizadas por los estudiantes en la comprensión de textos, para ello, se seleccionaron muestras, con las cuales se quería identificar qué estrategias

lectoras utilizaban. A partir de los resultados obtenidos, se propusieron actividades que contribuyeran a mejorar sus procesos cognitivos. Heit (2010), Velandia (2010), Maturano, Soliveres y Macías (2002), Florez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2005), y Escorcía (2010) analizaron las actividades metacognitivas y metalingüísticas que realizaban los estudiantes, tanto universitarios como de colegio, en las competencias de lectura y escritura. Aplicaron para este fin, entrevistas y/o cuestionarios que describieran las tareas que ellos llevaban a cabo al leer un texto, o al producirlo.

Estas investigaciones demostraron que la comprensión lectora es limitada a la hora de no utilizar estrategias que permitan desarrollar un mejor proceso, sin embargo, si se desarrollan habilidades metalingüísticas desde niños, los estudiantes pueden ir complejizando sus procesos de comprensión a medida que avancen en su escolaridad. En cuanto a la metacognición aplicada a los procesos de producción escrita, se dio cuenta que los estudiantes se adaptan y son conscientes de las exigencias metacognitivas de cada nivel académico, en este caso, esto se concluyó con estudiantes universitarios.

Las investigaciones revisadas aportaron al presente proyecto de investigación elementos relacionados con la autorregulación de los procesos cognitivos, los cuales contribuyen en la comprensión lectora, y que los docentes pueden inducir el desarrollo de estas estrategias a sus estudiantes con el fin de que estos tomen una conciencia sobre el desarrollo de los procesos. Asimismo, tener en cuenta que, si los docentes no son lectores estratégicos, conscientes de esas estrategias para evaluar su proceso, no podrán exigirles a sus estudiantes una alta competencia lectora. De otra parte, evaluar la lectura como proceso y no como resultado, permite evidenciar de cierta forma cómo los estudiantes realizan o aplican ciertas estrategias y son conscientes de utilizarlas adecuadamente cuando están leyendo

2.2. Marco teórico

La comprensión lectora es uno de los grandes factores que ha influido en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en Colombia, esto se ha reflejado en los resultados de las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales. Por ejemplo, aunque los resultados de las pruebas PISA del 2015 indiquen que Colombia ha mejorado desde el 2006 en su desempeño en las áreas que se evalúan, y que su mayor progreso ha sido en lectura, hay más de 50 países con mejor puntaje por encima de los resultados del país. Los resultados indican que los estudiantes no resuelven los problemas que se plantean en los enunciados, debido a que no logran comprender y relacionar la información. Ellos están acostumbrados a responder desde la información explícita que les ofrece el texto, no analizan el contenido, estableciendo relaciones tanto entre sus conocimientos previos y los que le presenta el texto, como entre el texto y los conceptos que se desarrollan allí. Sin embargo, esta situación no se presenta únicamente porque no sean capaces, sino porque no se les enseña a utilizar la información en función del aprendizaje.

De otra parte, las prácticas sistemáticas no son aplicadas en los procesos de aprendizaje a partir de la lectura. Mas bien se limitan a actividades enfocadas a que el estudiante solo reconozca unos elementos explícitos de un texto, sino que tenga un propósito al leer un texto, más allá de reconocer un código. Por lo tanto, si desde la escuela se enseña a los estudiantes que leer se refiere a comprender, es decir construir el significado del texto a partir de diferentes elementos, tanto explícitos como implícitos, los estudiantes reconocerán la lectura como un proceso interactivo de aprendizaje.

De esta manera, el lector ve la lectura como proceso de aprendizaje, en donde el texto le aporte y él al texto, para poder construir su significado. Los niveles de lectura por los cuales un lector debe pasar para construir un significado son: el literal, inferencial y crítico.

Con el fin de que el lector logre la conciencia sus procesos cognitivos para que se dé la comprensión, los procesos de metacognición y las metacompreensión, juegan un papel importante pues el lector va a ser consciente de las estrategias de lectura adecuadas para abordar el texto. De acuerdo con las estrategias de metacompreensión, el proceso de lectura se da en tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

Lectura

A pesar de que la lectura implica un proceso de comprensión, no se puede limitar solo a la decodificación ya que en el acto de leer están involucrados una serie de procesos mucho más complejos y más significativos. Así pues, la lectura no puede considerarse como una actividad mecánica que realiza el sujeto cuando se enfrenta a un texto, por el contrario, debe ser entendida como un proceso complejo de orden cognitivo, es decir, comprender (Mateus, Santiago, Castillo, Rodríguez, 2012, p. 116).

Según Kintsch (1983; citado por Santiago, Castillo y Mateus, 2014):

“La comprensión [de textos] desde el punto de vista del procesamiento de la información, involucra la construcción de una representación sobre la cual pueden realizarse distintas operaciones [...]. Así, después de comprender un texto, es de esperarse que el lector sea capaz de responder preguntas sobre él, recordarlo o resumirlo, identificar la información y parafrasearlo, entre otros”. (P. 163)

Esto significa que cuando una persona comprende un texto es capaz de interactuar con él, aportar conceptos o experiencias de su vida para enriquecer la comprensión y no quedarse

sólo con la información literal que este ofrece. En el proceso de comprensión el individuo reconstruye en su mente una red de significados coherentes entre sí, de manera que *“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”* (Mateus et al, 2012, p. 116).

Comprender un texto hace referencia a toda la interacción que existe entre el texto y el lector para poder construir su significado. Las prácticas de lectura en las aulas hacen parecer que fuera de otra forma, que el texto es el único que le aporta al lector, por eso muchas veces los estudiantes solo comprenden los elementos explícitos, sin aprovechar sus conocimientos previos. Kintsch y Van Dijk (1983) consideran que la comprensión no es un simple proceso pasivo y ascendente (bottom-up) debido a que el conocimiento es activo (top-down), constructivo y predictivo (p.231). Por eso, es indispensable que el conocimiento del lector sea activo en función de la comprensión, pues así se podrá comprender e interpretar la información del texto de una forma más compleja. El conocimiento que se desarrolla a partir del texto depende del lector, porque este lo puede interpretar de diferente forma debido a sus conocimientos previos (Kintsch, 1988, p. 163).

En ese mismo sentido, Solé (1992), plantea que para leer *“necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua”* (p. 18). Esto significa que el texto no es el único que aporta información a la lectura, sino que el lector cumple una función fundamental en el sentido en que él también aporta información al texto para dar paso así, a un proceso interactivo. Por lo tanto, esto es lo que define la lectura como un proceso complejo en tanto que no se limita solo a la decodificación de signos, sino parte del contenido de lo que se lee, es decir, la comprensión.

En esta investigación se tomó en cuenta la lectura como una actividad que se desarrolla a través de subprocesos físico e intelectuales que el lector desarrolla para que poder construir una representación mental coherente con base en un texto.

Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se ha analizado a partir de varios modelos desde los cuales se da cuenta del resultado del proceso lector, se organiza según su nivel, y de esta manera se logra medir la comprensión que alcanza una persona a la hora de leer un texto. Los niveles de lectura comienzan desde la comprensión de la información explícita del texto, pero se debe avanzar hasta llegar a los elementos implícitos del texto que la persona debe identificar e integrar para construir su significado.

Las pruebas estandarizadas como, por ejemplo, las pruebas Saber 5° y 9ª del 2009 plantean tres niveles de lectura para evaluar: literal, inferencial y crítico. Si se evalúan estos niveles de lectura es porque se considera que los estudiantes deben desarrollar su competencia lectora literal, inferencial y crítica, aunque la realidad es que en la escuela solo se trabajan las lecturas desde un nivel literal.

En primera medida, el nivel de lectura literal se refiere al primer momento de la lectura, en donde el lector reconoce todos los elementos explícitos. Sánchez (2013, p. 35) dice que en este nivel *“se estimula preferentemente a los sentidos. Es más receptivo respecto de la información que se lee y se desea aprender o estudiar. Supone predominantemente la presencia de los procesos de percepción, observación y de memoria para identificar, asociar u ordenar. Se logra una comprensión inicial más asociada con la retención y la memoria”*.

Las clases de lectura, por lo general, se limitan a trabajar únicamente en este nivel, pero, aunque es necesario hacer una lectura literal del texto, pues allí se comprenden todos los

aspectos generales de este, no se puede trabajar únicamente la literalidad, porque el proceso lector dejaría a un lado la mayor parte de interacción que habría entre el lector y el texto.

En el nivel inferencial, se relaciona la información explícita ya obtenida del texto, empezar a identificar la información implícita con el fin de relacionarlas. Aquí opera la capacidad del lector para relacionar formal y semánticamente varios elementos locales de un texto. En este nivel la persona es capaz de reconocer y entender la articulación entre diferentes frases y párrafos y sus conocimientos previos. En este nivel se presentan la mayoría de problemas en la comprensión, pues a los estudiantes no se le enseña la lectura como proceso interactivo, por lo tanto, no saben qué pueden aportar al texto para poder relacionar ideas que se establecen entre el texto y el lector. León (2001) afirma que “...*hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente, tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso*”. Lo anterior se refiere a que el lector debe activar sus conocimientos previos y utilizarlos para identificar e integrar información que obtiene desde el contenido local y global para comprender las ideas del texto.

En el nivel de lectura inferencial, el lector construye significado, al sustituir, añadir, integrar u omitir información del texto, para así poder interpretar el mensaje. Las inferencias son indispensables para la comprensión porque así se revela “lo oculto” de un texto (León, 2006, p.3). Teniendo en cuenta esto, un estudiante necesita activar información mediante procesos mentales para poder comprender un texto, es decir, realizar inferencias con la información explícita que le brinda.

Con respecto a la lectura crítica, se hace referencia al momento en el que el lector contrasta lo que leyó con sus conocimientos y evaluar el texto y/u opinar o toma posición frente al contenido, “*se fundamenta en la confrontación de lo leído con los conocimientos del*

lector, con lo expuesto por otros autores, a la vez emitir juicios acerca de la originalidad, el tratamiento del tema, la claridad, la actualización, la pertinencia del texto, en fin, apunta a un enjuiciamiento y valoración sopesada del texto” (Santiago et al, 2006, P. 40). En este nivel, en donde ya el lector construye una primera visión del texto, lo enfrenta de manera crítica y crea una opinión propia, a partir de la intención del autor y la relación del texto con su contexto. La lectura crítica integra todos los niveles de comprensión anteriores, pues el conocimiento construido durante los niveles literal e inferencial le servirá para tener una postura crítica frente a un tema o argumento, y así poder opinar al respecto.

Sin embargo, los niveles de comprensión implican que el estudiante desarrolle una autonomía frente al proceso de lectura, pero si a los estudiantes no se les acerca a las formas en las cuales él puede desarrollar dicho proceso, estos no sabrán cómo hacerlo. Por lo tanto, los docentes, desde un principio deben mostrar cómo se puede volver un lector estratégico. Si un estudiante concibe la idea de lector estratégico será más fácil para él que construya el significado del texto en todos los niveles de lectura, que un lector que no sea autónomo ni estratégico.

Metacognición

En un principio hay que enseñarles a los estudiantes a adoptar un comportamiento frente a la lectura como proceso para que estos desarrollen una autonomía de acuerdo con sus procesos cognitivos. Esta conciencia y autonomía se define como metacognición, es decir, el proceso de conciencia y autorregulación de los procesos cognitivos, y asimismo de los resultados de dichos procesos, haciendo que el sujeto tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, su funcionamiento, su control, con el fin de que tome decisiones frente a estos con el fin de que se optimicen.

En los procesos de comprensión lectora, la metacognición cumple un papel importante, ya que como lo afirma Flavell (1976), las personas son capaces de analizar y controlar los procesos a los que acuden para aprender. Según el autor:

...la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Pag. 232).

Toda actividad de aprendizaje de los individuos se puede volver metacognitiva, en el momento en que estos sean conscientes, supervisen y regulen todas las operaciones necesarias para aportar al aprendizaje. Por tanto, teniendo en cuenta que la comprensión es un proceso cognitivo, las personas pueden ser capaces de ejecutar todas las acciones con completa autonomía para alcanzar el objetivo de su proceso lector. Sin embargo, el término más adecuado para hablar de conciencia y regulación del proceso de comprensión es metacompreensión. Según Burón (1996), esto se refiere a:

...el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir, imaginar, [...]), qué finalidad tiene el comprender, etc.). Si no conociéramos nuestra propia comprensión y sus límites no nos daríamos cuenta, al leer, de que no hemos entendido una frase o un párrafo y, como consecuencia, no se nos ocurriría volver a leerlos (p. 13).

El conocimiento y autorregulación de los elementos necesarios para comprender da cuenta de los resultados en este proceso, y precisamente es ahí cuando se presentan las dificultades en el aula, pues no hay una distinción entre comprender y aprenderse de memoria un texto, por lo tanto no se identifican las dificultades que se presentan en la comprensión, pues se desconocen todas las implicaciones de la realización del proceso lector, como el hecho de desarrollarlo de acuerdo a un proceso de pre-lectura, lectura, y pos-lectura.

La metacompreensión implica que el lector planifique, supervise, regule y evalúe su proceso lector. Por lo que existen varios autores (Baker y Brown, 1984; Brown et al, 1980; Garner, 1987; Palincsar y Brown, 1984; Paris, 1988, Mateo, 2001, citado por López y Arciniegas, 2004) que proponen dos objetivos de la metacompreensión. El primero tiene que ver con la toma de conciencia sobre la lectura como proceso y de las implicaciones en la comprensión, el segundo es el autocontrol y autorregulación del proceso antes, durante y después de su realización. Para cumplir con dichos objetivos, el lector debe hacer uso de unas estrategias de lectura en las diferentes fases del proceso.

Estrategias metacompreensivas

Flavell (1981, citado por Mateos, 2001) señala que hay dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias cognitivas son las operaciones que se realizan para que progresen las actividades cognitivas, es decir, para alcanzar una meta, que es el aprendizaje. En cambio, las estrategias metacognitivas cumplen la función de supervisar el desarrollo de esas actividades que se realicen para aprender (Mateos, 2001, p.24).

López y Arciniegas (2004, p.26), mencionan tres etapas durante el desarrollo de la metacompreensión a partir de lo planteado por los autores mencionados anteriormente: planificación, supervisión y evaluación.

La planificación es la fase que se desarrolla antes de la lectura. Tiene que ver con el establecimiento de los propósitos y objetivos, los conocimientos sobre el tema del texto, y el plan de acción para realizar la lectura, es decir, precisar las estrategias cognitivas que se van a utilizar de acuerdo con el texto y con el lector. De acuerdo con esto, el lector deberá determinar el propósito de su lectura, para así tener unos objetivos frente a su propósito y saber de qué forma podría abordar el texto, y además desde esta fase el lector debe comenzar a activar conocimientos previos que tenga sobre el tema.

