

**Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero**

**Carmen Sofía Ospino Gómez**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas  
Facultad de Ciencias y Educación  
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
Bogotá D. C.  
2017**

**Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero**

**Carmen Sofía Ospino Gómez**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua  
Materna**

**Directora**

**Sandra Patricia Quitián Bernal**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá D. C.**

**2017**

*A mi familia y amigos,  
por creer en mí y por animarme a alcanzar esta meta.*

*A los docentes  
que aportaron a mi formación,  
a los que desde su saber me colaboraron  
y a los que con su ejemplo  
ayudaron a cuestionar mi práctica pedagógica.*

**Carmen Sofía Ospino Gómez**

## *Agradecimientos*

*A Dios, por regalarme la vida y la salud.*

*Al programa de Formación Avanzada de Docentes de la Secretaría de Educación del Distrito.*

*A mis estudiantes, por el compromiso con la realización del proyecto de investigación.*

*A las familias de los niños, por su apoyo en la aventura que juntos iniciamos en el 2015.*

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

Firma Presidente del Jurado

---

Firma Jurado

---

Firma Jurado

Bogotá, D. C, 20 octubre de 2017.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
 Facultad de Ciencias y Educación  
 Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
 Resumen Analítico en Educación  
 RAE MPLM No 131/ 2017

**Aspectos Formales**

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Francisco José de Caldas
Título	Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero
Autor	Carmen Sofía Ospino Gómez
Directora	Sandra Patricia Quitián Bernal

**Aspectos de la investigación**

Palabras clave	Proceso lector, texto expositivo, metacognición
Descripción	La investigación está situada en el enfoque socioconstructivista de la lectura y su objetivo fue cualificar el proceso de lectura a través del uso de estrategias metacognitivas. La estrategia pedagógica y didáctica favoreció que los niños se responsabilizaran de su proceso de aprendizaje al facilitarles elementos de reflexión a través de procesos metacognitivos. El estudio se realizó durante dos años en el colegio El Cortijo Vianey IED ubicado en la localidad V de Usme con una población de 33 estudiantes con los que se inició el proceso cuando cursaban grado primero.
Fuentes	Los fundamentos teóricos se toman de varios autores entre los que se destacan Goodman (1982) (1989), Smith, (2001), Vygotsky (2001), Solé (2005), Jolibert (1998) (2003), Mateos (2001), Álvarez (2001), Adam (1990), Sánchez (1995), Camps (2003)
Contenidos	El documento se encuentra estructurado en cinco capítulos. Se inicia con la presentación de la problemática a investigar; en este apartado se encuentran los elementos que le dieron origen; siendo estos, la revisión de las Políticas Públicas de educación en lo referido a la lectura, el hallazgo del vacío investigativo en el campo de la lectura en relación con las categorías proceso lector, estrategias metacognitivas,

	<p>tipologías textuales y población beneficiada; además la delimitación de la problemática a partir de la lectura etnográfica del contexto. En el segundo capítulo se expone el recorrido teórico que se realizó para fundamentar el estudio. El capítulo tres está dedicado al enfoque y diseño metodológico que orientaron la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación. En el capítulo cuatro se presenta la interpretación, análisis y discusión de los resultados de la implementación de la estrategia didáctica que se realizó en dos grandes momentos: la exploración a fondo del problema de investigación con una secuencia didáctica y la intervención a través de dos proyectos de aula. En el quinto capítulo se ubican las conclusiones y aportes a la comunidad escolar que surgieron después del proceso de investigación.</p>
<p>Metodología</p>	<p>El estudio se sitúa en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo; para lo que se sirve del diseño de la Investigación Acción en tanto, el propósito que orientó el estudio fue comprender la realidad del proceso de lectura e intervenir sobre él. La intervención didáctica se hizo en dos grandes momentos, el primero a través de una secuencia didáctica que tuvo como objetivo identificar en profundidad las características del proceso lector de los estudiantes y para el segundo momento se implementaron dos proyectos de aula.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>La investigación puso de manifiesto la importancia de promover la lectura de los textos expositivos haciendo uso de las estrategias de lectura y de metacognición a partir de los intereses de los estudiantes; asimismo, favoreció la lectura con el propósito de aprender. La estrategia didáctica de proyecto de aula facilitó que los niños se reconocieran como lectores autónomos evidenciándose en las propuestas de lecturas que trajeron al aula y en su utilización como fuente de conocimiento para la actividad académica y extraescolar. También se enfatiza en el rol preponderante que jugó la oralidad en la construcción de la comprensión y en evaluación formativa de la lectura como un elemento constitutivo del proceso de acompañamiento que hace la docente durante el trabajo en el aula.</p>

## **Resumen**

La lectura es una actividad del lenguaje indispensable para la sociedad actual que requiere de lectores más competentes y autorregulados que hagan de ella una forma de aprender; propósito que algunas veces no guía el quehacer pedagógico en el aula. El objetivo del estudio fue cualificar el proceso lector de textos expositivos en estudiantes de grado tercero a través de estrategias de metacognición. Los autores en los que se sustenta la investigación afirman que la lectura es un proceso complejo que requiere de la puesta en marcha de estrategias para construir el sentido de lo que se lee. Se optó por el diseño de la Investigación Acción desde Elliot (2005), la apuesta didáctica y pedagógica se hizo a partir de los principios de la secuencia didáctica (Camps, 2006) y de los proyectos de aula (Jolibert, 1998, 2002). El trabajo sistemático y reflexivo generó la apropiación desde el uso y el discurso de algunas estrategias de lectura y metacognitivas para los momentos del proceso lector; así como también, cambios en las prácticas de aula de la docente investigadora.

**Palabras clave:** Proceso lector, estrategias metacognitivas, texto expositivo

## **Abstract**

The reading is a language activity indispensable for the current society, that requires more competent and self-regulated reader making of reading a way to learn. The objective of the study it was qualify the textexpository reader process in students of third grade through strategies of metacognition. The authors in the that sustains itself the investigation affirm that the reading is a complex process that requires of the start up of strategies for build the sense of what you read. For to give answer to the question of investigation it was opted for the desing of the investigation "action from Elliot" (2005), the didactic bet and pedagogical made from the principles of the dinamic sequence (camps 2006). and of the proyects of classroom (Jolibert 1998-2002). the systematic work and reflexive generated the appropriation from the use and the speech of some strategies of reading and metacognitive for the reader process; as well as; changes in the practices of classroom of the investigator teacher.

**Keywords:** reader process, strategies of metacognition, textexpository.

## Tabla de Contenido

		“Pag”
	<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>Problemática de la Investigación</b>	<b>3</b>
1.1	Planteamiento del problema	3
1.1.1	Documentos de la Política Educativa en lectura	3
1.2.2	Estrategias poco eficientes para trabajar la comprensión lectora	6
1.2	Antecedentes Investigativos	8
1.2.1	Lectura y comprensión	8
1.2.2	Lectura y procesos de metacognición	10
1.2.3	Tipos de texto	12
1.3	Delimitación del Problema	15
1.3.1	Contradicciones entre el discurso oral y el escrito	17
1.3.2	Algunas prácticas de enseñanza de la lectura	18
1.4	Pregunta de Investigación	21
1.4.1	Subpreguntas de Investigación	22
1.5	Justificación	22
1.6	Objetivos de la Investigación	23
1.6.1	Objetivo General	23
1.6.2	Objetivos Específicos	23
<b>2.</b>	<b>Referentes Teóricos</b>	<b>25</b>
2.1	La lectura	25
2.1.1	Enfoque socioconstructivista de la lectura	26
2.2	La lectura como proceso interactivo	27
2.3	La lectura como proceso estratégico	28
2.3.1	Principios de la metacognición	28
2.3.2	Estrategias de lectura	29
2.3.3	Estrategias cognitivas	32
2.3.4	Estrategias metacognitivas	34