La fase siguiente, supervisión, se refiere al momento durante la comprensión, en el cual el lector debe estar ejecutando su plan de acción establecido durante la fase de planificación, y a su vez controlando la forma en cómo se está desarrollando, comprobando la efectividad de su proceso, y si está cumpliendo o no con los objetivos establecidos en un principio. Durante esta fase, el lector puede ejecutar estrategias cognitivas como fijar su atención en elementos específicos del texto, tomar notas, subrayar, preguntar al texto, formular hipótesis, estar atento de todas las dificultades que se le presenten durante la comprensión y asimismo buscar la forma de solucionarlas, realizar resúmenes y esquemas que evidencien su comprensión.

La fase final corresponde a la evaluación, momento después de la lectura, en el cual el lector determina si su proceso dio resultados efectivos en la comprensión o no, y en caso de no haber sido así, evaluar cuáles fueron las posibles fallas durante su proceso para poder seguir progresando. Si un lector está atento frente a su proceso lector, y realiza este proceso metacomprendivo, es de esperarse que sea capaz de construir el significado de forma compleja. Estas fases y estrategias no se implementan de forma lineal, pues el lector estará realizando las actividades de cada fase de forma simultánea e interactiva, lo que lo hará un lector estratégico.

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, pues buscaba comprender los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes a partir de observar las prácticas de lectura en el aula, las relaciones de ellos con la lectura y los procesos de enseñanza de la docente. Al respecto (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 8) consideran que, en este tipo de investigación, se da un proceso inductivo, en donde se explora, se describe y se generan teorías. Este tipo de investigación se basa en analizar los datos cualitativos, como lo son: emociones, experiencias, puntos de vista, descripciones, entre otros, que no pueden ser medidos numéricamente, sino interpretados.

3.2. Enfoque de Investigación-acción

En este proyecto se utilizó el enfoque de investigación acción dado que a través de implementar una propuesta pedagógica basada en las estrategias de metacomprensión se pretendía contribuir en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes. La investigación acción es una búsqueda autorreflexiva que se realiza por alguien que participa en una situación social, con el fin de mejorar sus prácticas sociales o en este caso educativas, su punto de vista sobre estas, y las situaciones o lugares en que estas prácticas se realizan, por ejemplo, las aulas de clase. Según Elliot (2000), la investigación-acción, *“se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”* (p. 5). En este enfoque de investigación se analizan situaciones: problemáticas, rechazadas de alguna forma; contingentes, susceptibles a una transformación; y prescriptivas,

es decir que necesitan de una respuesta práctica. El investigador interpreta lo que sucede e interviene en esa situación.

La investigación se desarrolló a partir del modelo de Elliot (citado por Murillo, 2011, p. 16), que plantea que la investigación acción se desarrolla a través de tres fases o momentos que son cíclicos:

Reconocimiento o identificación de una idea general: en esta fase a partir de la aplicación de algunas técnicas se identifica un problema, el cual necesita resolver.

Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción: luego de analizar la información recolectada durante la fase de identificación, se plantea realizar una mejorar la problemática a través de un plan de acción.

Construcción de plan de acción: en esta fase se diseña el plan de acción de acuerdo con el problema que se quiere resolver y aplica el plan de acción.

Revisión de la implementación y efectos de la investigación: en esta etapa se evalúa los efectos del plan de intervención, y los posibles fallos que se presentaron durante la investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos

Una técnica es un procedimiento para recolectar datos e información, que se realiza a través de un instrumento (Falcón y Herrera, 2005, p.12). Para la investigación acción de tipo cualitativa, las técnicas más adecuadas para obtener información fueron observación, encuesta escrita y prueba diagnóstica

La observación es una técnica en la cual el investigador se acerca al contexto de los sujetos para recoger datos que registra en diarios de campo, según Sampieri (2006), “...*implica adentrarnos en*

profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (p. 411). En la primera fase de la investigación, la observación fue no participante, es decir, que el investigador no hizo parte de la situación, mientras que, durante la implementación, la observación fue participante pues hubo interacción entre el investigador y los participantes. Además, la observación fue directa pues este tuvo contacto inmediato con la realidad de los sujetos y se observó todas las situaciones allí presentes.

Cuestionario: Son preguntas que giran en torno a las variables que se quieren medir. Se utilizan en encuestas, sobre todo para resolver ciertas problemáticas (Sampieri, 217). El cuestionario aplicado se realizó con preguntas abiertas y cerradas, con el fin de obtener información personal como: edad, sexo, características sobre su vivienda y su familia, y sobre su desempeño académico en general, como en el área de español.

Prueba diagnóstica: *“es un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”* (MEN, 2009). Se aplicaron dos pruebas diagnósticas para tener un conocimiento de los niveles de lectura y escritura de los niños, con la finalidad de caracterizarlos, específicamente, en su desempeño cognitivo en el área de español.

Falcón y Herrera (2005), definen los instrumentos de recolección de datos como *“dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información”* (p.12). En este caso, cada observación estuvo acompañada de un diario de campo. Este instrumento sirve para registrar los eventos, situaciones o comportamientos relevantes durante el momento de la observación, y además el investigador tiene la posibilidad de comparar, contrastar o evaluar dichos registros (Sampieri, 2006, p.383).

Asimismo, se utilizaron los cuestionarios, que es el formulario en donde quedan registradas las respuestas de las preguntas realizadas a los estudiantes en la encuesta y en las pruebas diagnósticas, sin intervención del investigador.

Como instrumento para recolectar todos los datos obtenidos con los talleres y actividades aplicadas en clase, se realizó un portafolio en el cual los estudiantes debían guardar todos los trabajos realizados durante toda la propuesta de intervención.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial

En la siguiente matriz categorial se presentan las categorías deductivas que se establecieron a partir del marco teórico y el problema de investigación: comprensión de lectura y estrategias de metacompreensión.

Cada categoría deductiva está constituida por los conceptos que las constituyen subcategorías y elementos de las subcategorías de acuerdo con los autores en los cuales se apoyó esta investigación.

Unidad de Análisis	Categorías Generales	Subcategorías	Elementos de subcategorías	Autores
Comprensión lectora	Lectura	Lectura literal		Hugo Sanchez Carlessi
		Lectura inferencial		José Antonio León
		Lectura Crítica		Hugo Sanchez Carlessi
	Estrategias Metacompreensivas	Planificación	-Formulación de objetivos -Planteamiento de hipótesis - Activación de conocimientos previos -Planificación de proceso lector	Gladys Stella Lopez y Esperanza Arciniegas Lagos
		Supervisión	-Identificación de ideas Auto preguntas - Subrayar -Toma de notas -Relectura	

		Evaluación	-Elaboración de resúmenes y esquemas -Identificación y solución de problemas	
--	--	------------	---	--

3.5. Población

La investigación se llevó a cabo con estudiantes del curso 802 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. El grupo estaba conformado por 9 niñas y 13 niños con edades entre 12 y 15 años, de estratos socioeconómicos 2 y 3, y que residen principalmente en las localidades de Barrios Unidos, Engativá y Suba.

4. CAPÍTULO IV: FASES DEL PROYECTO

4.1. Fases desarrolladas

Esta investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuestas por Elliot (2000): Reconocimiento o identificación de una idea general, exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y construcción de plan de acción, y revisión de la implementación y efectos de la investigación.

4.1.1 Fase I: Reconocimiento o identificación de una idea general

Esta fase se desarrolló durante el primer semestre del 2017, se realizó un proceso de observación de la dinámica de clase de lengua castellana, la interacción de los estudiantes y de la docente. Igualmente, se aplicó una encuesta demográfica o cuestionario para conocer datos personales de la población, y una prueba diagnóstica. Con los datos recogidos, y una revisión teórica, se estableció el problema de investigación y se definió el referente teórico que orientaría la investigación y la propuesta de intervención pedagógica.

4.1.2. Fase II: Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción y construcción de plan de acción

Esta fase se llevó a cabo plantearon las diferentes acciones a realizar para resolver la problemática identificada, se diseñó y aplicó la propuesta de intervención pedagógica teniendo en cuenta los diferentes datos recolectados durante la primera fase. En el segundo semestre del 2017 y el primero del 2018 se implementaron las actividades con la comprensión lectora y la aplicación de estrategias de metacompreensión. Con todas las actividades

realizadas en clase se fue construyendo un portafolio con cada estudiante, se hizo la respectiva observación de cada clase y se consignaron todos los datos obtenidos en diarios de campo.

4.1.3 Fase III: Revisión de la implementación y sus efectos

En esta fase, se hizo una revisión del proceso de los estudiantes durante la propuesta de intervención, así como la evaluación de la implementación de dicha propuesta. Para esto, se realizó un análisis de los datos que surgieron a través de los diarios de campo y de los talleres realizados por los estudiantes, para reconocer el efecto de las estrategias de metacomprensión en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

4.2 Cronograma

En el cronograma se presentan las fases de desarrollo de este proyecto y el tiempo en el cual se llevaron a cabo.

Fases desarrolladas	2017									2018			
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Ago	Sept	Oct	Nov	Feb	Mar	Abr	May
Reconocimiento													
Plan general													
Revisión de implementación													

4.3 Descripción de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica tenía como propósito contribuir en los procesos de comprensión de los estudiantes a partir de la aplicación de estrategias metacomprendivas. Las actividades propuestas en cada fase de intervención estuvieron enfocadas en concebir la lectura como proceso de construcción de significados según los planteamientos de Kintsch (1988), y al ser proceso se hizo énfasis en que el estudiante tomara conciencia, autonomía y autorregulación al desarrollar un proceso cognitivo. Esto se realizó utilizando estrategias metacomprendivas planteadas por López y Arciniegas (2004), según cada momento de la lectura: prelectura, durante la lectura, y poslectura.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, la propuesta se organizó en tres momentos, según las estrategias metacomprendivas: planificación, supervisión y evaluación. En cada uno de estos momentos se propusieron actividades que relacionadas con lo que debe hacer un lector en su proceso de comprensión.

4.3.1 Planificación: ¿Para qué leer y cómo leer?

El objetivo de este momento era determinar la conciencia lectora para así comenzar a fomentarles el concepto de lectura como proceso y no como actividad mecánica. Esto implicó que ellos comenzaran a identificar propósito de su lectura, precisar la forma en que va a desarrollar su proceso, es decir, establecer las estrategias adecuadas que va a utilizar para comprender, activar los conocimientos previos que tienen relación con la lectura y centrar su atención en los aspectos generales del texto. Teniendo en cuenta esto, se buscó hacer al estudiante consciente de las actividades previas a la lectura, que podrían ayudarle a construir representaciones mentales más coherentes con los textos.

4.3.2 Supervisión: Implementación de las estrategias de lectura.

El propósito aquí era que los estudiantes, al llevar a cabo un proceso de planificación de su lectura, aplicaran las estrategias que crean pertinentes para poder identificar las ideas del texto.

De esta forma, al tener conciencia del proceso que están realizando durante la lectura podían comprobar la eficacia del proceso que estaban llevando a cabo. Es decir, que en esta fase los estudiantes debían utilizar estrategias que corresponden a la planificación como establecer objetivos, activar conocimientos previos, pero también utilizar estrategias de supervisión del proceso como subrayar, tomar notas, preguntar, buscar vocabulario desconocido, que le permitieran ir construyendo el significado del texto en su mente.

4.3.3 Evaluación: ¿Comprendí? ¿Qué dificultades tuve en la comprensión y cómo solucionarlas?

Durante esta fase, como los estudiantes ya llevaban un proceso en el cual identificaban el propósito de la lectura y supervisaban de qué forma estaban realizándola, aquí debían reflexionar sobre su proceso. Es decir, que los estudiantes debían ser capaces de establecer si había comprendido o no un texto, y en caso de haber tenido dificultades en la comprensión, cuáles habían sido las razones, revisando todo el proceso realizado, y así poder conocer cómo resolver dichas dificultades o errores cometidos. Las estrategias que le permitían a los estudiantes evaluar su comprensión consistían en elaborar resúmenes o esquemas que permitieran dar cuenta del significado del texto.

Núcleos temáticos	Actividades	Recursos	Indicadores
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas exploratorias • Lectura individual reflexiva • Socialización • Lectura en parejas • Lectura rápida 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo del periódico <i>El Espectador</i>: Conozca cómo estos youtubers van más allá del entretenimiento y triunfan. (2017) • Textos informativos: <i>Jurassic Park Natural</i>. Revista Diners. Bogotá. No 282 (1993). P. 32-35. • <i>Robots Enfermos</i>. Revista Geomundo, México. No. 4 (1998) 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia sobre su proceso de comprensión lectora. • Establece objetivos con relación a las lecturas. • Establece las estrategias de lectura adecuadas. • Relaciona sus conocimientos previos con las lecturas.
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Taller reflexivo en parejas • Lectura rápida • Lectura intensiva y reflexiva • Participación de estudiantes • Producción escrita • Cuestionario de comprensión • Lectura grupal • Explicación /Contextualización • Lectura en voz alta • Preguntas exploratorias 	<ul style="list-style-type: none"> • Película <i>Intensamente</i>. Dir. Pete Docter, Ronnie del Carmen. Pixar Animation Studios. 2015. Film • Cuento: Muzi, Jean. <i>Fábulas del Zorro</i>. (Cara de yo no fui y El zorro y el oso) Bogotá, Norma. 2001 • Artículo de Revista <i>Semana</i>: ¿Qué nos enseña “Intensamente”? (2015) • Cuento: García Márquez, Gabriel (1980). <i>Espantos de Agosto</i>. Tomado de Ciudad Seva • Texto informativo: <i>La polución causada por la superpoblación</i>. Enciclopedia Historia Universal del siglo XX. Barcelona: Parramón Ediciones, 1992, p. 6263 • Texto visual: Muy Interesante (2016). <i>¡Estos ruidos me enloquecen!</i> Bogotá, Colombia: No. 192 	<ul style="list-style-type: none"> • Subraya, toma notas, hace preguntas, esquemas, realiza una lectura rápida, hacer predicciones sobre la lectura. Supervisa el uso adecuado de las estrategias de lectura. • Controla todos los problemas que se le presenten cuando lee.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura intensiva y reflexiva • Cuestionario de comprensión • Autoevaluación • Lectura en voz alta • Exposición • Elaboración de resúmenes • Preguntas exploratorias 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: Grafiti (2012). <i>Los Animales Extintos</i>. Bogotá: Carvajal • Cuento: Onetti, Juan Carlos. <i>El Cerdito</i>. Mexico: 1982 • Artículo: Moreno, Diego. (2016). <i>Música Trap: la evolución del lenguaje de la calle</i>. España. Revista 20 Minutos • Artículo: Revista Semana (2016). <i>Trap, el género que lleva la mala fama del machismo</i>. Bogotá, Colombia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa su comprensión a través de resúmenes o esquemas que den cuenta de las ideas del texto • Reconocer los problemas que se presentan durante la lectura. • Solucionar los problemas que se presentan durante la lectura.

5. CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Organización de la información

Según Bonilla (p.172), los procedimientos de análisis de información que se llevaron a cabo fueron: categorización y codificación, ordenación y clasificación, establecimiento de relaciones, y establecimiento de redes causales. Aunque la investigación fue de tipo cualitativo, se organizaron algunos datos de las actividades realizadas en clase de forma cuantitativa para facilitar la categorización de la información.

5.1.1 Categorización y codificación

Se ubicó la información recolectada de los diarios de campo y talleres realizados en unidades temáticas o categorías de análisis. De esta forma se pudo tener un control más organizado de la información. Los datos de las evidencias de los diarios de campo se tuvieron a nivel oral, mientras que las categorías de los talleres realizados se determinaron por información escrita y oral. En la investigación se hizo el reconocimiento de las categorías de la información recolectada durante la intervención como las actividades de los niños y los diarios de campo. Los resultados de las actividades realizadas se organizaron en tablas para poder reconocer los diferentes aspectos relacionados a la comprensión lectora, a las estrategias metacomprendivas, las estrategias docentes y la relación entre estas variables.

A continuación, se presentan una tabla que indica las categorías emergentes encontradas a partir del análisis de cada una de las categorías específicas encontradas en los diarios de campo y los talleres realizados (ver anexos 6 y 7).

Tabla 1. Categorías emergentes de los diarios de campo y talleres realizados.

CATEGORIA EMERGENTES	CATEGORIAS INDUCTIVAS
ESTRATEGIAS DOCENTES	TRABAJO GRUPAL
	EXPLICACIÓN
	SOCIALIZACIÓN
	PREGUNTAS EXPLORATORIAS
ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES	AUTOPREGUNTAS
	TOMA DE APUNTES
	SUBRAYAR VOCABULARIO DESCONOCIDO E IDEAS PRINCIPALES
	RELECTURA
	RESUMENES
	MAPAS CONCEPTUALES
TIPO DE TEXTO	TEXTOS INFORMATIVOS
	TEXTOS EXPOSITIVOS
	TEXTOS NARRATIVOS
	TEXTOS AUDIOVISUALES
TEMA DEL TEXTO	GUSTOS DE LOS ESTUDIANTES
	TEMAS SOCIALES
CONCEPCIÓN DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES	APRENDER
	CONOCER
	INFORMARSE
CONOCIMIENTOS PREVIOS	CULTURALES
	SOCIALES
	ACADÉMICOS

5.1.2 Ordenación y clasificación

Se agrupó la información de acuerdo con las categorías y subcategorías, para poder organizar toda la información recolectada (Bonilla). Gracias a esto se pudo establecer relaciones entre la metodología utilizada durante el desarrollo de la intervención, las actividades desarrolladas que correspondían al uso de estrategias de metacomprensión para construir un significado de los textos más complejo y el comportamiento de los estudiantes frente a este tipo de aprendizaje.

5.1.3 Establecimiento de relaciones

Se establecieron todas las relaciones posibles entre las diferentes categorías y subcategorías. Se buscó qué conexiones existían entre los datos de cada categoría y de esta forma comparar dichos datos. De esta forma se pudo establecer qué tendencias, hechos o fenómenos se presentaron. De otra parte, también se realizaron unas graficas de datos de algunos talleres realizados de acuerdo con las estrategias para determinar el comportamiento de los estudiantes frente estas y cómo se evidencia esto en el mejoramiento de la comprensión. Uno de los aspectos destacados fue que las estrategias de metacomprensión hacen que los estudiantes activen diferentes tipos de conocimientos, para establecer relaciones entre el texto y el lector para una mejor comprensión.

5.2 Análisis de la información

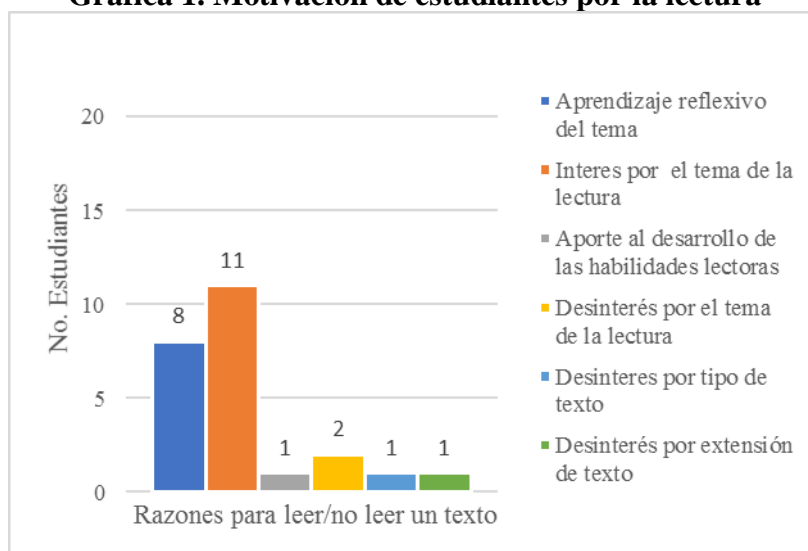
Se encontró que, en la implementación de la fase de planificación, específicamente para establecer el objetivo de la lectura y para reconocer qué estrategias de lectura se utilizan, los estudiantes reconocían las implicaciones del concepto de lectura, relacionándolo con una función académica, es decir con el aprendizaje, o adquisición de conocimientos nuevos. Lo

que indicó que los estudiantes ya hacen un reconocimiento inconsciente del objetivo de la lectura, ya sea por experiencias escolares o personales. Muchas veces los estudiantes determinan el objetivo de la lectura de acuerdo con el tipo de texto; ellos lograron determinar el objetivo de las lecturas de acuerdo con su tipología. De acuerdo con sus conocimientos escolares o personales, determinan que un texto puede ser para informarse o para aprender sobre un tema determinado, es decir que también realizan una diferencia entre lo que significa informarse y aprender.

También, se reconoce que el objetivo de la lectura depende de los intereses del lector. Es decir que además de haber un reconocimiento del objetivo del texto según su tipología, los estudiantes reconocen que la lectura puede ayudarles a mejorar en el desarrollo de sus habilidades lectoras y comunicativas, o porque puede haber un aprendizaje reflexivo sobre el tema. Los estudiantes tienen diferentes intereses de acuerdo con la lectura, sin embargo, hay un mayor interés de acuerdo con el tema de la lectura, hay otros estudiantes que realizan la lectura por su aprendizaje reflexivo, es decir que afirman que la lectura les proporciona más conocimientos temas de su interés, y al mismo tiempo reflexionar.

La siguiente gráfica muestra los resultados de un ejercicio en el cual los estudiantes debían contestar para qué leerían un texto informativo, y en caso de no tener interés por el texto, explicar por qué no.

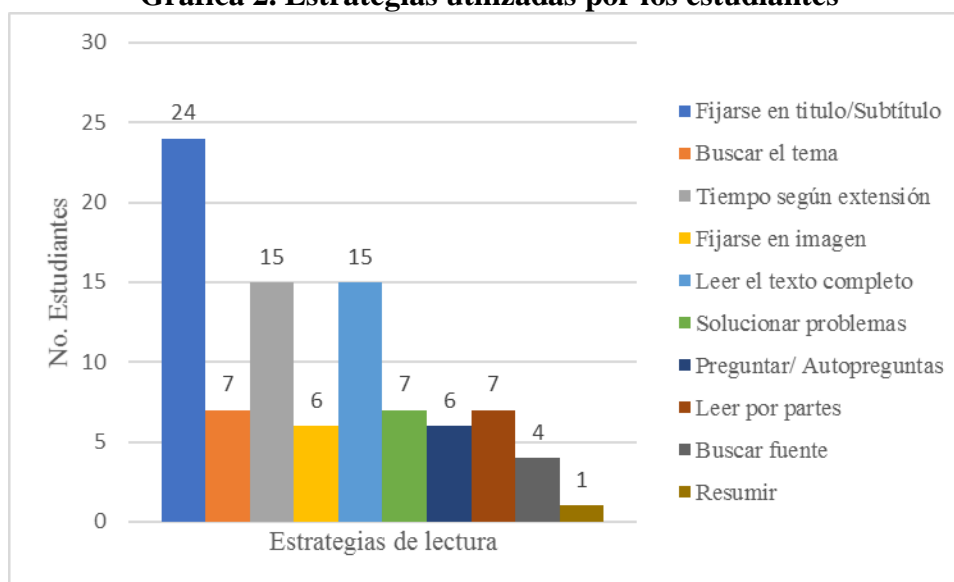
Gráfica 1. Motivación de estudiantes por la lectura



La mitad de los estudiantes (50%) se interesaron por el tema de las lecturas. El 40% leían porque el tema les proporcionaba un conocimiento sobre el cual podía reflexionar, otro hizo reconocimiento de que la lectura aporta a su mejora en las habilidades lectoras. Fueron pocos los estudiantes (4 de 22) que no se interesaron por los textos debido a su extensión, por su tipología o porque no era de su interés el tema.

De igual forma, los talleres realizados para las estrategias de la fase de planificación indicaron que los estudiantes ya hacen uso de estrategias lectoras, ya sea por experiencias escolares o personales previas. La siguiente gráfica indica las estrategias a las que los estudiantes recurren y la cantidad de estudiantes que las utilizan.

Gráfica 2. Estrategias utilizadas por los estudiantes



La gráfica indica que el 96% de los niños tienden a fijarse en los títulos y en los subtítulos. Las otras dos estrategias más frecuentes son la de leer el texto completo, es decir, el 60% de los estudiantes leen sin detenerse en los párrafos o en las dificultades presentadas, y determinan el tiempo que van a requerir para hacer la lectura de acuerdo con la extensión del texto. Hay otras estrategias que no se evidencian tanto como realizar preguntas para resolver las dificultades (solo el 24% de estudiantes realizaron preguntas al docente sobre el texto), buscar la fuente bibliográfica (16%), resumir (4%) o tener en cuenta elementos del texto como imágenes o cuadros para facilitar la comprensión. Hay falta de práctica de lectura sistemática, pues los estudiantes desconocen cómo pueden alcanzar otros niveles de comprensión utilizando otras estrategias de lectura.

Por otra parte, se presenta una lectura constante de textos audiovisuales. Los estudiantes están en contacto constante con el contenido de la web, lo que permite activar conocimientos más fácilmente para comprender el texto de acuerdo con su tema. Los estudiantes afirman la importancia que tiene el contenido de un texto de acuerdo con su experiencia con los medios.

La activación de conocimientos previos se da en todas las fases de proceso lector. Los estudiantes poseen tipos de conocimiento escolares, culturales y sociales de acuerdo con el tema del texto, y estos a su vez dependen de las tipologías textuales. Los estudiantes distinguen los diferentes tipos de textos trabajados. Por lo que la actitud de los estudiantes frente a la lectura está directamente relacionada con los tipos de texto y su contenido. Los estudiantes, al desconocer el tema del texto, presentan dificultades en la conciencia y activación de conocimientos. El tema del texto genera una participación en las actividades de socialización, y cuando se da este espacio durante las clases, se propicia una comprensión conjunta que influye en la comprensión individual porque los estudiantes comparten y escuchan sus ideas; y además genera una conciencia de la participación dentro del proceso lector. Al comienzo, a los estudiantes se les dificultó participar debido a que hay una falta de experiencia de la misma en las prácticas escolares habituales.

En cuanto a los tipos de texto, los textos audiovisuales facilitan la comprensión porque los estudiantes establecen relaciones intratextuales más fácil que en otro formato de presentación de la información. Por lo tanto, los textos audiovisuales aportan a la producción de ideas, ya que lo que realizaban los estudiantes era basarse en la información, y tratar de imitarla, para construir sus representaciones. Las respuestas de los talleres demostraron los textos audiovisuales permiten al lector no solo construir representaciones que se limiten al nivel literal de la comprensión, sino realizar inferencias y ser crítico con respecto a los temas del texto.

Otro aspecto de acuerdo evidenciado relacionado con la comprensión conjunta fue cuando se realizaba trabajo por parejas. Los estudiantes contrastan información que les permitía activar conocimientos para poder establecer relaciones de calidad, que influyen en la construcción de respuestas más elaboradas, ya que pueden generar más inferencias.

Las actividades enfocadas a la estrategia de realización de hipótesis demuestran que elementos principales del texto como el título y los subtítulos permiten a los estudiantes construir hipótesis sobre su contenido debido a que los conceptos activan conocimientos previos, tanto culturales como escolares. Sin embargo, cuando los estudiantes reconocen el significado de los conceptos del título, pero no hay una relación entre estos, se ve limitada la activación de sus conocimientos. Las hipótesis ayudan a los estudiantes a realizar relaciones intratextuales más fácilmente debido a que la predicción de contenido contribuye a la integración de ideas. También, los estudiantes relacionan sus conocimientos culturales con los elementos visuales como cuadros o imágenes que acompañaban los textos, para poder relacionar las ideas del texto.

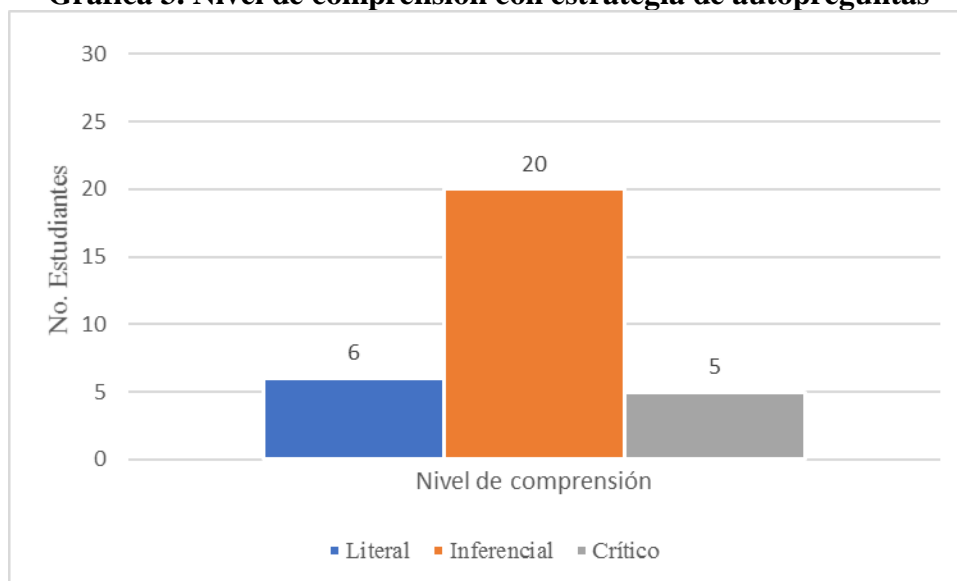
Ahora bien, con respecto a las estrategias de la fase de supervisión de la comprensión, la toma de apuntes sirve para que los estudiantes construyan sus propias ideas a partir de los textos, y también para que tengan presente la macroestructura del texto o las dificultades que presentan en la comprensión.