2.4	El texto expositivo	35
2.4.1	La descripción	37
2.4.2	Ilustración	37
2.4.3	Secuencia	37
2.4.4	Causalidad	37
2.4.5	Problema/ solución	38
2.4.6	Comparación	38
2.5	Secuencias textuales de base expositiva	38
2.6	Pedagogía por proyectos	39
2.6.1	Proyecto de aula	42
2.6.1.1	Tipos de proyectos de aula	43
2.6.1.2	Fases para la elaboración de un Proyecto de Aula	44
2.6.1.3	Rol del docente	45
2.6.1.4	Rol del estudiante	45
2.7	Secuencia didáctica	46
<b>3.</b>	<b>Referentes Metodológicos</b>	<b>47</b>
3.1	Investigación cualitativa interpretativa	47
3.2	Investigación Acción	49
3.3	Fases de la investigación	50
3.3.1	Fase de exploración	50
3.3.2	Fase de planeación	50
3.3.3	Fase de acción	51
3.3.4	Fase de reflexión	52
3.4	Población	52
3.5	Estrategias e instrumentos	53
3.5.1	Observación	53
3.5.2	Análisis documental	54
3.5.3	Entrevistas semiestructuradas	54
3.5.4	Rejillas de cotejo	54
3.5.5.	Cuadros metacognitivos	54

3.5.6	Pruebas escritas	54
3.6	Categorías	54
<b>4</b>	<b>Análisis y Discusión de Resultados</b>	<b>56</b>
4.1	Momento de exploración	56
4.1.1	Antes de la lectura	58
4.1.2	Durante la lectura	61
4.1.3	Después de la lectura	64
4.2	Momento de construcción colectiva “los proyectos de aula”	67
4.2.1	Los proyectos de aula	67
4.2.2	Leer desde las diferentes áreas	70
4.2.3	Posibilidades de la lectura en los proyectos de aula	71
4.2.3.1	Formar lectores desde el aula	71
4.2.3.2	Leer, tarea compartida con la familia	74
4.2.4	Sobre los textos	75
4.2.4.1	Los textos impresos	75
4.2.4.2	Leer en pantalla	77
4.2.5	Lectura estratégica de textos expositivos	78
4.2.5.1	Prepararse para la lectura de textos expositivos	80
4.2.5.2	Hablar para leer	80
4.2.5.3	Preguntar para comprender	82
4.2.5.4	La lectura colaborativa	84
4.2.5.5	Conversar sobre lo leído	86
4.2.5.6	Lectura en voz alta	87
4.2.5.6.1	La lectura en voz alta favorece la escucha analítica	88
4.2.5.6.2	La lectura en voz alta favorece la instrucción explícita	89
4.2.6	La evaluación de la lectura	90
4.2.6.1	La evaluación formativa	92
4.2.6.2	Las rejillas de cotejo y la reflexión sobre los aprendizajes	94
<b>5</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>99</b>

**ANEXOS**

## **Lista de Registros**

Registro Nº 1	Actividad de lectura
Registro Nº 2	Lector no regulado
Registro Nº 3	Léxico
Registro Nº 4	Ejemplo problema presentado
Registro Nº 5	Ejemplo del proceso
Registro Nº 6	Rejilla para padres: cierre del primer proyecto
Registro Nº 7	Lista elaborada por uno de los niños
Registro Nº 8	Nuevo lector en formación
Registro Nº 9	Textos adaptados
Registro Nº 10	Plan de lectura
Registro Nº 11	Ficha de lectura
Registro Nº 12	Preguntas sobre cuestiones aclaratorias, de conocimiento crítico, de relación, procesos de generalización y de síntesis
Registro Nº 13	Rejillas de cotejo
Registro Nº 14	Plegable
Registro Nº 15	Rejillas trabajadas por los padres
Registro Nº 16	Cartas
Registro Nº 17	Rejillas trabajadas por los padres

## **Lista de Tablas**

Tabla Nº 1	Comparativo entre documentos institucionales
Tabla Nº 2	Triangulación por fuentes
Tabla Nº 3	Triangulación por fuentes orales
Tabla Nº 4	Plan de intervención
Tabla Nº 5	Categorías de la investigación
Tabla Nº 6	Secuencia didáctica: “Pelos, plumas, escamas y algo más”
Tabla Nº 7	Proyecto de aula: “Descubriendo el mundo animal”
Tabla Nº 8	Proyecto de aula: “Cuidando nuestro cuerpo”

## **Lista de Gráficos**

Gráfico N° 1	Resultados de las Pruebas SABER grado 3
Gráfico N° 2	Afectación por implementación de proyectos de aula
Gráfico N° 3	Comparativo 2015-2017

## Introducción

Margaret Meek (2004) en su libro *En torno a la cultura escrita*, afirma que “vivimos en un mundo escriturado” (p. 12), con esto no solo se refiere a la escritura convencional; sino, a todos aquellos signos y símbolos que la humanidad ha establecido como códigos para comunicarse, los que precisan de un lector autónomo, autorregulado y competente que surge del accionar consciente y reflexivo al afrontar la lectura orientada por propósitos. La tarea de leer se ha delegado a la escuela, específicamente a docentes de los primeros años de escolaridad y a los de español, lo que acarrea las prácticas de lectura con poca transversalidad y tampoco se enseña a leer los textos propios de las diferentes áreas del conocimiento.

Al respecto, diversos autores aseveran que una de las deudas la escuela con los chicos de los primeros años de escolaridad es la de ofrecerles textos con estructura diferente a la narrativa. Dicho faltante, trae consecuencias como que al afrontar la lectura de otras tipologías textuales se hacen visibles dificultades relacionadas con la superestructura, la macroestructura, el vocabulario y la intención del escritor (Jorba, 2015; Martínez, 1997; López & Arciniegas, 2003); a lo que se adiciona el poco conocimiento previo que en algunos casos se tiene sobre los temas presentados en textos expositivos y argumentativos. Estas condiciones no favorecen la práctica de la lectura autónoma y la apropiación del conocimiento expuesto en éstos textos; de ahí la necesidad de propiciar desde los primeros años de escolaridad y desde las diferentes áreas del conocimiento prácticas de lectura orientadas a diferentes propósitos y con diversidad de tipologías textuales.

Del panorama visualizado a partir de la lectura etnográfica del contexto institucional y de la revisión teórica surge este estudio cuyo propósito fue cualificar el proceso lector de textos expositivos en estudiantes de grado tercero a través del uso de estrategias de metacognición en la realización de proyectos de aula. La investigación se instala en el enfoque socio-constructivista de la lectura en concordancia con las características de la población beneficiada, el objetivo de la investigación, la propuesta metodológica y didáctica. La búsqueda teórica se focalizó en las categorías teóricas: lectura, proceso lector, metacognición, texto expositivo, estrategias didácticas; asimismo, algunos

autores de los que se nutre el estudio son Goodman (1982, 1989), Smith (2001), (Wertsch, 2001), Solé (2005), Jolibert (2000), Mateos (2001), Álvarez (2001), Adam (1992), Sánchez (1995) y Camps (Camps, 2003).

La investigación está situada en el *paradigma interpretativo*, con *enfoque cualitativo* puesto que, se pretendía conocer la realidad cambiante y múltiple desde su interior para describirla e interpretarla. Acorde con lo anterior, se utiliza el *diseño de investigación acción*; debido a que se buscaba observar, reflexionar e intervenir en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora y en el proceso de aprendizaje de los niños. El diseño didáctico adoptado es el proyecto de aula desde la pedagogía por proyectos; en razón a que se procuró crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje donde los pequeños de grado tercero se descubrieran y reconocieran como lectores autónomos y avanzaran a la autorregulación.

La intervención realizada arrojó un corpus amplio y variado del que se extrajeron datos que son descritos, interpretados a partir de las categorías investigativas y analizados a la luz de la teoría. En la primera parte del capítulo cuarto, se describen las fortalezas y debilidades del proceso lector de los estudiantes. En la segunda, los aspectos que se fortalecieron con la implementación de los proyectos de aula como generadores de cambios al interior de las dinámicas del aula y en los roles de los actores. Por último, el quinto capítulo está destinado a las conclusiones y a la proyección del estudio.

En resumen, esta investigación propone abordar la lectura de los textos expositivos desde el primer ciclo de forma sistemática y procesual para que el estudiante se apropie del uso de las estrategias de lectura y metacognitivas; del mismo modo en que se apropia de las estrategias que le posibiliten actuar como un lector autorregulado para hacer de la lectura una forma de aprender. Con respecto a la labor del docente en el aula, el estudio analiza algunos aspectos su práctica pedagógica y de evaluación de la lectura sobre los que se hace necesario reflexionar.