Los estudiantes al utilizar la estrategia de subrayar reconocen más fácilmente la macroestructura del texto. Por lo general tienen el hábito de reconocerla porque tienen en mente que las ideas principales de un texto generalmente se ubican en la primera oración de un párrafo. Sin embargo, se presenta la dificultad de distinguir qué información se debe subrayar y que sea útil. En las lecturas, los estudiantes subrayan más vocabulario desconocido que ideas, lo que significa que los estudiantes reconocen por una parte que una de las dificultades para comprender un texto es por su vocabulario.

El uso de la estrategia de pregunta funciona desde la etapa de planificación para activar conocimientos. Por una parte, las preguntas exploratorias utilizadas como estrategia docente

activan conocimientos y experiencias, que sirven para establecer relaciones intratextuales y generar inferencias. Sin embargo, las preguntas de los estudiantes al texto también permiten realizar inferencias, ya que sirven de ayuda para que los estudiantes resuelvan las dificultades que tienen en su comprensión. Por un lado, los estudiantes hacen preguntas referentes al vocabulario desconocido del texto, y por otro, los estudiantes realizan preguntas relacionadas al contenido del texto. La siguiente gráfica evidencia que las autopreguntas activan conocimientos para poder realizar inferencias.

Gráfica 3. Nivel de comprensión con estrategia de autopreguntas



La anterior gráfica indica que la estrategia de auto preguntas durante la fase de supervisión aportó a que los estudiantes realicen inferencias, pues el 67% de los estudiantes construyeron respuestas, sin tener que recurrir a copiar contenido literal del texto, integrando los conocimientos culturales y académicos que tienen sobre el tema, con la información que le brinda el texto. Fueron solo el 20% los que contestaron teniendo en cuenta únicamente la información explícita del texto. Fue más alto el porcentaje de estudiantes que se limitaron a comprender la información literal el texto. La mayoría buscó comprender el contenido implícito del texto, e incluso, el 16% de ellos llegó a hacerle preguntas de lectura crítica al

texto. Si bien no es un porcentaje elevado, ya hay estudiantes que demuestran que con el uso de estrategias metacomprendivas se puede lograr una comprensión crítica del texto.

Los estudiantes están acostumbrados a afirmar sus conocimientos con el docente, aun cuando tienen la autonomía de verificar por sí mismos su proceso, lo que puede representar un problema pues se ven limitados a validar sus ideas directamente con el profesor.

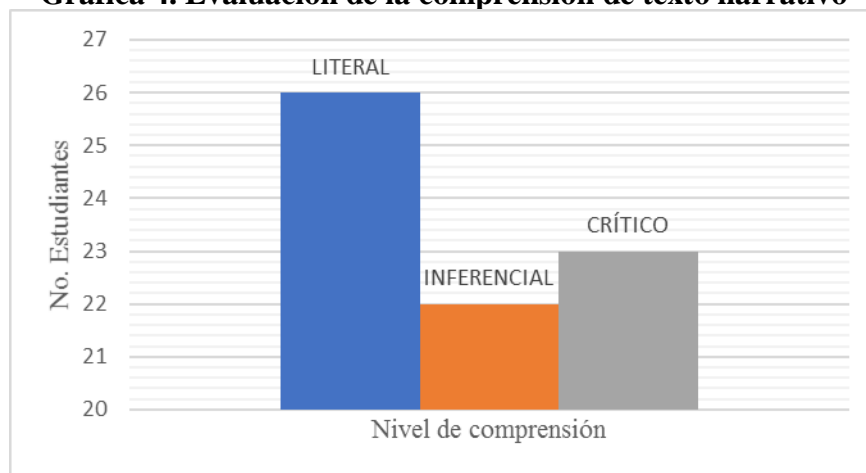
Los estudiantes realizaron preguntas de causa que ayudan a encontrar las razones del texto, lo que quiere decir que el tipo de preguntas que los estudiantes hacen les permiten alcanzar un nivel de comprensión determinado, y a la vez poder evaluar su proceso lector, porque las autopreguntas ayudan a corroborar la explicación de las ideas del texto y su relación.

Cuando los estudiantes tienen que realizar actividades posteriores a la lectura de textos, releen para reafirmar las ideas que van construyendo, y poder contestar de acuerdo con las preguntas del taller, lo que determina que cuando los estudiantes presentan dificultades en la comprensión, utilizan la estrategia de relectura. Durante la realización de la lectura, los estudiantes releen párrafos para poder realizar las conexiones de ideas correspondientes para comprender.

Con respecto a la fase de evaluación, al llevar a cabo un proceso intensivo de lectura, la integración de los conocimientos previos con los nuevos les facilita a los estudiantes producir sus propios textos. Los niños tienen conocimientos escolares sobre las estructuras de los textos y los esquemas, que influyen en su producción. La forma en cómo los estudiantes llevan a cabo los procesos en las fases de planificación y supervisión se demostraban en la producción textual. La elaboración de resúmenes exige a los estudiantes construir sus propias ideas, pues tienen el hábito de copiar literalmente la información del texto, pero sirve para que

los estudiantes verifiquen si habían reconocido la macroestructura del texto, y de esta forma, los estudiantes son conscientes del conocimiento que les brinda la lectura de un texto. Los estudiantes hacen relectura del texto para verificar sus ideas sobre este. Una evidencia de que los resúmenes sirven para verificar que los estudiantes si reconocer la macroestructura de un texto y construir sus propias ideas es la gráfica siguiente correspondiente a un cuestionario de comprensión que evidencia el nivel de comprensión de los estudiantes en textos narrativos.

Gráfica 4. Evaluación de la comprensión de texto narrativo



La gráfica demuestra el promedio de estudiantes que acertaron en las diferentes preguntas de cada nivel. Este resultado indica que la realización de resumen y preguntas permitió que el 96% de estudiantes alcanzaran un nivel de comprensión literal, sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (81%) se ubicaran en los niveles de comprensión inferencial y crítico (85%).

En la elaboración de mapas conceptuales, los estudiantes no organizan la información adecuadamente debido a que están acostumbrados a organizarlos por oraciones y no por conceptos. Al comienzo los estudiantes confundían los conceptos con ideas del texto. Sin embargo, el trabajo conjunto, las explicaciones docentes, permitieron que los estudiantes elaboren esquemas más complejos. Los estudiantes logran identificar conceptos principales

para poder organizar la información allí, y aunque se les dificulta realizar una lectura de estos esquemas, funciona como otra estrategia para reconocer la macroestructura del texto.

6. CAPÍTULO VI: RESULTADOS

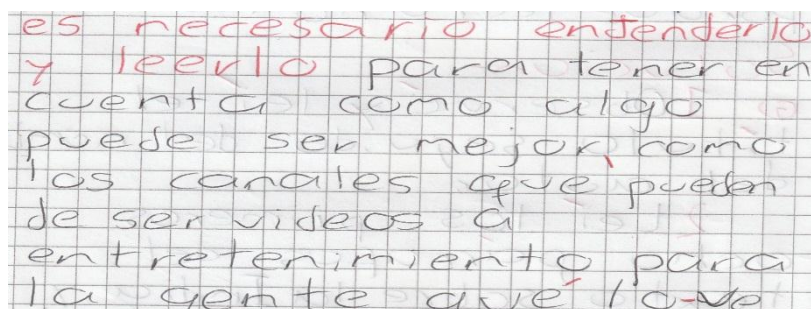
Teniendo en cuenta la información analizada, se encontraron unos elementos relevantes que evidenciaron la incidencia de las estrategias metacomprendivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Los conocimientos previos culturales, sociales y académicos, el tipo de texto, el trabajo conjunto, la explicación, las preguntas de los estudiantes y del docente, la relectura, y la explicación, fueron factores que estuvieron presentes durante el desarrollo de cada fase de la metacomprensión; y estos hicieron posible cumplir con los objetivos del uso de las estrategias metacognitivas que son: *“ La adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso lector y la comprensión de textos; toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso, y, en consecuencia, de asumirlo como tal; mayor motivación, responsabilidad y desarrollo de una actitud positiva como lector activo, reflexivo, crítico, y por lo tanto, aprendiz autónomo y responsable”* (López y Arciniegas, 2004, p. 26). Las estrategias facilitaron a los estudiantes alcanzar los niveles de lectura, no solo literal, sino inferencial y crítico, es decir que lograron la construcción compleja del significado de los textos.

De acuerdo con el análisis, se encontró que, las estrategias metacomprendivas implementadas durante la fase de planificación incidieron en el mejoramiento de la comprensión de los estudiantes, pues cuando los lectores tienen conciencia de esta fase es porque tienen un conocimiento del proceso lector y de todas las actividades implicadas para comprender un texto. Al establecer el objetivo de la lectura y las estrategias a utilizar, determinaban lo que podían hacer con la información del texto, es decir, integrar conocimientos nuevos, y producir ideas, a partir de este.

En esta fase, la concepción que tenían los estudiantes sobre la lectura relacionada con el aprendizaje y el conocimiento, a partir de sus experiencias previas tanto escolares, incidió en el reconocimiento de los objetivos del proceso lector. Esto quiere decir que desde un principio los estudiantes ya reconocían el propósito de la lectura, a pesar de que no desarrollaran sus procesos con este fin. De otra parte, los textos utilizados, también influyeron en que ellos determinaran el objetivo de la lectura, lo que permitió dar cuenta que, al establecer el objetivo de la lectura, los estudiantes enfocaban su atención en aspectos del texto que les permitían comprender. Además, la experiencia con cierta tipología textual influyó en los resultados de la comprensión pues los estudiantes tenían más experiencia con un tipo de textos que con otros.

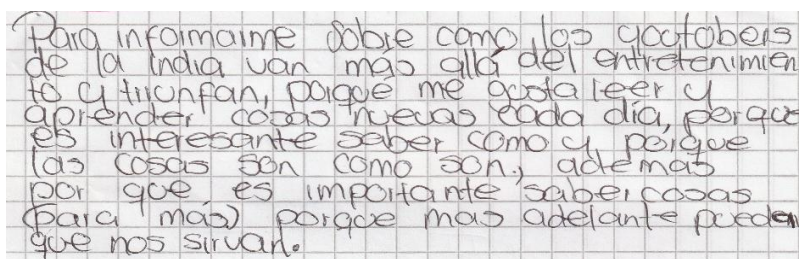
Por ejemplo, se hizo uso de textos escritos narrativos, expositivos e informativos, y de textos audiovisuales narrativos, se evidenció que la comprensión se favorecía por los temas y la estructura de los textos narrativos, con los cuales estaban más familiarizados. De otro lado, la utilización de textos escritos acompañados de textos audiovisuales facilitó la comprensión, pues los estudiantes también estaban más familiarizados con textos audiovisuales, por la forma de presentación de la información, que hace posible incorporar conocimientos nuevos.

Los siguientes ejercicios muestran los objetivos de los estudiantes y su justificación en la lectura de un texto informativo.



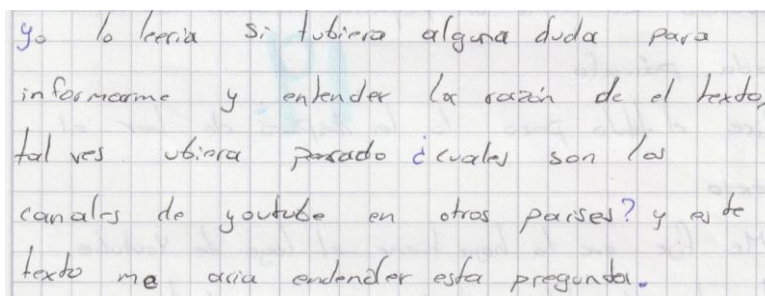
es necesario entenderlo y leerlo para tener en cuenta como algo puede ser mejor como los canales que pueden de ser videos a entretenimiento para la gente que lo ve

Figura 1. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo



Para informarme sobre como los youtubers de la India van mas alla del entretenimiento y triunfan, porque me gusta leer y aprender cosas nuevas cada dia, porque es interesante saber como y porque las cosas son como son, ademas por que es importante saber cosas (para mas) porque mas adelante pueden que nos sirvan.

Figura 2. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo



yo lo leeria si tuviera alguna duda para informarme y entender la razon de el texto, tal ves ubiera pasado ¿cuales son los canales de youtube en otros paises? y este texto me ayda a entender esta pregunta.

Figura 3. Justificación del objetivo de la lectura de un texto informativo

La figura 1, 2 y 3 corresponden a un taller en el que los estudiantes debían leer un texto informativo sobre youtubers. Luego de esto, debían escribir un párrafo en el que contestaran la pregunta: ¿Por qué leerías un texto como este? Si no te gusto, ¿por qué no lo leerías?

Los ejemplos dan cuenta de que, después de leer el texto, los estudiantes relacionaron dicho objetivo con el contenido de la lectura, es decir, sustentaban que leyeron el texto para informarse y aprender sobre el tema.

Asimismo, el tipo de texto y su contenido influyó en que los estudiantes se interesaran más por este, debido a que estaba más relacionado a temas que ellos conocen, y les facilitaba hacer inferencias e incluso poder dar una opinión frente a la información presentada. Los textos trataban sobre aspectos sociales o gustos personales, como, por ejemplo: youtubers, géneros musicales urbanos, robots, contaminación ambiental, y los textos narrativos utilizados eran de ciencia ficción. Esto quiere decir que tener conocimientos e interés sobre el tema del texto influye en el establecimiento del objetivo de la comprensión.

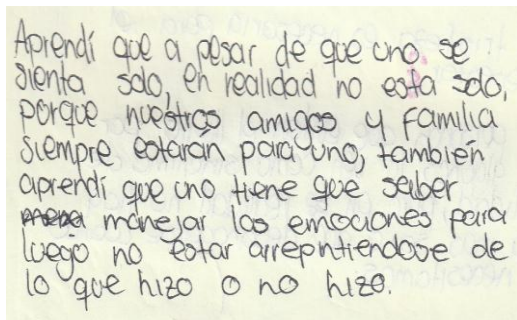
La información de la gráfica 1 del capítulo de análisis demostró que el 46% de los estudiantes determinaban el objetivo de la lectura por el interés en el tema. El 34% lo relacionaba haciendo énfasis en que realizaban un aprendizaje reflexivo sobre el tema. Los otros niños (20%) determinaban el objetivo de la lectura porque leer aporta al desarrollo de las habilidades lectoras y comunicativas. Es decir, que la comprensión de un texto, además de aportarle conocimiento al lector según sea el tema, también aporta a que los estudiantes mejoren en sus procesos lectores, y en sus habilidades de producción, pues son procesos cognitivos que se complementan.

Los talleres desarrollados para la planificación también mostraron que los estudiantes hacían uso de unas estrategias de lectura antes de realizar la intervención, pero, estas no eran suficientes para comprender el texto. López y Arciniegas (2004, p.23) afirman que el proceso lector no es eficiente cuando los lectores no participan de forma activa ni utilizan las estrategias adecuadas de acuerdo con sus metas cognitivas, por lo que la comprensión termina siendo una decodificación en vez de un proceso cognitivo.

La gráfica 2 del capítulo anterior evidenció que el 96% de los estudiantes únicamente se fijaban en los títulos y subtítulos, el 60% miraban la extensión del texto, e inmediatamente realizaban la lectura del texto completo, según lo que arrojó este análisis, estas eran las estrategias que utilizaban con más frecuentes. Esto indica que, aunque los estudiantes aplicaban unas estrategias de lectura determinadas, no sabían de qué forma hacerlo ni para qué, debido a que, así como el objetivo de la comprensión varía de acuerdo con el tipo y el tema del texto, la selección de estrategias de lectura a utilizar también se debe adecuar teniendo en cuenta estos aspectos. Por esta razón, se presentaron dificultades en la comprensión al inicio de la investigación, pues las estrategias no eran suficientes ni adecuadas para identificar los elementos explícitos del texto e integrarlos con sus conocimientos.

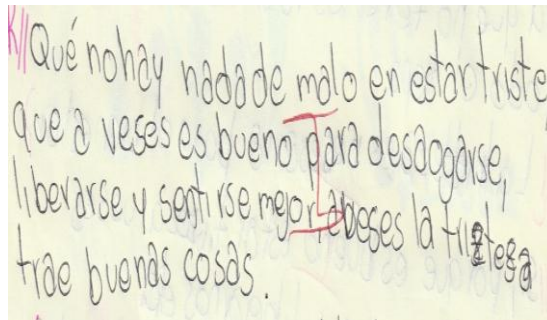
Sin embargo, cuando se comenzaron a implementar diversas estrategias de lectura (auto preguntas, subrayar y relectura, búsqueda de dificultades, resúmenes y esquemas) con diferentes tipos de texto y contenido, se presentaron dificultades, en términos de utilizarlas, porque los estudiantes esas estrategias las usaban como técnicas y no como actividades cognitivas.

En la fase de supervisión, los factores que incidieron en la comprensión de los estudiantes estaba relacionada con la estrategia de activación de conocimientos previos, los estudiantes integraban sus conocimientos culturales, sociales y académicos con la información del texto, lo que afirma los planteamientos de Solé (1992), en cuanto al concepto de comprensión pues el proceso lector implica que el sujeto le aporte sus conocimientos al texto para que pueda establecer una interacción con el texto. Esta estrategia se evidenció en todas las fases del proceso metacomprendido, pues todas las operaciones cognitivas que el sujeto realiza para comprender requieren de todo tipo de conocimientos previos del lector. Así como se mencionó en los resultados en cuanto a las estrategias de planificación, el tipo de texto es otro factor principal que incidió en todo el proceso metacomprendido, pues influyó en la activación de conocimientos previos. Los textos audiovisuales activaron más conocimientos previos, pues los estudiantes en los talleres de comprensión respectivos no presentaron dificultades en la identificación e integración de elementos explícitos e implícitos del texto, e incluso realizar comentarios sobre el texto.



Aprendí que a pesar de que uno se sienta solo, en realidad no está solo, porque nuestros amigos y familia siempre estarán para uno, también aprendí que uno tiene que saber manejar las emociones para luego no estar arrepintiéndose de lo que hizo o no hizo.

Figura 4. Comentario sobre la película *Intensamente*



Que no hay nada de malo en estar triste, que a veces es bueno para desahogarse, liberarse y sentirse mejor. A veces la tristeza trae buenas cosas.

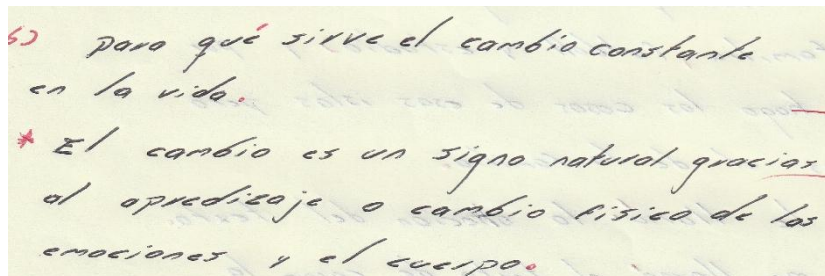
Figura 5. Comentario sobre la película *Intensamente*

Los anteriores ejemplos se tomaron de un taller de comprensión de la película, de una pregunta en la cual los estudiantes debían contestar la siguiente pregunta: ¿Qué aprendiste de *Intensamente*?

Llama la atención, que los conocimientos de diversos tipos, conocimientos tanto académicos sociales y culturales, los estudiantes los utilizaron con todas las tipologías textuales. Por eso, una de las dificultades de los estudiantes en la comprensión se debía a la activación de conocimientos, porque cuando desconocían conceptos principales del texto, no podían realizar las relaciones necesarias para construir el significado del texto. Los textos con los que presentaron dificultades fueron textos informativos sobre temas relacionados con el cerebro o aspectos de la contaminación ambiental, como por ejemplo la polución y superpoblación. Sabían sobre la contaminación, pero desconocían el concepto *polución* y *superpoblación*. Sin embargo, se pudo dar paso a la activación de conocimientos previos con el uso de otras estrategias como la formulación de hipótesis y las autopreguntas.

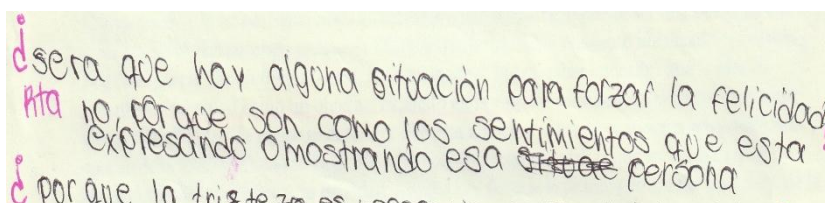
La estrategia de autopreguntas fue de gran incidencia pues como Sole (1992) lo afirma: “... quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal” (p.7). Este tipo de preguntas les facilitó a los estudiantes realizar inferencias, es decir, para construir la pregunta, ellos tenían que relacionar sus conocimientos con la información explícita del texto para comprender su significado, y así saber hacia cuál la parte del contenido al que iba enfocada la

pregunta. Los siguientes ejercicios muestran que los estudiantes, al solicitarles que realizaran preguntas a partir de los subtítulos, construyeron preguntas de afirmación, de intención, de modo, de razón o de causa hacia el texto.



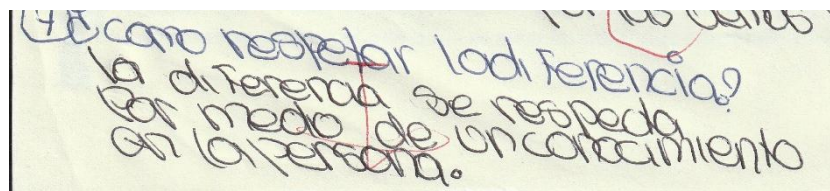
¿para qué sirve el cambio constante en la vida?
* El cambio es un signo natural gracias al aprendizaje o cambio físico de las emociones y el cuerpo.

Figura 6. Pregunta de intención



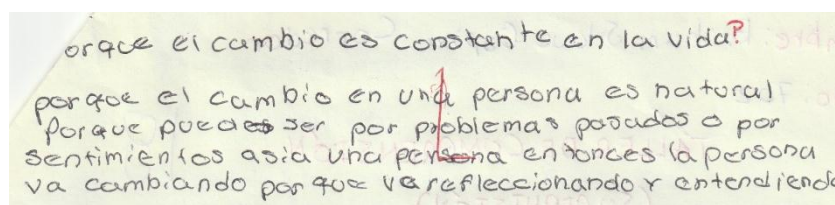
¿será que hay alguna situación para forzar la felicidad?
no, porque son como los sentimientos que esta expresando o mostrando esa persona.
¿por que la tristeza es humana?

Figura 7. Pregunta de afirmación



¿cómo respetar las diferencias?
la diferencia se respeta por medio de un conocimiento en la persona.

Figura 8. Pregunta de modo



porque el cambio es constante en la vida?
porque el cambio en una persona es natural
porque pueden ser por problemas pasados o por sentimientos así a una persona entonces la persona va cambiando porque va reflexionando y entendiendo

Figura 9. Pregunta de razón o causa

Las figuras anteriores corresponden a un taller para implementar la estrategia de autopreguntas. Los estudiantes debían leer un texto informativo sobre la película *Intensamente*. Tenían que subrayar las ideas principales del texto y el vocabulario desconocido. Como el texto estaba estructurado con subtítulos, los estudiantes debían convertir cada subtítulo en una pregunta y contestarla, de acuerdo con lo que habían leído en el texto. Los estudiantes se basaron en la información que el texto les brindaba, pero la mayoría reconstruyó esa información con sus conocimientos.

El tipo de preguntas que realizaron los estudiantes respondían a un nivel de comprensión determinado, pues cuando se realizaron preguntas de afirmación, respondían demostrando más que todo un nivel de comprensión literal. En cambio, al realizar preguntas de razón,

causa o modo, se identificó un nivel de comprensión inferencial o crítico en sus respuestas. La gráfica 3 del capítulo anterior indica que el 67% de estudiantes realizaron y contestaron preguntas desde un nivel de comprensión inferencial, es decir que la estrategia de autopreguntas favoreció a que mejoraran en la comprensión. Únicamente el 20% se limitó a una comprensión literal. El otro porcentaje (17%) alcanzó a comprender el texto desde un nivel crítico.

Al igual que las preguntas elaboradas por los estudiantes, las preguntas exploratorias del docente contribuyeron a que los estudiantes compartieran y escucharan las ideas de otros, lo que propiciaba la comprensión conjunta e individual. Estas preguntas exploratorias, propiciaron que estudiantes realizaran hipótesis sobre la información del texto, estableciendo de este modo relaciones intratextuales. La elaboración de hipótesis aportó a la mejora de la comprensión inferencial de los estudiantes.

La estrategia de preguntas permitió a los estudiantes ser más conscientes en la activación de sus conocimientos previos e incorporarlos con los conocimientos nuevos del tema, para comprender con profundidad el texto (Garner, 1987; citado por López y Arciniegas, 2004, p.23), y así construir sus propias ideas frente al texto.

Hubo un progreso en cómo los estudiantes desarrollaban su proceso lector ya que habían avanzado en el uso de estrategias lectoras. El conocimiento de las fases del proceso lector y las estrategias que se pueden implementar les permitió identificar los elementos explícitos e implícitos del texto para construir su macroestructura y construir ideas propias a partir de esta. A continuación, se encuentra un ejemplo de las estrategias de subrayado y búsqueda de vocabulario desconocido, que complementaron la formulación de preguntas al texto.

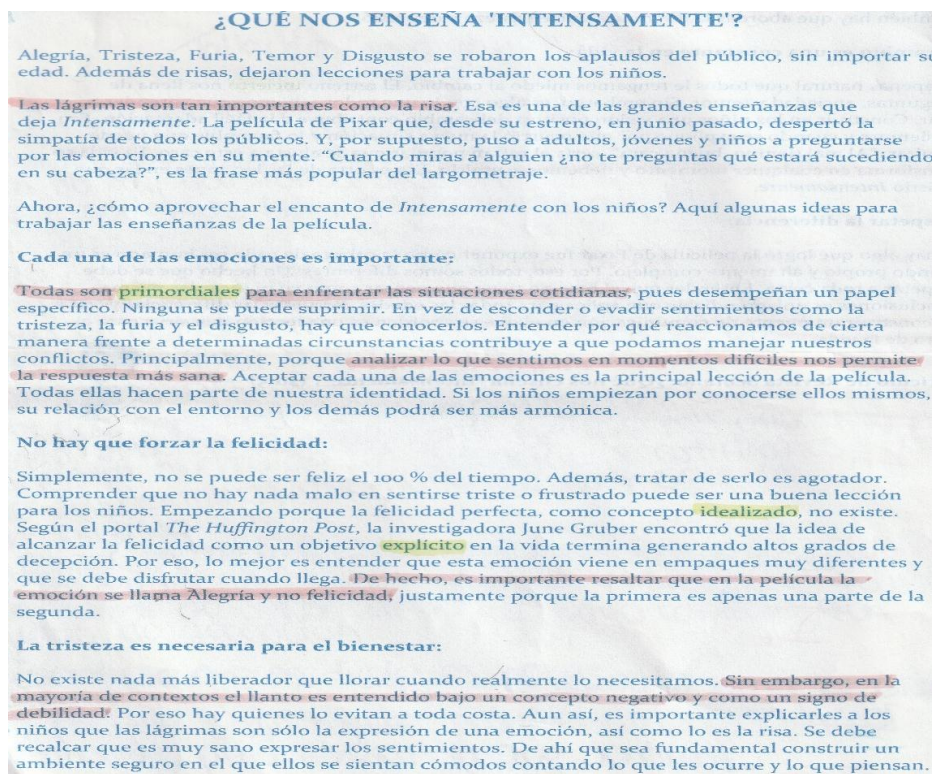


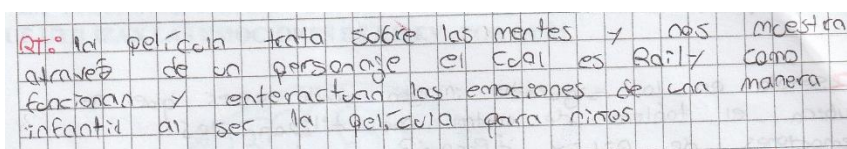
Figura 10. Subrayado de ideas principales y vocabulario desconocido

El ejemplo anterior corresponde a la lectura de un texto informativo, donde los estudiantes tenían que identificar las ideas principales del texto y subrayarlas con un color. Con otro color debían subrayar el vocabulario desconocido.

En este ejemplo se evidencia que los estudiantes se siguen fijando en los títulos y subtítulos del texto para tener una idea del texto, sin embargo, aplican la estrategia de subrayar para identificar las ideas principales del texto, que posteriormente, les sirvieron para construir sus ideas en las respuestas a las preguntas realizadas. De otra parte, los estudiantes también utilizaron la estrategia de subrayar para identificar dificultades en la comprensión del texto como vocabulario desconocido. El ejercicio demostró los conocimientos escolares en la identificación de las ideas principales del texto, pues los estudiantes consideraban que la primera oración de todos los párrafos es la idea principal de cada uno.