## 1. Problemática de la Investigación

La escuela es un espacio privilegiado donde los niños se forman como lectores, lo que posibilita la realización de estudios en el campo de la lectura. Desde el rastreo de los antecedentes se pudo establecer que algunas investigaciones han indagado sobre las didácticas para enseñar y trabajar la lectura; otras, sobre la relación que se establece entre diferentes tipologías textuales y los procesos de comprensión, cognición y metacognición; también se ha investigado sobre la lectura como experiencia estética. En efecto, uno de los problemas mayormente estudiado es el proceso de construcción de sentido que hace el individuo al entrar en diálogo con el texto y con los conocimientos previos; siendo uno de los aspectos sobre el que más preocupación refieren los docentes de todos los niveles de escolaridad.

En este capítulo se describen la problemática y las condiciones de la institución escolar respecto al tema de estudio. Para ello, se inicia con la presentación de las generalidades del problema de investigación desde el marco de las Políticas Educativas y las prácticas de enseñanza. En un segundo momento están los antecedentes de investigación que se han realizado sobre lectura en los últimos cinco años, por último, se delimita la problemática a partir del análisis de la información obtenida a través de la lectura etnográfica del contexto.

### 1.1 Planteamiento del problema

Para el estudio de la lectura como campo de investigación fue necesario revisar algunos documentos de la Política Educativa en Colombia como fueron los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998) y el documento guía: Evaluación por competencias (2013); además, los relacionados con prácticas de enseñanza de la lectura como proceso; ya que, son elementos constitutivos de la realidad de la educación en Colombia.

**1.1.1 Documentos de la política educativa en lectura.** En los años 90 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicó los documentos Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana y Estándares Curriculares para el área de Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 1998); en los que se plantea una revolución educativa en lo referente a la enseñanza del lenguaje en la escuela. En dichos

documentos la gramática prescriptiva deja de ser el eje alrededor del cual se organizan los planes de estudio del área de Lengua Castellana para dar paso a la significación como eje orientador; por tanto, la lectura en la escuela debe superar el enfoque mecanicista para orientarse a la lectura como proceso con significación. En lo concerniente a la lectura el documento de Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998) precisan que:

El acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética, y que postula un modelo de lector (p. 49).

No obstante, en el documento Prácticas de Lectura en el Aula (Sánchez, 2014) del MEN, se declara que la escuela no ha llevado a la práctica en su totalidad los principios que promulgan la política educativa nacional. Más aún, la realidad de las prácticas escolares manifiestas a través de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Sistemas Institucionales de Evaluación Escolar (SIEE) y Currículos dejan ver que lo prescriptivo sigue siendo el eje organizador de la actividad pedagógica y la habilidad para leer se relaciona con decodificación, fluidez, entonación y responder preguntas de tipo literal.

En los documentos Referentes para la didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo y Lineamientos pedagógicos para la educación inicial del Distrito emanados de la Secretaría de Educación Distrital (SED) en el año 2010 se concibe la lectura como una práctica social y cultural. Dicho documento tiene como propósito ofrecer a los docentes herramientas teóricas, pedagógicas y didácticas que posibilitan la reflexión en torno a cambiar las prácticas de aula. Sin embargo, la concepción “lectura igual a decodificación” sigue siendo la que orienta acciones pedagógicas para enseñar la lectura; por tanto, persisten prácticas como lectura en voz alta para evaluar la fluidez, controles de lectura para obtener información explícita del texto y para indagar por el grado de atención de los niños.

También se señala que finalizado el Ciclo Uno los estudiantes que han adquirido el código no reciben el suficiente apoyo del docente para trabajar la lectura. En dichas prácticas está presente la concepción de lectura como producto; por lo que no se enseñan “estrategias de lectura y de monitoreo para que los estudiantes tengan conciencia de sus dificultades y así trabajar sobre ellas” (Klinger & Vadillo, 2001, p.

107). Dicho de otro modo, el quehacer docente se aleja de la lectura como proceso en la que se construye significado a partir de la interacción de diversas operaciones mentales y procesos psicológicos y sociales.

Asimismo en el documento *Prácticas de lectura en el aula* (Sánchez, 2014) se plantea que la lectura en la escuela cumple tres funciones: leer para aprender, leer para ejercer ciudadanía y leer para construir la subjetividad. Volver la mirada a estos planteamientos implica hacer una revisión y reflexionar sobre lo que sucede en el aula, la forma de posicionarse frente a los usos y lo que se propicia con ella. Lo antes mencionado repercute en la búsqueda de otros caminos para que los actos de lectura trasciendan la escuela y se sitúen como prácticas sociales, culturales y de aprendizaje para dejar de ser solo una “tarea del aula” como se le trata en algunos espacios escolares.

Hay que decir también que la escuela no siempre favorece la lectura de diferentes tipologías textuales. Se ha dado una especie de repartición; en los dos primeros ciclos se leen principalmente textos narrativos y en los siguientes, académicos y expositivos. En este sentido, es poco frecuente en los primeros ciclos la utilización de textos fragmentados (formatos, boletas e invitaciones; entre otros), informativos, académicos y expositivos; es decir, se niega a los estudiantes experiencias de lectura de diversos códigos y estructuras que requieren de la activación de otras estrategias de pensamiento para darle sentido a lo leído.

Algunas razones que tienen los docentes para hacer esta separación se relacionan con el mercado de libros que promociona principalmente la narrativa para los niños pequeños y los libros de texto para los más grandes. La otra, es que al profesorado se le dificulta elegir los textos más adecuados según edad, necesidades e intereses de los estudiantes. Este comportamiento ha sido objeto de estudio y debate, en el documento *Memorias de Encuentro Internacional de Formación de Lectores en la Primera Infancia* (2012) se menciona que puede considerarse como una posible consecuencia de la falta de hábito lector de los profesores.

En concordancia con lo anterior, en ocasiones las prácticas de lectura están orientadas por el principio de que “todos los textos se leen igual” (Cassany, 2006 y Sánchez, 2014) Desconociendo que al poder distinguir e identificar las características

de estructura de los textos se favorece la búsqueda de pistas para darle significado; asimismo, diferenciar el propósito que tienen las tipologías textuales. En otros términos, no saber leer diversos tipos de textos se convierte en un obstáculo para que el estudiante se posicione como un lector autónomo y crítico (Solé, 2005).

Para resumir, la escuela colombiana necesita cambiar las prácticas de enseñanza de la lectura; puesto que en ocasiones la utiliza como instrumento para mantener a los niños ocupados, para dar solución a tareas que indagan únicamente por lo literal y para mecanizar la decodificación. Sobre esto, Tolchinsky & Simó (2001) afirman “las prácticas de lectura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante” (p. 54). En la anterior aseveración se señala que trabajar la lectura desde su carácter social es un paso importante al que los docentes están convocados para brindarles a los niños escenarios pedagógicos y didácticos que potencien sus procesos de pensamiento que se hagan visibles en sus acciones e interacciones.

**1.1.2 Estrategias poco eficientes para trabajar la comprensión lectora.** Solé (2005) en el texto *Estrategias de lectura* hace un llamado a la forma como ésta es trabajada en la escuela; al respecto, históricamente las instituciones escolares en Colombia sitúan las prácticas de lectura como producto. Por ello es importante que tanto maestros como estudiantes conozcan y empleen las estrategias del antes, el durante y el después de leer para que con su uso puedan formarse como lectores autónomos y eficientes; puesto que, mientras esto no suceda la forma en que los lectores en formación aborden la lectura seguirá siendo para cumplir con un compromiso escolar que no trascenderá de las aulas.

En este orden de ideas, es tarea de los docentes de todas las áreas revisar y rediseñar las prácticas de lectura, al igual que, considerar todos los factores asociados a la poca competencia lectora de los estudiantes para generar reflexiones pedagógicas frente a las prácticas poco eficientes que se tienen en el proceso de enseñanza. Hacer uso de espacios pedagógicos para planificar didácticas para la lectura facilita la búsqueda de estrategias de enseñanza desde la interacción de los procesos cognitivos, psicológicos y sociales de los niños; lo que conduce a una mayor comprensión de que

“enseñar a leer es una responsabilidad compartida por todos los profesores y por todas las disciplinas del saber” (Tolchinsky & Simó, 2001, p. 78).

Indudablemente, las concepciones en las que se inscriben el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Escolar), en las que se sitúan las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes; así como, el uso que le da el estudiante y la familia al acto de leer ha marcado la tendencia de tener bajos desempeños en la prueba Saber 2014 y 2015 en el componente de Lenguaje en grado en tercero. En otras palabras, los estudiantes responden preguntas cuando la información aparece en forma explícita, establecen las diferencias entre los tipos de textos e identifican la intención comunicativa que ellos cumplen; pero, muestran dificultad en los otros rasgos que evalúa la prueba como son las deducciones e inferencias a partir de información no explícita.

De igual modo, esta dificultad se hace evidente en los resultados de pruebas internacionales como la *Progress in International Reading Literacy Study* PIRLS (2011) aplicada a la población escolar que cursa grado cuarto con el objetivo de “valorar los conocimientos y competencias en la comprensión lectora”, en la prueba *Program for International Student Assessment* PISA (2012) que evalúa a estudiantes de 15 años independiente del grado de escolaridad; los análisis aseveran que el nivel de desempeño en ambas pruebas se ubica muy por debajo de la media internacional de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo* (2009), lo que evidencia la baja competencia lectora que tienen los estudiantes colombianos. Causa de ello, es que aunque localizan y obtienen la información explícita en el texto; se les dificulta efectuar inferencias, incluso interpretar e integrar varias ideas, analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales (MEN, 2013). Sumado a lo anterior, la insuficiente competencia lectora puede conducir a posteriores dificultades en el aprendizaje de todas las materias, a un posible fracaso escolar y a problemas para acceder y mantenerse en la educación superior.

En síntesis, por ser la construcción de sentido una de las mayores preocupaciones de los docentes se requiere propiciar prácticas de aula que respondan a la necesidad de leer para aprender. Asimismo, enseñar a utilizar estrategias de supervisión y regulación frente al proceso de aprendizaje; además de proponer el empleo de

variadas tipologías para favorecer la activación de otras estrategias de lectura que posibiliten la elaboración de conocimiento y comportamientos de lector regulado. Al respecto, autores como Martínez (1997), aseveran que la escuela colombiana está en mora de hacer este tránsito en sus prácticas.

## **1.2 Antecedentes investigativos**

Con el objetivo de revisar la pertinencia de investigar en el campo de la lectura como proceso se indagó sobre ¿qué se ha investigado en este campo?, ¿cómo se ha investigado?, ¿qué tipo de estrategias utilizan las investigaciones para favorecer el proceso lector?, ¿cuáles son las tendencias didácticas de las intervenciones? y ¿qué tipo de textos se han utilizado para cualificar las prácticas de lectura? para así, cotejar estos hallazgos con el interés de esta investigación.

En este apartado se hace referencia al rastreo de 32 investigaciones realizadas en el campo de la lectura entre los años 2010 a 2015 en países como Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, España, México y Uruguay. Para ello, se consultaron las bases de datos Dialnet, Latindex, Scielo, e-journal; el libro *Lectura y Escritura ¿cómo se enseña y aprende en el aula?* y los repositorios de las universidades: Distrital, Nacional, Externado, La Sabana, Pontificia Universidad Javeriana, de Antioquia, Tecnológica de Pereira, de Barcelona, de Chile, Mesoamericana de San Agustín y Nacional de La Plata. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en el proceso de análisis y categorizados según el interés de esta investigación.

**1.2.1 Lectura y comprensión.** Las investigaciones rastreadas indagan por: proceso lector, rol docente, sujeto lector y texto. De este modo se pudo establecer que el 40% se preguntan por el uso de estrategias didácticas y la forma cómo las prácticas de enseñanza influyen en los desempeños de los estudiantes. El método empleado fue el cualitativo y el diseño investigación-acción; lo que se vincula con el tipo de estrategias de intervención empleadas: secuencia didáctica y taller pedagógico. Al respecto, las investigaciones enfatizan en plantear didácticas estructuradas que tengan secuencialidad y estén situadas en las necesidades psicosociales de los niños.

Dentro del grupo de estudios que se preguntan por el proceso lector se pudo encontrar que algunos investigadores indagaron por las prácticas de aula. Las investigaciones de Castro & Páez (2015), Flórez, Arias, Restrepo & Guzmán (2014),

Guzmán & Guevara (2010), Llamazares, Alonso & Sánchez (2015), Escobedo (2010), López (2012), Bernal (2012), Sarmiento (2012), Barletta & otros (2013) y Barrio, Sánchez, Alonso & Llamazares (2010) sostienen que las concepciones de lectura, lo que significa leer; además de la claridad teórica de los docentes al respecto de las implicaciones didáctica de la lectura influyen en sus prácticas de aula. Según Jolibert (2006), el maestro colabora con el niño en la búsqueda de indicios en la lectura; pero para ello, aquel debe tener conocimiento sobre lo que implica leer; conceptualización que no siempre tienen bien cimentada los docentes de Ciclo Inicial y Ciclo Uno quienes fueron objeto de observación en estas investigaciones.

Complementando lo anterior, se encontró que un 19% de las investigaciones indagan sobre el rol del docente en la enseñanza de la lectura; para ello emplearon el diseño de investigación de estudio de caso y de reflexión sobre la acción. Dicha elección está en consonancia con los objetivos que estaban orientados a cualificar las prácticas pedagógicas y didácticas. Para dar respuesta a las preguntas los investigadores aplicaron cuestionarios, actividades de tipo cognitivo específicas y referidas al objetivo de investigación, estrategias basadas en competencias lectoras y registro de tareas desempeñadas por los estudiantes. De esto dan cuenta las investigaciones de Mesa & Cano (2015), López (2014), Valbuena (2014), Flórez, Arias, Restrepo & Guzmán (2014), Llamazares, Alonso & Sánchez (2015), Arias & Portillo (2012) y Escobedo (2010).

Las reflexiones destacan el papel del docente para proponer acciones para potenciar a los estudiantes que llegan a la escuela con unos conocimientos más avanzados en lectura. Se enfatiza en que el maestro necesita conocer el nivel de lectura con el que ingresan al curso puesto que ello le faculta para agenciar didácticas de enseñanza para favorecer el proceso lector de todos.

También se encontró que el 19% de las investigaciones se interrogaron por el sujeto lector y su relación con el tipo de texto o con la estrategia didáctica. Se pudo corroborar la utilización de los enfoques cualitativo, mixto y cuasi-experimental; esto de conformidad con el diseño de investigación que obedeció principalmente al estudio de caso y la investigación-acción. Se profundiza en la necesidad de utilizar estrategias didácticas que demanden de los niños el ejercicio de diferentes niveles de abstracción

y el trabajo sistemático en procesos de pensamiento; pues, las dificultades del proceso de lectura están asociadas al nivel de motivación que tengan y a los métodos que emplea el docente. A continuación se listan los documentos que se preguntaron por el sujeto lector, Henao & Pedroza (2015), Ocampo & Álvarez (2015), Caicedo & Enciso (2015), Flórez, Arias, Restrepo & Guzmán (2014), Castro & Páez (2015), Aguirre & Marín (2010).

Por último, se hace referencia a los trabajos que indagaron por el texto (12%). Se halló que éstos preguntaron por la relación entre las características de textos icónicos y estéticos y el proceso de elaboración de inferencias. Sobresale que la estrategia de intervención empleada fue el taller pedagógico desarrollado en espacios extraescolares posibilitando que se dieran otro tipo de relaciones entre los sujetos investigados y entre ellos y los textos. Conviene subrayar que la población beneficiada fueron estudiantes menores de 14 años.

Para cerrar esta categoría se enfatiza que tanto escuela como docentes no pueden olvidar: uno de los principales objetivos de la educación es brindar a los estudiantes experiencias para desarrollar estrategias de lectura que les permitan leer para aprender de los textos. Para ello, se requiere el empleo de estrategias didácticas situadas en los principios epistemológicos del lenguaje para posibilitar el diálogo entre procesos cognitivos, psicológicos y sociales; asimismo, reconocer los intereses y deseos de aprendizaje de los aprendices.

**1.2.2 La lectura y los procesos de metacognición.** Otro hallazgo importante en los antecedentes ha sido la relevancia investigativa que se le ha dado en los últimos años al trabajo sobre las estrategias de metacognición. Investigaciones como las de Quintero (2015), Sotelo (2015), Pérez (2015), Castro & Páez (2015)), Orjuela & Peña (2014), García (2014), Valbuena (2014), Arias & Portillo (2012), Marulanda & Pinilla (2012); indagaron por estrategias metacognitivas que necesitan aplicar estudiantes para cualificar la comprensión lectora. En estas se declara que en el aula de clases - independiente del grado de escolaridad- los docentes no siempre utilizan las estrategias adecuadas para enseñar a comprender. Aún más, se establece que el uso de éstas no solo son de utilidad para el estudiante; sino también para los docentes

pues tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propios procesos y habilidades metacognitivas.