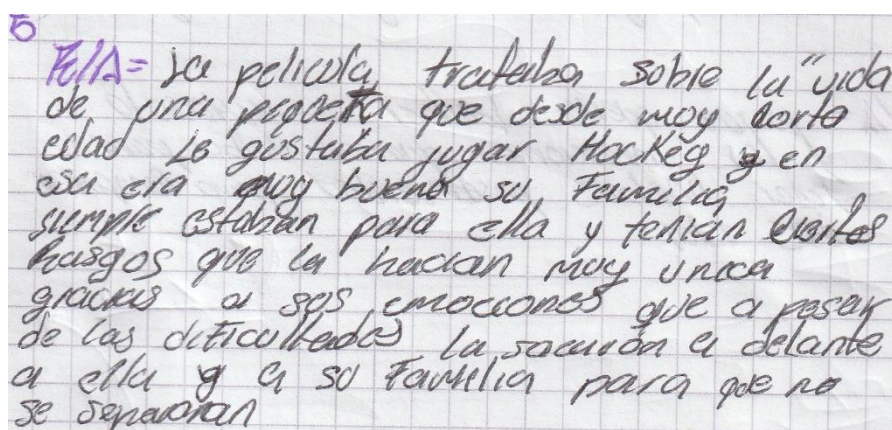
Como el texto de la figura 7 estuvo acompañado de la lectura película *Intensamente*, se evidenció que este tipo de textos inciden en la comprensión de textos escritos porque los estudiantes ya tenían unos conocimientos previos que activaron fácilmente, lo que les

permitió comprender la macroestructura del texto por las relaciones intertextuales e intratextuales establecidas. La siguiente figura evidencia que los estudiantes pueden identificar la idea general de un texto más fácilmente cuando se apoyan de otros textos relacionados.



RT: la película trata sobre las mentes y nos muestra a través de un personaje el cual es Bailey como funcionan y interactúan las emociones de una manera infantil al ser la película para niños

Figura 11. Idea general de la película *Intensamente*



6
Tema= la película trata sobre la "vida" de una pequeña que desde muy corta edad le gustaba jugar Hockey y en casa era muy buena su familia siempre estaban para ella y tenían ciertos rasgos que la hacían muy única gracias a sus emociones que a pesar de las dificultades la sacaron adelante a ella y a su familia para que no se separaran

Figura 12. Idea general de la película *Intensamente*

La figura corresponde a un taller de comprensión con preguntas de lectura literal, inferencial y crítica, que se realizó luego de ver la película *Intensamente*

En la fase de evaluación, los estudiantes lograron reconocer que hay otras formas de evaluar su proceso de forma autónoma, aparte de contestar talleres de comprensión. Además, hay unas actividades que realizan de forma inconsciente, que demuestran que las fases del proceso lector no deben seguir una linealidad (López y Arciniegas (2004, p.27). Un ejemplo de esto es que los estudiantes reconocían muchas veces sus dificultades mediante las preguntas de los talleres, lo que les exigía hacer uso de la estrategia de relectura. Esta estrategia les permitía reafirmar si las ideas construidas eran coherentes con el texto, o aclarar ideas en las cuales presentaban dificultades de comprensión. Este aspecto fue relevante pues incidió, no solamente en una fase de la metacompreensión. Solé (1992, p.8) menciona que una

de las cuestiones que se deben plantear los lectores corresponde a comprobar la consistencia del contenido del texto y la relación que tiene este con los conocimientos que él va construyendo. Había estudiantes que implementaban esta estrategia en la fase de supervisión, haciendo relectura de párrafos para realizar las relaciones necesarias, como había otros estudiantes que releían para evaluar el proceso.

De otra parte, los estudiantes al implementar el resumen y los esquemas, como estrategias para evaluar la comprensión, presentaron dificultades al ser implementadas, sobre todo por las prácticas escolares previas. Al realizar resúmenes de las lecturas, los estudiantes conocían la estructura de este tipo de textos, sin embargo, en cuanto a contenido, se les dificultaba identificar la información relevante que les permitía construir el significado del texto.

Cuando se les brindó explicación y ejemplificación a los estudiantes de forma grupal, implementaban estrategias para identificar los elementos principales del texto y poder construir el resumen con esa información. Los siguientes ejemplos muestran diversas estrategias en las fases de planificación y supervisión como establecer el objetivo de la lectura, subrayar, hacer preguntas y releer, que los estudiantes implementaron antes de realizar el resumen del texto.

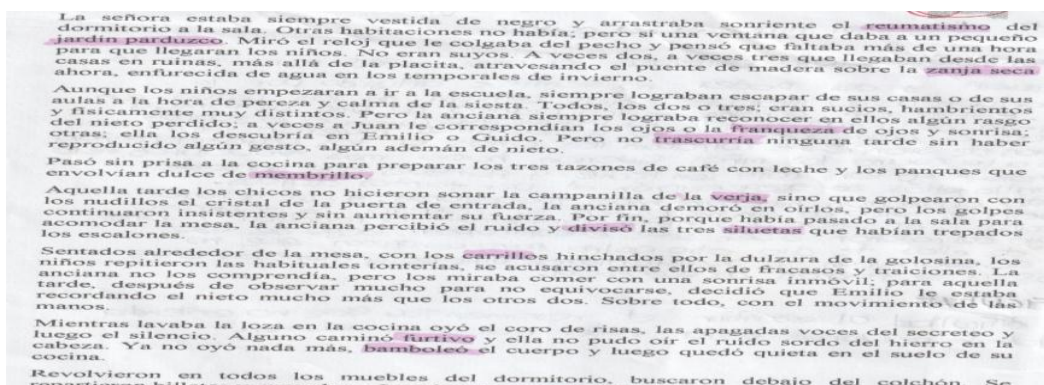


Figura 13. Implementación de estrategia de subrayar vocabulario desconocido

(Juan Carlos Onetti)

La señora estaba siempre vestida de negro y arrastraba sonriente el reumatismo del dormitorio a la sala. Como habitación no había, pero si una ventana que daba a un pequeño jardín parduzco. Miró el reloj que le colgaba del pecho y pensó que faltaba más de una hora para que llegaran los niños. No eran suyos. A veces dos, a veces tres que llegaban desde las casas en ruinas, más allá de la plaza, atravesando el puente de madera sobre la zanja seca ahora, entresaca de agua en los temporales de invierno.

Aunque los niños empezaran a ir a la escuela, siempre lograban escapar de sus casas o de sus aulas a la hora de pereza y calma de la siesta. Todos, los dos o tres, eran sucios, hambrientos y físicamente muy distintos. Pero la anciana siempre lograba reconocer en ellos algún rasgo del niño perdido, a veces a Juan le correspondían los ojos o la franqueza de ojos y sonrisas, otras, ella los descubría en Emilio o Guido. Pero no trascurría ninguna tarde sin haber reproducido algún gesto, algún ademán de niño.

Pasó sin prisas a la cocina para preparar los tres tazones de café con leche y los paques que envolvían dulces de membrillo.

Aquella tarde los chicos no hicieron sonar la campanilla de la verja, sino que golpearon con los nudillos el cristal de la puerta de entrada. La anciana demoró en oírlos, pero los golpes continuaron insistentes y sin aumentar su fuerza. Por fin, porque había pasado a la sala para acomodar la mesa, la anciana percibió el ruido y diviso las tres siluetas que habían trepado los escalones.

Sentados alrededor de la mesa, con los carrillos hinchados por la dulzura de la golosina, los niños repitieron las habituales tonterías, se acusaron entre ellos de traiciones y burlas, los aplaudía, los miraba comer con una sonrisa inmóvil; pero tarde, después de observar mucho para no equivocarse, decidió que Emilio le estaba recordando el niño mucho más que los otros dos. Sobre todo, con el movimiento de las manos.

Mientras lavaba la loza en la cocina oyó el coro de risas, las apagadas voces del secreteo y luego el silencio. Alguno caminó furtivo y ella no pudo oír el ruido sordo del hierro en la cabeza. Ya no oyó nada más, bamboleó el cuerpo y luego quedó quieta en el suelo de su cocina.

Revolvieron en todos los muebles del dormitorio, buscaron debajo del colchón. Se repartieron billetes y monedas y Juan le propuso a Emilio:

«Dale otro golpe. Por si las dudas.

Caminaron despacio bajo el sol y al llegar al tablón de la zanja cada uno regresó separado, al barrio miserable. Cada uno a su cabeza y Guido, cuando entró en la zanja, vacía como siempre en la tarde, levantó copas, chatarras y desperdicios del colón que tenía junto al catre y cerca de la alcancía blanco y manchada para guardar su dinero, una alcancía como siempre, con una ranura en el lomo.

Figura 14. Implementación de estrategias de subrayado de vocabulario desconocido e ideas del texto

Mientras lavaba la loza en la cocina oyó el coro de risas, las apagadas voces del secreteo y luego el silencio. Alguno caminó furtivo y ella no pudo oír el ruido sordo del hierro en la cabeza. Ya no oyó nada más, bamboleó el cuerpo y luego quedó quieta en el suelo de su cocina.

Revolvieron en todos los muebles del dormitorio, buscaron debajo del colchón. Se repartieron billetes y monedas y Juan le propuso a Emilio:

Zoom de Figura 14. Subrayado de ideas del texto

1. ¿Por qué los niños venían a la casa de la señora?
2. ¿Por qué la señora buscaba rasgos en los niños parecidos a los de su nieto perdido?
3. ¿Por qué los niños le robaron a la señora?
4. ¿Por qué se desmayó/murió la señora?
5. ¿Qué significa reumatismo, parduzco, membrillo y carrillos?

Figura 15. Implementación de estrategia de autopreguntas para resolver dificultades en la comprensión

Las figuras anteriores se tomaron de un taller realizado a partir de la lectura del cuento *El Cerdito* de Juan Carlos Onetti. No se les dio ninguna instrucción a los estudiantes para el uso de estrategias. Sin embargo, subrayaron ideas del texto, vocabulario desconocido. Luego de esto, se les pidió que realizaran preguntas de lo que se les dificultaba del contenido del texto, y tenían que resolverlas en trabajo grupal.

Los resultados de este ejercicio muestran que la forma cómo se desarrolle el proceso lector en las fases de planificación y supervisión va a influir en la eficacia de la fase de evaluación, ya que estas fases influyen en la construcción de ideas propias (establecer la macroestructura). Es decir que cuando los estudiantes utilizan las estrategias de lectura adecuadas mejoran el proceso de comprensión que realizan debido a que estas le permiten conocer el contenido explícito de un texto, que, a su vez, le va a permitir construir sus propias

representaciones. Un ejemplo de esto se presenta en la gráfica 4 del capítulo anterior, que muestra que el 96% de estudiantes comprenden la información literal del texto, es decir que ya no presentan dificultades en la comprensión lectora en el nivel literal. En lo referido al nivel de comprensión inferencial del mismo texto, más de la mitad de estudiantes (81%) lograron comprender el contenido implícito del texto. Finalmente, el 81% de estudiantes dieron su opinión sobre el tema del texto, ya que se asociaba a aspectos culturales y sociales de su realidad. De igual forma, la siguiente figura muestra la construcción de un resumen realizado luego de aplicar el cuestionario de comprensión, y tanto el resumen como la gráfica demuestran que los estudiantes comprenden la información literal del texto, pero que también lograron comprender el significado implícito con la ayuda de las estrategias.

Había una anciana que siempre su forma de vestir era toda negra, ella con su reloj en el pecho miraba las horas para esperar a los niños que la visitaban. Se escapaban de su pueblo o colegio para ir con la señora y los 3 niños se llamaban Emiliano, Juan, Guido. ellos le tocaron la puerta y la señora demoró en responder porque no tocaron las campanas como casi siempre, ella los abrió y les dio sus onces a los niños la señora oyó unas risas y después el silencio acompañado con el secreto ellos revisaron todo en su recámara y le sacaron todo el dinero que ella tenía. Guido, uno de ellos le había pegado un golpe y cuando ~~fuera~~^{iba} a dejar todo así y llevarse el dinero dijeron: "demonstre otro golpe" ellos se fueron para el pueblo cada uno por su lado. Guido recogió su madre y de ~~tray~~^{tray} sacó una alcañía de ~~yeso~~^{yeso} en forma de cerdito.

Figura 16. Resumen de texto narrativo

Luego de contestar las preguntas en grupo, y hacer socialización de las dificultades presentadas, los estudiantes debían realizar el resumen del cuento *El Cerdito*.

Los esquemas también les generaron dificultades a los estudiantes, en el sentido en que no poseían un conocimiento escolar diferente sobre cómo hacer mapas conceptuales. Por lo que se realizaron explicaciones, ejemplificaciones y construcción de mapas conceptuales en conjunto para que identificaran qué eran conceptos, encontraran los conceptos principales en

los textos, y comprendieran cómo es la organización, jerarquía de la información y relación de información en este tipo de esquemas.

Cabe resaltar, que los estudiantes confundían los conceptos con oraciones completas, sin embargo, identificando las ideas principales de un texto y los conceptos, se les facilitaba más la construcción de los mapas. Se evidenció que el trabajo grupal favoreció la construcción de esquemas debido a que compartían ideas, es decir que se daba una comprensión conjunta, que complementa la comprensión individual. Los estudiantes al escuchar y compartir ideas integraron información a sus conocimientos, lo que indica que el trabajo conjunto es eficaz para comprender los elementos implícitos del texto. Los siguientes son ejemplos de la representación conjunta de los estudiantes de un texto informativo sobre un tema de sus gustos personales.

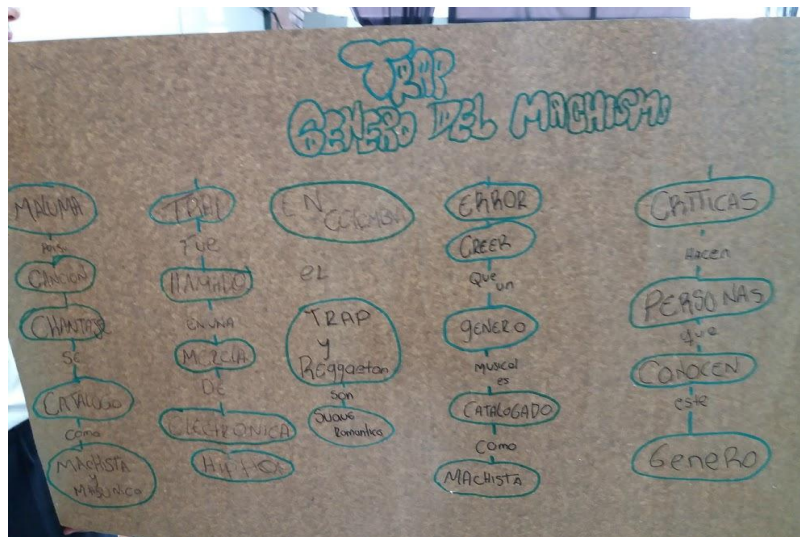


Figura 17. Implementación de estrategia de esquemas como evaluación de la comprensión de un texto informativo

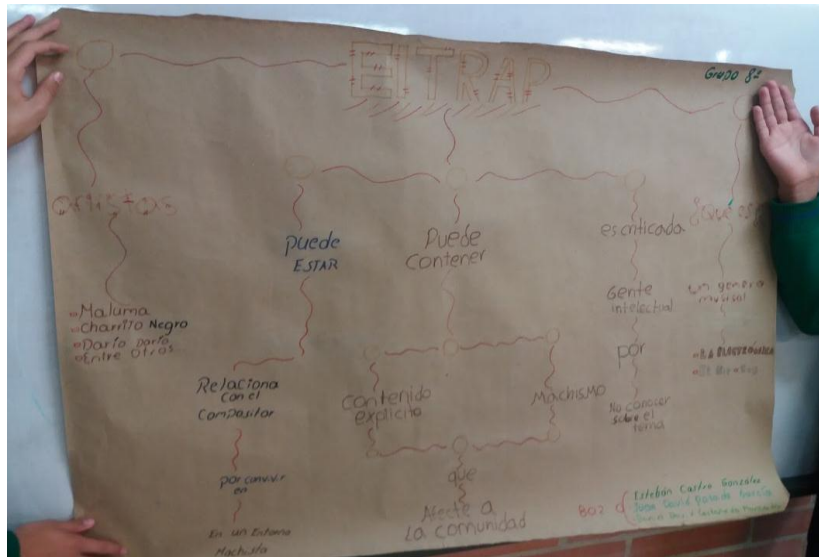


Figura 18. Implementación de estrategia de esquemas como evaluación de la comprensión de un texto informativo

Los estudiantes debían leer un texto informativo sobre el trap. Se realizó socialización del texto, se identificaron las ideas principales. Luego, los estudiantes realizaron un mapa conceptual, de forma individual, como borrador. Se realizaron grupos de trabajo, donde tenían que comparar sus esquemas, y de ahí, construir un mapa conceptual, con las ideas que construyeron de forma conjunta.