En los resultados de las investigaciones se hace especial acento en el uso de estrategias metacognitivas orientado a la obtención de progresos en el conocimiento; también en que a medida que aumenta el grado de escolaridad se requiere complejizar las tareas; pues de esta manera se reta al estudiante para ampliar y fortalecer sus procesos de cognición y metacognición. El apoyo teórico lo toman de Flavell (1976) quien afirma que la metacognición es entendida como “capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje y el conocimiento sobre el propio conocimiento” (p. 48).

Se añade que el enfoque *psicolingüista* fue el más utilizado; relación inferida a partir de la pregunta de investigación que indagan por estrategias cognitivas y metacognitivas; al igual que por las características sociales, psicológicas y cognitivas de la población, se advierte que la intervención didáctica en dichas investigaciones estuvo orientada a modificar comportamientos en lo referido a la lectura proceso. Adicionado a lo anterior, se establece otra coincidencia relacionada con la necesidad de favorecer el proceso lector de los estudiantes a partir del uso de estrategias tanto de lectura como cognitivas y metacognitivas.

Velandia (2010) expone que los estudiantes se desempeñan bien en el nivel de comprensión literal de la lectura; pero cuando la tarea se complejiza los resultados son desalentadores y no logran identificar las dificultades que tienen durante el proceso. La autora se fundamenta en Solé (2005) quien indica que la falta de estrategias para enseñar a comprender es una realidad del aula que impide reflexionar sobre la comprensión de un texto característica que no facilita avanzar del nivel literal a los otros niveles como son leer de forma inferencial, intertextual y crítica.

Al respecto, Caicedo & Enciso (2015) en el trabajo de grado titulado La intertextualidad en la formación de lectores, establecen en las conclusiones que la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas facultan al estudiante para regular sus procesos de comprensión lectora, lo que se logra cuando los docentes comprenden desde la práctica la lectura como proceso que requiere de la activación de operaciones mentales y de reflexión lo que va más allá de responder preguntas de tipo

literal. En concordancia con su búsqueda situaron la investigación en el enfoque cognitivo e indagaron por la formación de lectores centrándose en el rol docente como facilitador de procesos de transacción que debe hacer el estudiante con el texto.

Las investigaciones de Valverde (2014) y Caorsi (2013) están instaladas en el enfoque crítico social; con ellas las autoras buscaron darle sentido y significado a las prácticas pedagógicas que realizan docentes en formación y experimentados para que dispongan de herramientas generadores de cambios en las prácticas de aula. Ya que se ha evidenciado que la falta de conocimiento teórico y argumentos de autoridad sobre el proceso de lectura de los profesores que enseñan en los primeros años de escolaridad influye significativamente en su quehacer y en las prácticas de evaluación.

Para concluir, es imprescindible favorecer los procesos de lectura de docentes y de estudiantes a través de estrategias de lectura y metacognitivas lo que se logra desde los diferentes contenidos que se trabajan en clases. Más aún, es necesario enseñarlas; al igual que favorecer la habilidad de hacer inferencias para ello, es indispensable propiciar experiencias donde los niños analicen y sinteticen la información que se presenta en un texto. Así como también, fortalecer en ellos los procesos mentales que les permitan reflexionar sobre sus aprendizajes, reconocer sus dificultades y formularse preguntas acerca de ¿qué aprende y cómo lo hace?

**1.2.3 Tipos de textos.** A propósito de esta categoría, se rastrearon trabajos de investigación que usaron diferentes tipos de textos. López (2012) y Ocampo & Álvarez (2015) emplearon el texto narrativo para trabajar la lectura como experiencia y la elaboración de inferencias como parte del proceso de comprensión. Para ello, se apoyan en los aportes de Rosenblatt (1985) y su teoría transaccional de la lectura donde se ponen de manifiesto las experiencias afectivas y sociales del lector y el contenido del texto para que se dé un proceso de negociación entre ambos.

También se pudo establecer que el 37% de los estudios rastreados emplean textos elaborados específicamente para trabajar conciencia fonética. De tal modo que esto señaló tendencia en el rastreo de las investigaciones; por lo que se afirma que existe una clara preocupación por conocer los métodos empleados para enseñar a leer. Otro aspecto que se reveló, fue el interés por brindarles a los profesores del Ciclo Inicial y de

grado primero una serie de herramientas basadas en textos a los que puede recurrir para diversificar su accionar en clase.

Lo anterior se relaciona con el propósito de cualificar las prácticas pedagógicas y didácticas, se añade que, la mayor preocupación en los primeros grados se centra en el proceso de decodificación abandonando a los estudiantes que logran acceder más pronto al código formal; por tanto, no se les potencia el proceso de leer para darle sentido al texto. Para lograr los objetivos de investigación se posicionaron en el enfoque sociocultural sustentados en los enunciados de Cassany (2006) sobre la lectura como práctica social y cultural. Aunque también, emplearon los *enfoques cognitivo y psicolingüístico* lo que se vincula con los tipos de investigación: el estudio de caso y la reflexión sobre la acción.

Según Sotelo (2015), López (2014), Valbuena (20014), Velandia (2010), la escuela necesita diversificar los textos que propone a los estudiantes para las prácticas de lectura, de ahí que para las estrategias de intervención emplearon textos académicos. Por su parte, Caicedo & Enciso (2015), García (2014) y Aguirre & Marín (2010) se decidieron por textos expositivos. Estas investigaciones tienen como rasgo común el interés por cualificar las prácticas lectoras a través del uso de estrategias cognitivas y/o metacognitivas, es más, declaran que los textos académicos y expositivos permiten la realización de actividades que requieren de otro tipo de apoyo docente, incluso de diferentes interacciones entre el lector y el texto diferentes de las que posibilita el texto narrativo.

Desde estos postulados, se advierte la necesidad de utilizar una didáctica adecuada al grado de escolaridad; al igual que, del compromiso de los estudiantes porque los textos académicos y expositivos se utilizan con la función de aprender. Por tanto, demandan un mayor manejo de habilidades de lectura, de la activación y uso de procesos cognitivos favoreciendo las estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión y el aprendizaje. Sumado a lo anterior, según Martínez (1997) dichos textos tienen unas características de superestructura y macroestructura que posibilitan a los docentes desarrollar otras estrategias de comprensión.

Las investigaciones de Chivatá (2015), Puerto (2015) y Rivera (2015) se situaron en el uso de textos icónicos. Los autores enuncian que el fortalecimiento de la lectura

inferencial de éstos textos permite la indagación de lo que se esconde entre líneas. Esta habilidad brinda herramientas para formarse como lectores experimentados y para desarrollarla se requiere del docente mediador quien ofrece estrategias para potenciar estas habilidades: exploración activa, selección, captación de lo esencial, simplificación, abstracción, análisis y síntesis; también de acciones como completar el texto, corregir, comparar y solucionar problemas.

Dichos estudios dan cuenta de los procesos de comprensión que desarrollan los niños al utilizar las estrategias que presentan Solé (2005) y Barthes (1982) en sus postulados. Además, se establece la necesidad de realizar un trabajo planeado, riguroso y constante para fortalecer sus habilidades al leer imágenes. En las investigaciones se hace un llamado a la escuela a reconocer que las formas en que los niños y los jóvenes perciben el mundo han cambiado; ya que, la iconografía se ha convertido en un lenguaje de amplia circulación utilizado para despertar otro tipo de sensibilidades en quienes los leen.

Puerto (2015), emplea el libro álbum para desarrollar procesos de comprensión lectora; según la autora para Eco (1993) un lector modelo tiene como función actualizar y llenar espacios vacíos en el texto. Por esto, el libro álbum induce al lector a comprometerse con sus propios procesos de construcción de conocimiento a partir de la interacción con otros y de la obtención de nuevos elementos para comprender el mundo y la cultura; lo que pudieron constatar a través de las interpretaciones realizadas por los niños del material leído.

Otros textos desde los cuales algunas investigaciones orientaron el proceso de indagación y análisis fueron los estéticos. En los trabajos de grado de Henao & Pedroza (2015) y Mesa & Cano (2015) se encontró que tanto poesías, poemas y canciones son usadas para desarrollar procesos de comprensión en estudiantes de diferentes grados de escolaridad. Reconocen que las características propias de estos textos como son la rima y la musicalidad permitieron aplicar estrategias de trabajo en el aula que desplegaron en los estudiantes habilidades para darle sentido al texto; es más, se utilizaron como detonadores del pensamiento reflexivo lo que facilitó el trabajo intertextual y el reconocimiento de patrones culturales. Asimismo, la población beneficiaria fueron alumnos menores de 14 años lo cual señala una tendencia.

Adicionalmente, el enfoque teórico es el semiótico desde dos líneas: semiótico-cultural y semiótico-discursivo; las preguntas indagaron por las relaciones entre el lector y el texto. Para la conceptualización recurrieron a la propuesta teórica de Eco (1993), para quien es el lector modelo quien tiene como función llenar los espacios vacíos del texto

Ya para concluir esta categoría se establece que las investigaciones analizadas hacen referencia a la dificultad de los maestros para elegir el tipo de texto de trabajo en el aula atendiendo a la edad, intereses de estudiantes y necesidad del docente de impartir conocimiento. De acuerdo con lo anterior, para la práctica de lectura es indispensable la utilización de textos no escritos e icónicos; al igual que secuencias narrativas, argumentativas y expositivas acompañadas de la implementación de estrategias didácticas que le permitan al estudiante hacer un mayor esfuerzo cognitivo para posibilitarle diversificar sus experiencias de lectura acompañada de diferentes propósitos y formas de leerlos.

Del rastreo de los antecedentes de investigación de los últimos cinco años sobre el campo de la lectura se concluye que se han logrado importantes avances en la cualificación de la lectura como proceso haciendo uso de estrategias de metacognición, de estrategias didácticas centradas en los intereses de los estudiantes donde el maestro planifica acciones secuenciadas que posibilitan la construcción de sentido. Sumado a esto, se admite que persiste dificultad para leer textos expositivos con la intención de construir conocimiento, aspecto que se relaciona con el uso de una sola tipología textual y la concepción de lectura como producto.

Complementando lo expuesto, el análisis reveló que el interés por abordar la lectura de los textos expositivos se da una vez ha finalizado el ciclo uno; privando a los estudiantes de los primeros grados de vivenciar el acto de leer como una forma de aprender. Cabe añadir que la enseñanza y uso de estrategias metacognitivas resulta conveniente y muy útil para la formación de lectores autónomos. Por tanto, del rastreo de los documentos se establece la necesidad de realizar una investigación que indague por el proceso lector de textos expositivos en grado tercero de educación Básica Primaria, lo que la hace pertinente y justifica el interés del estudio.

### 1.3 Delimitación del problema

Lo primero que se abordará en este apartado es el contexto en el que se realizó la investigación; después, se hará referencia a las prácticas de enseñanza de la lectura, las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas para que el estudiante construya sentido y aprenda a partir de la lectura. El colegio el Cortijo Vianey es una institución de carácter público, cuenta dos jornadas y dos sedes, ofrece bachillerato académico con énfasis en Tecnología e Informática, desarrolla programas de Inclusión para población con déficit cognitivo de limítrofe a moderado y Volver a la escuela (Programa de la SED para estudiantes con extra edad en primaria y bachillerato). En algunos documentos institucionales se declara que el enfoque pedagógico es el Aprendizaje Significativo, aspecto que sigue en construcción y requiere ser apropiado por todos los docentes.

Cerca de sus instalaciones, se encuentra la biblioteca pública La Marichuela, el parque La Aurora que brinda espacios adecuados para la práctica de deportes y actividades recreativas; así como también, un teatro en el portal de Usme y varias salas de cine en el centro comercial Altavista; sin embargo, los estudiantes del colegio no son usuarios frecuentes de estos espacios. Como particularidades relevantes de la institución, se nombra que no tiene biblioteca; no obstante, en cada salón hay un bibliobanco en el que se encuentran libros de texto del área de ciencias, de español y de sociales; los que no han sido renovados en los últimos ocho años, también se cuenta con un significativo número de libros de literatura infantil como son las colecciones Torre de Papel y Barco de Vapor. Se resalta la reciente dotación el Ciclo Uno a través del *Plan Semilla* del Ministerio de Educación Nacional y por la apertura de los grados pre jardín y jardín en la institución

Los 33 estudiantes vinculados a esta investigación son del grado tercero de la jornada mañana del colegio El Cortijo Vianey; ellos se encuentran en edades entre los 8 y los 11 años, todos tiene el código formal para la lectura y la escritura en diferentes niveles de apropiación, otra característica del grupo es que tres de los estudiantes tienen diagnóstico de déficit cognitivo. En el capítulo tres se amplían las características de la población.

Para la lectura etnográfica del contexto se revisaron los documentos oficiales de la institución Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2015), Programa Institucional de

Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO, 2015), Malla de contenidos curriculares de Español de Pre- jardín a tercero , Mínimos de Promoción del Ciclo Uno y Programación bimestral de clases de los grados Transición, Primero, Segundo y Tercero vigentes en el año 2015 y Actas de la Comisión de Evaluación y Promoción de los Ciclos Uno y Dos (2014 y 2015). Además, se realizaron entrevistas a docentes de primaria y a estudiantes del primer ciclo, registros de observación de clases de algunas docentes de Primaria, así como análisis de cuadernos, guías de trabajo y pruebas escritas de sus estudiantes. A partir de la triangulación de los hallazgos se organizan los resultados atendiendo a las preguntas ¿qué se enseña?, ¿cómo se hace? y ¿cómo se evalúan los aprendizajes?

**1.3.1 Contradicciones entre el discurso oral y el escrito.** A propósito de la concepción de lectura, se encontró que las docentes entrevistadas señalan (D docente) *D1 saber leer se considera una habilidad fundamental para construir y para acceder al conocimiento, por lo que las prácticas de lectura deben trascender del acto de decodificar o de leer con buen ritmo y entonación.* No obstante, se pudo establecer que la gramática prescriptiva es el eje organizador de los contenidos donde se privilegia la lectura para enseñar componentes semánticos y ortográficos de la lengua. Otras contradicciones se evidencian en la concepción de evaluación de la lectura; pues ésta responde al enfoque mecanicista por lo que leer es saber descifrar letras para llegar a frases y de ahí al párrafo. En consonancia con lo anterior, las profesoras se muestran mayormente preocupadas por la lectura como acto mecánico, su práctica se puede caracterizar desde el “método sintético y el método fonético”; centrando el esfuerzo pedagógico de los primeros grados en la decodificación de las grafías. Se acude al siguiente ejemplo para observar lo que se plantea en los documentos institucionales:

Tabla Nº 1 *Comparativo entre documentos institucionales*

Malla de contenidos de 2º	Mínimos de promoción de 1º a 2º	Desempeño de Transición
Reglas ortográficas: Uso del punto y de la coma, las mayúsculas, uso de r y la rr, m antes de p y b, uso de la h, gue, gui, ge, ll.	Asocia el fonema con el grafema de todas las letras del abecedario. <i>Grado 1</i>	Identifica las vocales dentro de textos. <i>Grado Preescolar</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se señala que, para dar respuesta a lo planteado en los documentos institucionales se acuden al trabajo con textos descontextualizados dosificando el acercamiento a la lectura -se inicia por las vocales para llegar al párrafo-. Para esto, se proponen acciones donde se va de lo “simple a lo complejo”, en otras palabras, se utiliza el método ascendente en el que se parte de la mínima unidad (la grafía) para llegar a la comprensión. Así se pudo ver en la *Malla de Contenidos Curriculares* y en los *Mínimos de Promoción*. Adicionalmente, en los reportes de seguimiento constató el énfasis en las dificultades que muestran los niños en fluidez y vocalización al leer; lo que corresponde a enseñar desde el enfoque mecanicista. Comportamiento que se constata en las *Actas de Comisión de Evaluación*; la evidencia de estas aseveraciones se puede ver en los siguientes ejemplos.