Los estudiantes expusieron sus mapas frente al grupo, realizando una explicación de la macroestructura del texto, explicando las ideas con las que habían construido el mapa conceptual. No realizaron lectura literal del esquema, sino, que como era un tema con el que estaban familiarizados, complementaron las ideas del texto con sus opiniones.

Al igual que los resúmenes, Según Santiago, Castillo y Ruiz (2010, p. 101), los mapas conceptuales son recursos que muestran el nivel de comprensión lectora ya que son representaciones que permiten identificar los conceptos principales y las relaciones que realizan los lectores para comprender los aspectos principales de un texto. Esas relaciones establecidas se dieron ya que los estudiantes en estos ya reconocían e implementaban las estrategias de planificación, supervisión y evaluación, que le permitían comprender un texto.

7. CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de esta investigación, se evidenció, que las estrategias metacomprendivas inciden en el mejoramiento de la comprensión lectora. Con el uso de diferentes tipos de texto, de temas y estrategias docentes, los estudiantes logran reconocer y relacionar la información explícita e implícita del texto para construir su significado de manera coherente.

Las actividades y estrategias que se utilizan en cada fase de las estrategias de metacomprensión permiten que los estudiantes aprendan estrategias de lectura, conozcan otras formas de realizar las prácticas de lectura, que no necesariamente son las se realizan únicamente en el ámbito académico. Los talleres propuestos llevan a que niños encuentren que la lectura es un proceso interactivo, en donde él como lector tiene un rol activo y autónomo, y que esto es lo permite la interacción entre él y el texto.

Las actividades a las que se enfrentan los estudiantes los llevan a tomar conciencia de la lectura como proceso que exige una serie de operaciones cognitivas que se deben realizar para cumplir con la meta que cada uno se proponga en su proceso.

Todas las estrategias aportan en la interacción entre los niños y el texto, sin embargo, hay unas estrategias que les permiten alcanzar un nivel de comprensión más avanzado.

Las preguntas cumplen un papel importante en la comprensión porque posibilita que el lector active los conocimientos necesarios para poder comprender un texto desde un nivel inferencial y crítico. Al igual proponer a los estudiantes que elaboren preguntas es una

estrategia a través de la cual ellos tienen que realizar un proceso de indagación en el contenido del texto que hace que tengan que establecer relaciones intratextuales. Al hacer uso de esta estrategia, los estudiantes realizan diferentes tipos de preguntas (afirmación, de modo, de razón o causa, de intención) que responden a un nivel de comprensión determinado.

De igual forma, la tipología textual y el tema inciden en los resultados de la comprensión, pues los estudiantes están más familiarizados con textos audiovisuales, y eso permite que los conocimientos previos, ya sean culturales, sociales o académicos se activen constantemente durante el desarrollo de todas las fases de la metacompreensión, para poder integrar los conocimientos nuevos a los conocimientos propios. Se evidenció que los textos audiovisuales favorecen la comprensión, pues se facilita más la construcción del significado de un texto, a partir de este formato de presentación de información, que en textos escritos.

Sin embargo, aunque todas las estrategias sean necesarias para llegar a una comprensión más compleja, hay cuestiones de las prácticas escolares que afectan la implementación de algunas estrategias. Es necesario que exista una práctica sistemática en la realización de resúmenes y esquemas, pues los estudiantes, al no saber utilizar estas estrategias, se verán afectados en la evaluación de su proceso cognitivo y en el resultado de este.

Por esta razón, fue importante la forma en cómo se realizaron las distintas actividades y los talleres, pues había estrategias docentes a las cuales los estudiantes no estaban acostumbrados, como la socialización y participación activa de los estudiantes en la clase. Pero, al final, resultaron ser un factor positivo, pues al socializar, o interactuar con los estudiantes en las explicaciones y ejemplificaciones se estimulaba la participación y comprensión conjunta entre el grupo, que contribuyó a la comprensión individual.

Los conocimientos y experiencias de los estudiantes con las tipologías textuales y sus concepciones sobre la lectura, ya sea por experiencias escolares o personales, contribuyen en el desarrollo de las estrategias de metacomprensión, pues los procesos de comprensión iniciales de los estudiantes demostraban que la lectura solo se relacionaba con la decodificación. Los estudiantes conocen el propósito del proceso de comprensión, sin embargo, desconocían las actividades relacionadas para alcanzar esa meta, que es el aprendizaje.

Las tipologías textuales son de gran incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes, por lo que hay formatos que favorecen más la construcción de ideas que otros. Se debería considerar el hecho de trabajar con textos audiovisuales, que faciliten la comprensión posterior de textos escritos.

Se deben implementar otras estrategias de lectura en las prácticas escolares que motiven y les permitan a los estudiantes interesarse en la lectura. La implementación de lecturas relacionadas con temas de sus gustos personales o aspectos sociales y culturales evidenció mejores resultados en la comprensión, que con temas que no les llaman la atención.

La aplicación de estrategias metacomprendivas requiere que los estudiantes estén comprometidos con sus procesos de aprendizaje, y es una cuestión que requiere de tiempo, por lo que de allí se justifica que no se hayan podido enfatizar en las estrategias que más presentaban falencias, que eran las de realización de resumen y esquemas.

Para el caso de la metodología, el trabajo en conjunto o colectivo incide en que los estudiantes resuelvan dificultades más fácilmente dialogando con otros compañeros, que con el profesor. El trabajo colectivo influye en la comprensión individual debido a que comparten

sus ideas sobre el mismo tema, pero cada uno puede ir integrando más sus ideas con las ideas brindadas por otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Burón, J., (1993). *Enseñar y aprender, introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero
- Caballero, E., (2008). *Textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Elliot, J., (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Escorcía, D., (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en psicología latinoamericana*, 28 (2), 265-277.
- Escudero, I.; León, J., (2006). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Falcón, J.; Herrera, R., (2005). *Análisis del dato estadístico*. Caracas, Venezuela.
- Flavell, J., (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. Nueva Jersey, Estados Unidos: L. B. Resnick
- Flores, Rita.; Torrado, M.; Arévalo, I.; Mesa, C.; Mondragón, S.; Pérez, C., (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44
- Heit, I., (2010). *Estrategias metacognitivas de la comprensión lectora y eficacia en la asignatura de lengua y literatura* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Argentina.

Hernandez, R.; Fernandez, C.; Baptista, P., (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F, México: McGraw Hill.

Jiménez, 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)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Kintsch, W.; Van Dijk, T., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

León, J.; Solari, M.; Olmos, R.; Escudero, I., (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *RIE*, 29-1.

López, C., (2008). *La escritura en el desarrollo de las estrategias metacognitivas para la lectura crítica* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

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

Mateos, M., (2001). *Metacognición y Evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Aique

Mateus, G.; Santiago, A.; Castillo, M.; Rodríguez, L., (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Folios*, V. 2(36),

Maturano, C.; Soliveres, M.; Macías, A., (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 415-425.

MEN, (2009). Evaluación Diagnóstica. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

Muñoz, C., (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.

Murillo, F., (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial*.

Orjuela, D.; Peña, C (2014). *Habilidades y estrategias en la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Rodriguez, B.; Calderón, M.; Lear, M., (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Sánchez, C., (2014). *Prácticas de Lectura en el Aula*. Bogotá, Colombia: Río de Letras

Sánchez, E., (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-37

Sánchez, H., (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (5), 31-38

Santiago, A.; Castillo, M.; Mateus, G., (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros

Santiago, A.; Castillo, M.; Ruiz, J., (2006). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros

Solé, I., (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó

Vargas, M., (2015). *Metacognición: Camino a una mejor comprensión lectora* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Zuriñe, E., (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta demográfica

ENCUESTA DEMOGRAFICA

1. ¿Eres hombre o mujer? Mujer Hombre

2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Día _____ Mes _____ Año _____

3. ¿En qué localidad vives? _____ ¿En qué barrio vives? _____
Estrato: _____

4. Señala con una X todas las personas con las que vives
Mamá Papá Hermano(s) ¿Cuántos? _____
Abuela Abuelo Otro ¿Quién(es)? _____

5. En las entregas de notas, ¿quién asiste al colegio a recibir tus notas?
Mamá Papá Hermano(s)
Abuela Abuelo Otro ¿Quién? _____

6. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu mamá?
Primaria Bachillerato Técnico/Tecnológico Universitario
Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu papá?
Primaria Bachillerato Técnico/Tecnológico Universitario
Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Cuál es la materia en que más se te facilita?

Justifica tu respuesta

9. ¿Cuál es la materia que más se te dificulta?

Justifica tu respuesta

10. ¿Vas perdiendo alguna(s) materia(s)? Si No
¿Cuáles materias? _____
¿Por qué? _____

11. ¿Has perdido algún curso? Si No
¿Cuáles? _____
¿Por qué? _____

12. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer en tu tiempo libre?

13. ¿Qué te gusta de tu clase de español?

14. ¿Qué no te gusta de tu clase de español?

15. Señala entre las siguientes actividades cuáles sueles hacer más
Leer Escribir Escuchar Hablar

16. Señala entre las siguientes actividades las que menos sueles hacer o no haces
Leer Escribir Escuchar Hablar

17. ¿Qué quieres hacer después de graduarte del colegio?

Anexo 2. Prueba diagnóstica de producción escrita

Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas:

¿QUE ES LA DIVERSIDAD CULTURAL? (FRAGMENTO)

Unesco define "Diversidad Cultural" como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas.

Se ha señalado que las culturas cambian y se transforman cuando los individuos que las componen cambian y se transforman. Gracias a esto, hoy en día el mundo cuenta con aproximadamente 6.000 pueblos diferentes y un número similar de lenguas. Estas diferencias dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones todas las cuales merecen igual respeto y valoración.

Para algunos, la expresión "diversidad cultural", derivada de la noción de biodiversidad, se refiere a la totalidad de comunidades culturales existentes en el mundo, tomadas estas últimas como reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, entre otras). Esto implica una diversidad de manifestaciones culturales, puesto que la vitalidad de las comunidades culturales se hace evidente a través de su expresión cultural: condenadas al silencio, sólo pueden marchitarse y desaparecer.

Pero la diversidad cultural también es definida en un sentido más amplio, englobando no sólo a la totalidad de las comunidades culturales existentes y sus expresiones propias, sino también un pluralismo cultural en el sentido de un pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas, en donde cada uno se relaciona e interactúa entre sí.

La diversidad cultural implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes, y por otra, la apertura a otras culturas. En este sentido, la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de libertad y con el acceso de los ciudadanos a las obras de creación, especialmente, a las que se producen en su región. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite así el enriquecimiento mutuo de las culturas. El respeto de la diversidad cultural y de las civilizaciones contribuye igualmente a la promoción de una cultura de paz.

Tomado de: Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

1. Construye tu propia definición de diversidad cultural a partir de la lectura.

2. ¿Cuáles son las palabras o frases que más se repiten en el texto? ¿Por qué crees que ocurre esto?

3. ¿Cuál es la intención del texto anterior? ¿Crees que esa intención se cumple? Justifica tu respuesta

4. ¿Crees que este texto aborda uno o varios temas? Explica tu respuesta

5. Inventa una leyenda a partir de la ilustración



Título: _____

Personajes: _____

Breve argumento: _____

Anexo 3. Prueba diagnóstica de comprensión lectora

TOMÁS, EL PROFETA

En las Tierras Altas de Escocia había, vivió hace muchos años Tomás el profeta. Al principio de nuestro relato, Tomás era un hombre como cualquier otro, al que le gustaba tocar el laúd, un instrumento de cuerda. Un día, Tomás se sentó bajo un árbol. Mientras iba tocando su laúd, le pareció escuchar el tintineo de varias campanillas de plata. Alzó su mirada curiosa y vio a una dama de largos cabellos, vestida de verde: a Tomás no le cupo la menor duda de que su propietaria tenía que ser la reina de los elfos. Se levantó e hizo una reverencia, pero ella le indicó con un gesto que se sentara y le dijo: —Sé que tus canciones son muy famosas entre los hombres. ¿Por qué no me tocas una, Tomás? Nuestro hombre le tocó la más dulce y alegre de sus canciones. Cuando hubo acabado, la reina de los elfos le dijo:

—Pídeme el premio que quieras y te lo daré.
—Todo lo que quiero es darte un beso, señora —respondió Tomás.
—Si me besas, Tomás, tendrás que convertirte en mi criado durante siete años. Y así ocurrió.

Tras siete años de silencioso servicio, la reina quiso ofrecerle un regalo antes de su partida: —Te ofrezco esta manzana: no es una fruta cualquiera, si te la comes, siempre dirás la verdad.
— ¿Qué regalo tan peligroso, señora! —respondió Tomás preocupado— porque el hombre sincero no tiene amigos.

Sin embargo, Tomás tomó la manzana y al llevársela a la boca se encontró de repente bajo el gran árbol donde había conocido a la reina. Su vida volvió a ser la de siempre, pero Tomás se sentía inquieto, pues tenía la impresión de que la manzana no le había hecho ningún efecto; sin embargo, un día todos los habitantes del pueblo se reunieron porque una epidemia estaba matando a los animales de la región. Casi sin proponérselo, Tomás se levantó y habló como si las palabras le salieran solas:

—No teman, amigos, porque ninguno de nuestros animales caerá enfermo. Créame, les estoy diciendo la verdad. Así dijo, y al cabo de poco tiempo se descubrió que tenía razón: en el pueblo no enfermó ningún animal.