Tabla N° 2 *Triangulación por fuentes*

Cuaderno de un estudiante de Transición	Pregunta de una prueba aplicada a estudiantes de Primero	Fragmento de un Acta de Comisión de Evaluación Segundo
	<p><b>Describir es:</b>  A: observar un lugar, persona, objeto o persona  B: dibujar con palabras un lugar, una persona o un objeto.  C: contar un cuento  D: visitar una persona, un lugar, un objeto.</p>	<p>La mayoría tienen el proceso lectoescritor, aunque algunos requieren más trabajo en la velocidad de la lectura. Algunos presentan problemas de fluidez y se traban al leer.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, la concepción de enseñanza de lectura de algunas docentes de Primaria corresponde con el *método alfabético* donde el trabajo con la lectura se centra en “adquirir la técnica del descifrado del texto, la grafía es una imagen de lo oral y, por tanto, leer equivale a descifrar los signos escritos en sonidos” (Morales & Bojacá 2002, p. 44) incluso, no se propicia la enseñanza de la lectura como proceso menos aún, se plantea la didáctica organizada a partir de intereses de los estudiante como tampoco se hace en forma secuenciada o interdisciplinaria; sino, por temas aislados.

**1.3.2 Algunas prácticas de enseñanza de la lectura.** De los registros de clase analizados pudo establecer que, en las aulas se recurre a la lectura para tener ocupados a los estudiantes; en otras, para evaluar la fluidez y entonación. Es más, independientemente de las características de los textos éstos se leen de la misma manera, no se explicita el propósito de lectura y aunque se hacen predicciones a partir

del título o de la ilustración éstas no se retoman en otro momento. Añádase que es poco frecuente durante la lectura formular preguntas; es más, no se evidenció el uso de estrategias como planificar, monitorear y evaluar el acto de leer.

Otro aspecto hallado es la elaboración de productos resumir una lectura, pero no se hace el paso a paso para llegar a ello, así se puede ver en un aparte del registro de clase de grado segundo luego de la lectura del cuento Chigüiro viaja en chiva... **D** *Ahora van escribir lo que recuerdan del cuento* **N1** *En qué cuaderno* **D** *En el de Comunicativo* **N2** *¿Qué título escribimos?* **D** *El que quieran.* Con este ejemplo se confirma que las prácticas de lectura en algunas aulas están asociadas a productos orales o escritos que tienen la función de tarea aislada con el objetivo de revisar el grado de comprensión literal. Tampoco es clara su función social, una posible causa radica en que las actividades se planean como acciones independientes y la estrategia didáctica se corresponde con acciones desarticuladas.

Continuando con las prácticas de enseñanza, a partir de la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes se encontró que en el aula se leen: cuentos, fábulas, mitos y leyendas. Se reveló que no se tienen prácticas de lectura con otros textos lo que se convierte en una clara negación a que “los niños participen en diversos tipos de prácticas de lectura, atendiendo diferentes propósitos, modalidades y tipologías textuales” (Pérez & Roa, 2010, p. 43) principio que se plantea como eje en la formación básica. En el documento Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo se especifica que las prácticas de lectura en primaria se deben orientar a diferentes propósitos como son leer de forma funcional para aprender, informarse e indagar; al igual que, para aprender a leer y a escribir, para reconocer los elementos de la práctica lectora y para tener experiencias estéticas ligadas a los gustos y emociones.

De lo anterior surge la necesidad de propiciar experiencias de lectura de diferentes tipologías; es más, se deben orientar a la función de leer para aprender ya que durante la vida escolar se recurre a dicha práctica para: obtener información precisa, responder a preguntas propias de las ciencias del conocimiento y aprender; por ello, la lectura de textos expositivos de forma estratégica y sistemática es una exigencia que se le hace a los docentes de primaria.

Por otro lado, no siempre las acciones realizadas en el aula brindan lo que los niños precisan para reconocerse como lectores; así se comprobó en este registro extraído de la entrevista a un estudiante de 1º; **D** *¿Para qué lees?* **N2** *Para estar más inteligente y aprender y estar más<...> atenta.* En otras palabras, los niños le dan a la lectura la función de leer para aprender; reflexión que no se hizo presente en los registros de clases como tampoco en las entrevistas a docentes. Para ilustrar se presentan algunos ejemplos.

Tabla N° 3 *Triangulación por fuentes orales*

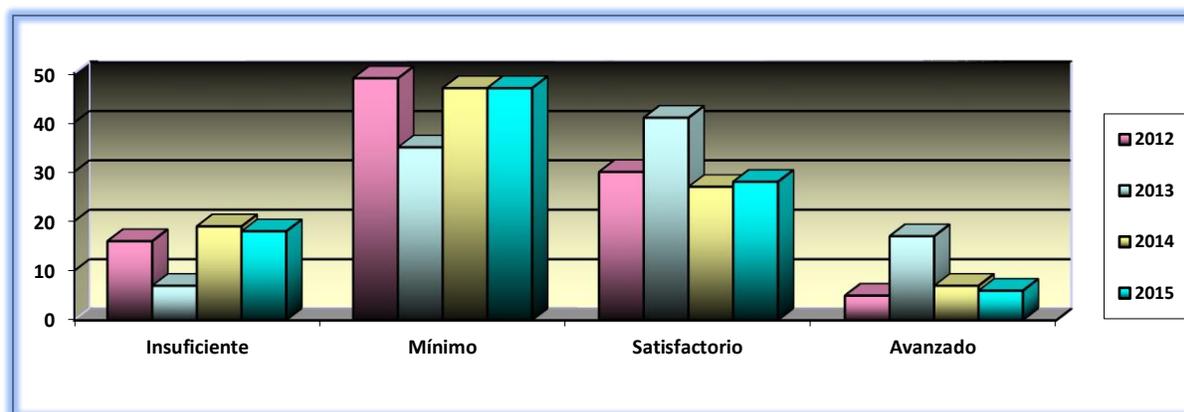
Entrevista a niño de Primero	Observación de clase de grado 2	Actividad de lectura en clases
<p>P: ¿Cómo aprendiste a leer?  N: Sí, aprendimos desde la A hasta la Z.  N: Primero las vocales y luego el abecedario, y yo en pre escolar cuando llegamos a la r, y tocaba decir en ra, re, ri, ro, ru, me puse yo creía que era ar, er, ir, or, ur.</p>	<p>La profesora les pide que abran el libro de Voces en la página 52. Les pide que lean el título. Los niños hacen lo que se les indica y en voz alta leen Juan contestón, otros dicen Juan protestón.  -Cierren el libro. Cuál era el título  -Juan protestón</p>	<p>Después de una lectura se le pide a los estudiantes que respondan estas preguntas  ¿Dónde descansaba el ratón?  ¿Cuáles animales aparecen en la historia?  ¿Qué fue lo que le cayó al ratón?  ¿Qué le dijo el conejo a la ardilla sobre el ratón?  ¿Cómo crees que termina la historia?</p>

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, algunas prácticas de enseñanza de la lectura en Primaria no posibilitan realizar acciones de planificación, supervisión, evaluación y transferencia. Se encontró poco trabajo sobre la reflexión de dificultades presentes durante el acto de leer, se omite la formulación de preguntas para posibilitar la transferencia de los aprendizajes a otros contextos. Se destaca que el texto expositivo circula muy poco en las aulas del Ciclo Uno por lo que los niños no tienen las herramientas necesarias para enfrentar su lectura; pero, es al que más se acude para resolver tareas extraescolares. A lo anterior se agrega la ausencia de una didáctica orientada a reconocer los intereses infantiles y que favorezca la lectura como práctica social.

En otro orden de ideas, se analizaron y compararon los resultados de las Pruebas Saber de tercero en los últimos cuatro años en el componente de Lenguaje a partir de los informes enviados por el Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (ICFES informes de la evaluación de los años 2012, 2013, 2014 y 2015).

Gráfica N° 1. Resultados de las Pruebas SABER grado 3.



Fuente: Elaboración propia

Al observar la gráfica, se lee que los estudiantes del colegio se ubican principalmente en el nivel Insuficiente y en el nivel Mínimo. Lo que significa que están lejos de alcanzar la comprensión global, elaboración y verificación de inferencias de textos informativos y narrativos. En otros términos, los niños evaluados en grado tercero muestran dificultad para: identificar la silueta textual, la estructura implícita de los texto narrativos y expositivos; así como también para recuperar la información explícita e implícita en los textos y en una situación de comunicación (Reporte del estado de las competencias y aprendizajes en Lenguaje de la Institución Educativa Distrital El Cortijo Vianey 2016). En conclusión, las prácticas de enseñanza de Lectura en el Ciclo Uno son descontextualizadas y situadas en el *enfoque mecanicista* donde lo importante es la adquisición del código escrito y aprender a decodificarlo; comportamiento que trae consigo varias consecuencias como son utilización de una sola tipología textual, actividades de aula desarticuladas donde no se evidencia interdisciplinariedad y con poca función social; al igual que poco uso y enseñanza de estrategias de lectura y metacognitivas.