Tomás comprendió entonces cuál era el regalo de la reina de los elfos y a partir de ese día le llamaron el profeta.

Adaptado de **Lorenzo F. (1999). Elfos y duendes. Barcelona: Montena.**

1. El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es:



2. El relato anterior concluye cuando Tomás:

- A. debe servir como criado a un hada.
- B. escucha el tintineo de campanillas de plata.
- C. se preocupa porque la manzana no funciona.
- D. adivina el futuro de los animales de su pueblo.

3. El título del texto permite saber sobre:

- A. el protagonista de la historia.
- B. el tiempo en que ocurre la historia.
- C. el lugar donde ocurre la historia.
- D. el narrador de la historia.

4. En el enunciado "Al principio de nuestro relato Tomás era un hombre como cualquier otro", se emplea la expresión "al principio" para indicar:

- A. una comparación.
- B. un tiempo.
- C. un efecto.
- D. una condición.

5. La voz que narra la historia se caracteriza por tener un conocimiento:

- A. parcial de los hechos ya que es uno de los personajes de la historia.
- B. directo de los hechos debido a que es testigo de la historia.
- C. absoluto de los hechos aunque no participe de ellos.
- D. personal de los hechos ya que es el protagonista.

Anexo 4. Formato de consentimiento informado

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑO(S) Y ADOLESCENTE(S)	
Código: FOR022INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 03-06-2016	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos - Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2008 - Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0548 de 2013 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normativas aplicables vigentes, considerando las características de la investigación, se requiere que usted la determine y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACION GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	
Título del proyecto de investigación	
Descripción breve y clara de la investigación	
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s):
	Nº de identificación: Teléfono:
	Correo electrónico:
	Dirección:

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑO(S) Y ADOLESCENTE(S)	
Código: FOR022INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 03-06-2016	Página 2 de 3

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente(s) con:

Nombre(s) y Apellidos: _____ Tipo de identificación _____ N° _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podrá ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figure en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
Nº identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____
Nº de identificación: _____
Teléfono: _____

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 5. Formato de planeación de clase y diario de campo

INSTITUCIÓN: COLEGIO RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ I.E. D

GRADO: 802

NOMBRE:

FECHA:



TEMA	FACTORESTANDAR	ACTIVIDAD	METODOLOGIA	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Establecer objetivo de la lectura	ORALIDAD	Establecimiento del propósito de la lectura de la clase (Identificar problemas durante la comprensión y saber cómo solucionarlos)	Explicación	Reconoce el propósito de la lectura		
Supervisión: Subrayar	COMPRESION LECTORA	Realización de la lectura teniendo en cuenta que se debe subrayar todo lo que no se entienda	Lectura reflexiva individual	Identifica los aspectos del texto que son difíciles de comprender	Onetti, Juan Carlos. <i>El Cevadito</i> . Mexico: 1982 (Anexo 1)	
Supervisión: Buscar ayuda	PRODUCCION ESCRITA	Socialización de dudas y aclaración en grupos	Taller grupal	Busca la forma de solucionar		

Anexo 6. Tabla completa de categorías de análisis de diarios de campo

FASES	CATEGORIA	CODIGO
	TRABAJO CONJUNTO	
	El trabajo por parejas influye en la comprensión porque los estudiantes construyen respuestas más elaboradas	TRA-PA-INF-CONS-REP-EL
	La socialización permite que los estudiantes compartan sus ideas	SOC-PER-EST-COM-ID
	La conversación permite que los estudiantes den paso a representaciones más elaboradas pues son conscientes su participación dentro del proceso lector	CON-REP-CONC-ACT-PRO-LEC
	EXPERIENCIAS ESCOLARES PREVIAS	
	Falta experiencia de participación en clase debido a prácticas escolares	FAL-EXP-PAR-ESC
	Los estudiantes se ven limitados al validar sus ideas pues las prácticas escolares a las que están acostumbrados no se lo permiten	LIM-VAL-ID-X-PRAC-ESC
	Los estudiantes tienen el hábito de afirmar sus conocimientos con el docente	HAB-VAL-CON-DOC
	ESTRATEGIAS DOCENTES	
	La explicación por parte del docente sirve para que los estudiantes tengan una idea de cómo deben realizar el ejercicio	EXPL-DOC-ID-PROD
	Las preguntas exploratorias activa conocimientos y experiencias de los estudiantes	PRE-EXPL-ACT-CP-EXP

PLANIFICACIÓN	ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS	
	Los estudiantes relacionan el objetivo de la lectura con la apropiación de conocimientos nuevos	REL-OBJ-APR-CON-NU
	Los estudiantes reconocen el objetivo del proceso lector a partir del tipo de texto	REC-OBJ-PR-L-TIP
	Los estudiantes tienen una concepción sobre la lectura relacionada a una función académica (aprender, conocer, comprender)	ID-LE-REL-FUNA
	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	
	El tema del texto genera participación	TEM-GE-PART-ACT
	Los estudiantes tienen conocimientos sobre los tipos de textos debido a experiencias personales o escolares	CON-TIP-EXP-PER-ESC
	Los estudiantes tienen una actitud hacia la lectura dependiendo del tipo de texto y el tema	ACT-LECT-DEP-TIP-TEM
	Los estudiantes poseen un conocimiento escolar sobre el objetivo del texto de acuerdo con su tipología	CON-ESC-OBJ-TIP
	Los estudiantes poseen un método de lectura, con unas estrategias determinadas, que proviene desde la experiencia personal de la práctica	MET-LEC-EST-PRO-EXP-PRA
	Los estudiantes tienen conocimientos previos culturales que tienen como fuente textos audiovisuales, del cine o de la televisión.	CON-PRE-CUL-FU-AUD
	Los estudiantes, al contrastar información entre ellos establecen relaciones desde los conocimientos previos	CON-INF-PER-REL-CP
	Los estudiantes contrastan información que les pueda activar conocimientos	CON-INF-AC-CP
	El tema evidencia los tipos de conocimientos de los estudiantes	TEM-EV-TIP-CON
	Los estudiantes establecen relaciones de cualidad y realizan inferencias a partir de la contrastación.	EST-REL-CUA-IN-CONT
El tema posibilita evidenciar las experiencias	TEM-EV-EXP	
El tema posibilita evidenciar puntos de vista	TEM-EV-PUN-VI	

	Los estudiantes presentan dificultades en la conciencia y activación de conocimientos previos según el contenido del texto	DIF-CON-ACT-CP-TEM
SUPERVISIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	
	Utilizar el título permite construir hipótesis porque le permite realizar inferencias desde la activación de los conocimientos previos	TIT-CON-HIP-REA-INF-CP
	Los estudiantes usan conocimientos previos culturales y escolares para realizar hipótesis	US-CP-ESC-CUL-REA-HIP
	Los estudiantes predicen el contenido del texto a partir del título y de las imágenes, estableciendo relaciones intratextuales	PRE-CON-TIT-EST-REL-INTR
	Los estudiantes utilizan los conocimientos previos escolares para realizar relaciones en la lectura	US-CP-ESC-REL
	FIJAR ATENCIÓN EN ELEMENTOS PRINCIPALES DEL TEXTO	
	Los estudiantes relacionan el contenido visual del texto con conocimientos culturales que tienen sobre el tema	REL-CON-VIS-CON-CUL-TEM
	AUTOPREGUNTAS	
	La estrategia de pregunta funciona desde la etapa de planificación para activar conocimientos previos	PRE-FUN-PLA-ACT-CP
	Las autopreguntas les posibilitan a los estudiantes realizar inferencias a partir de las relaciones intratextuales	AUTOPR-PER-REA-INF
	La estrategia de la autopregunta le posibilita al estudiante evaluar su proceso lector.	AUTOP-POS-EVA-PRO-LEC
	Los estudiantes buscan ayuda cuando presentan dificultades en la comprensión	BUS-AY-DIF-COMP
	Los estudiantes preguntan al docente por vocabulario desconocido	EST-PRE-DOC-VOC
	La autopregunta activa conocimientos para realizar inferencias.	AUTOPR-ACT-CP-REA-INF
	La toma de apuntes sirve para que los estudiantes construyan sus ideas sobre el texto	APUN-CONS-ID
	El tipo de preguntas que se realicen favorece un nivel de comprensión determinado	TIP-PR-FAV-NIV-COMP
	TOMA DE APUNTES	

	La toma de apuntes permite que los estudiantes tengan presente la macroestructura del texto y/o las dificultades que se le presentaron en la comprensión	APUN-MACR-DIF-COMP
	SUBRAYAR	
	La estrategia de subrayar les permite a los estudiantes reconocer la macroestructura del texto	SUBR-REC-MACR-
	Se subraya las primeras oraciones del texto debido a que casi siempre es donde se ubican las ideas principales	SUBR-PRI-ORAC-COMO-ID-PRIN
	Se presenta dificultad al determinar qué información debería subrayar el lector	DIF-DETER-INF-SUBR
	Los estudiantes subrayan vocabulario desconocido	SUBR-VOC
	Subrayar vocabulario desconocido indica que se están reconociendo las dificultades del texto	SUBR-VOC-IND-REC-DIF-COMP
	RELECTURA	
	La relectura resuelve las dificultades en la comprensión	RELEC-RES-DIF-COMP
	Los estudiantes releen para reafirmar ideas construidas	RELEC-REAF-ID-CONST
	Los estudiantes releen párrafos cuando se les dificulta realizar relaciones intratextuales	RELEC-PARR-DIF-COMP
	La relectura es relevante para poder superar las dificultades en la comprensión	RELEC-RELV-DIF-COMP
EVALUACIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	
	Los estudiantes producen textos más fácilmente cuando integran el conocimiento nuevo a sus conocimientos previos	PROD-FAC-INTGR-CN-CP
	Los conocimientos previos influyen en las tres fases del proceso lector	CP-INFL-FASES-PROC-LEC
	Cuando se integran los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, se facilita la producción de textos	INT-CP-CN-FAC-PROD-TEX
	ELABORACIÓN DE RESUMENES Y ESQUEMAS	
Los estudiantes construyen sus representaciones mentales de textos audiovisuales con base en la información de este	CONST-REP-CON-TEX-AUD	

	Los estudiantes imitan información para construir sus representaciones mentales	IMIT-INF-CONST-REP-MEN
	Al hacer resúmenes, los estudiantes verifican sus conocimientos haciendo revisión del texto	VER-INF-TEX-PROD-RES
	Los estudiantes son conscientes del conocimiento que les brinda las lecturas	CONC-CON-LECT
	El proceso de planificación y supervisión influye en la producción de textos propios	PLAN-SUP-INF-PROD-ESC
	Los estudiantes no tienen una práctica sistemática de la evaluación de la comprensión debido a prácticas escolares previas	NO-PRACT-SIST-PROD
	El trabajo en conjunto para revolver las dificultades en la lectura aporta a la realización del resumen	TRA-CONJ-RES-DIF-PERM-PROD
	A los estudiantes se les dificulta la lectura de mapas conceptuales	DIF-LECT-MAPS
	El trabajo grupal permite una elaboración de esquemas más compleja pues se comparten ideas	TRAB-GR-PER-EL-ESQ-COMPL
	Al construir los mapas conceptuales con las oraciones del texto, se dificulta la organización y relación de la información	DIF-CONST-MAPS-ORG-REL-INF
	El conocimiento escolar influye en la producción de resúmenes de acuerdo con su contenido y forma	CON-ESC-INF-PROD-RES-ESQ
	Algunos estudiantes confunden los conceptos con las ideas del texto	CONF-CONCP-ID

Anexo 7. Tabla completa de categorías de análisis de los talleres realizados

FASES	CATEGORIA	CODIGO
PLANIFICACIÓN	ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS	
	Se evidencia los intereses de lo que buscan los niños en la web	INT-BUS-WEB
	Hay una lectura constante de textos audiovisuales	LEC-CONS-TEX-AUD

	Los textos audiovisuales contribuyen en la producción de ideas	TEX-AUD-APOR-PRO-ID
	Los estudiantes expresan que los contenidos de los textos son importantes a través de su experiencia con los medios	IMP-CONT-TEX-EXP
	Los estudiantes hacen una diferencia entre aprender e informarse	DIF-AP-INF
	Hay un objetivo sobre la lectura debido a experiencias personales o escolares	OBJ-LEC-EX-PER-ESC
	Los estudiantes ya utilizan unas estrategias de lectura de acuerdo con experiencias escolares o personales	US-EST-LEC-EXP-ESC-PER
	Hay una idea de leer como aprender o construir ideas que no se tienen (incorporar conocimientos nuevos)	ID-LE-AP-CO-NU
	Los estudiantes reconocen que la lectura ayuda a mejorar las habilidades lectoras	REC-LEC-A-MEJ-HAB-L
	Los estudiantes afirman que la lectura aporta al desarrollo de las habilidades comunicativas	LEC-AP-DES-HAB-COM
	Los estudiantes hacen una lectura reflexiva de acuerdo con el tema	LEC-REFL-TEM
REALIZACIÓN DE HIPOTESIS		
	Si no hay relaciones entre conceptos del título, se limita la activación de conocimientos	NO-REL-CON-TIT-LIM-ACT-CP
DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS A UTILIZAR		
	Los estudiantes usan pocas estrategias de lectura debido a que no hay una práctica de lectura sistemática	POC-EST-LEC-NO-PRA-SIS

SUPERVISIÓN	AUTOPREGUNTAS	
	Las preguntas de causa ayudan a encontrar la razón del texto	PRE-CAU-AYU-ENC-RAZ-TEX
	Las preguntas ayudan a corroborar la explicación de las ideas	AUTOP-AYU-CORROB-EXPL-ID
	El tipo de preguntas que el lector haga le permite un nivel de comprensión determinado	IP-PRE-ALC-NIV-COMPR
	Las preguntas permiten llegar al nivel de comprensión inferencial	AUTOP-PER-COMP-INF
	Las preguntas permiten saber al lector qué hacer con el contenido del texto	AUTOP-PER-SABER-UT-CONT-TEX
EVALUACIÓN	ELABORACIÓN DE RESUMENES	
	Los resúmenes exigen que los estudiantes construyan sus propias ideas sobre el texto	RES-EXI-CONST-PRO-ID
	Los resúmenes demuestran que los estudiantes reconocen la macroestructura de un texto	RES-DEM-REC-MACR
	ELABORACIÓN DE ESQUEMAS	
	Los estudiantes identifican conceptos principales para la construcción de mapas conceptuales	IDENT-CONC-PRINC-CONST-ESQ
	Los mapas conceptuales dan cuenta de la macroestructura del texto	MAPS-MACR-TEX
	TIPO DE TEXTO	
	Los textos audiovisuales facilitan la comprensión	TEX-AU-TEM-FAC-COMP
	Los textos apoyados de textos audiovisuales permiten establecer relaciones intratextuales más	TEX-APOY-AU-PER-REL-

	fácil	INTR
	Los textos audiovisuales permiten alcanzar un nivel de comprensión crítica	TEX-AUD-ALC-COMP-CRÍ