La situación que se ha revelado a través de la lectura del contexto hace incuestionable la necesidad de plantear una intervención que permita la reflexión individual y colectiva frente a la lectura como proceso y al uso de estrategias de lectura y de metacognición para que el niño se forme como lector y pueda usar la lectura como herramienta para aprender.

## 1.4 Pregunta de Investigación

¿De qué manera el uso de estrategias metacognitivas cualifica el proceso lector de textos expositivos en niños de grado tercero?

### 1.4.1 Subpreguntas de Investigación

- ¿Qué características presenta el proceso lector de los niños de tercer grado cuando leen textos expositivos?
- ¿Cuáles estrategias metacognitivas cualifican la interpretación de textos expositivos?
- ¿De qué manera el Proyecto de Aula favorece la lectura de textos expositivos en forma significativa?

## 1.5 Justificación

La línea de investigación de la maestría en la cual se inscribe este trabajo de grado es la de *Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua* más exactamente en el énfasis de *Actividades Discursivas de la Lengua*. En tanto, se espera modificar prácticas de aula en lo referente a la lectura como proceso; así como también, trazar caminos que propicien reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura acordes con la utilización de estrategias metacognitivas al momento de encarar textos expositivos.

Con esta investigación se buscó que los estudiantes identificaran las dificultades que presentaban para darle sentido a un texto y para aprender de él. Cabe añadir, al trabajar con estudiantes de poca escolaridad procesos de autorregulación es una apuesta a largo plazo que los podría facultar para diseñar estrategias de aprendizaje, monitoreo y autorregulación de procesos que los conduzcan a responsabilizarse de su aprendizaje. El impacto generado en la población beneficiaria influye en sus familias; al igual que en los docentes y estudiantes de otros cursos al ser partícipes de las actividades de cierre donde se presentaron productos con los que se mostró el uso de la lectura para aprender, como un proceso y como una práctica social.

Hay que mencionar que se buscó propiciar la sistematicidad en la lectura de textos expositivos; lo que redundó en el reconocimiento de las características de estructura textual y macroestructura. Al respecto, varios teóricos, coinciden en afirmar que los

textos expositivos no han sido muy estudiados; aunque, son los que más afrontan los alumnos en la escuela.

Asimismo, a través del diseño y de la aplicación de la estrategia didáctica de Proyecto de Aula desde la Pedagogía por Proyectos se buscó fortalecer procesos mentales, promover el aprendizaje con otros; al igual que favorecer el desarrollo de la autonomía y de la tolerancia de los niños. Asimismo, se impacta en el proceso lector; puesto que, las prácticas se plantean desde sus intereses lectores; más aún, según Jolibert trabajar así favorece la “construcción en forma continua de competencias para actuar de manera pertinente en cada situación presente contextualizada” (2000, p. 7).

Finalmente, este estudio le permitió a la investigadora examinar sus prácticas de lectura y su accionar pedagógico; lo que contribuyó al mejoramiento de sus competencias comunicativas y quehacer en el aula. Más aún, los resultados fueron socializados con la comunidad escolar para promover la reflexión sobre cómo incide el trabajo sistemático con las estrategias de lectura y metacognitivas en los desempeños de las otras áreas del saber.

## **1.6 Objetivos de Investigación**

**1.6.1 Objetivo General.** Cualificar el proceso lector de textos expositivos en estudiantes de grado tercero a través del uso de estrategias de metacognición en la realización de proyectos de aula.

### **1.6.2 Objetivos Específicos.**

- Identificar las características del proceso lector que tienen los estudiantes y las estrategias que emplean para darle significado a la lectura.
- Seleccionar las estrategias pedagógicas y didácticas que se requiere trabajar en el aula para cualificar el proceso de lectura de los niños de grado tercero.
- Aplicar estrategias metacognitivas que favorezcan la interpretación de textos expositivos con niños de tercero.

## 2. Referentes Teóricos

En este capítulo se presentan los referentes conceptuales que sustentan la investigación; por consiguiente, el recorrido se hace a través de las categorías establecidas en la pregunta de investigación. Para ello, se ha organizado en cuatro momentos: en el primero se aborda la concepción de lenguaje desde la que se inscribe el estudio y se caracteriza el enfoque socioconstructivista de la lectura. En el segundo, se establecen los postulados que soportan la lectura como proceso interactivo y estratégico. En el tercer momento, se expone la fundamentación correspondiente al texto expositivo. Por último, se hace alusión a los principios que orientan la didáctica de la lectura desde la Pedagogía por Proyectos.

Según Goodman “el lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende” (1989, p. 22); es decir, en el ámbito escolar es necesario reconocer que cada niño lleva consigo a la escuela una amplia experiencia y necesidades de uso del lenguaje por lo que se requiere proponer acciones para continuar su aprendizaje. Según Rodríguez y Pinilla (2006) esto significa, abordar su enseñanza de manera integral para contribuir al alcance de metas teniendo en cuenta que mediante el lenguaje se construye conocimiento, cultura y se resignifica la realidad. Conceptualizar sobre ello conlleva a hablar de las funciones que cumple, Baena -como se citó en Morales & Bojacá, (2002) y en Rodríguez & Pinilla (2006)- establece que los sujetos utilizan el lenguaje en relación a las funciones cognitiva, interactiva y estética o expresiva.

La función cognitiva se relaciona con las operaciones mentales que dan cuenta de procesos psicológicos, sociales y cognitivos que son perceptibles a través del lenguaje; bien lo dice Goodman (1989) “las personas necesitan exponer y compartir lo que saben a través del lenguaje y mientras lo hacen completan su aprendizaje” (p. 22). De aquí se desprende que es a través éste como se conoce y reconoce la elaboración de pensamientos, conceptos y emociones. Al respecto, apoyados en Morales & Bojacá (2002) es en su uso como los interlocutores construyen y actualizan el discurso interior para poner de manifiesto variedad de formas de comunicación; en esta interacción verbal se reconocen los sujetos, las sociedades y se construye la vida y el orden social.

La relación que se da a través del lenguaje para darle significado a lo que sucede fuera del sujeto y para construir y compartir el sentido de mundo es a lo que se le conoce como función interactiva del lenguaje.

Por último, se hace referencia a la función estética que posibilita expresión, recreación y construcción de otras realidades, de otros mundos; con el lenguaje los sujetos reflexionan sobre sí mismos y sobre la realidad (Goodman, 1989); dicho en forma breve, permite a los sujetos comunicar, compartir, posicionarse, reflexionar, conocer y dar sentido al mundo. En esta investigación se va a explorar la función cognitiva del lenguaje a través de la lectura de textos expositivos sin dejar de lado las otras funciones y oralidad; pero no serán objeto de seguimiento ni de evaluación.

## **2.1 La lectura**

La lectura es una actividad discursiva a la que se le ha otorgado gran relevancia; con el desarrollo de la psicología cognitiva la actividad lectora se conceptualiza desde los procesos cognitivos, psicológicos y sociales que interactúan y permiten construir sentido. Según García (2015):

Los principios sobre los que se fundamentan las perspectivas contemporáneas del acto de leer son: leer es reconstruir el sentido de un texto, la lectura comprendida como proceso, es estratégica y ocurre en dos direcciones: del texto al lector y del lector al texto, lo fundamental del acto lector es la comprensión, se lee de forma selectiva y autorregulada y toda lectura es interpretativa, porque depende de quién lea y del conocimiento previo que posea sobre lo que lee (p. 117).

Los principios nombrados son aportes de investigaciones de las ciencias del lenguaje y del constructivismo que han conducido a considerar la lectura como un proceso “constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico e interactivo y dinámico durante el cual el lector activa, selecciona y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos con la finalidad de construir una interpretación” (Escoriza, 2009, p. 10). Esta investigación utiliza como sustento los principios del enfoque socioconstructivista de la lectura; esto en razón a las características de la población y de los componentes orientadores como son las preguntas, los objetivos y la estrategia didáctica empleada.

**2.1.1 Enfoque socioconstructivista de la lectura.** El estudio se sitúa en este enfoque debido a que la lectura se aborda desde su uso cultural y social; por otro lado, la actividad pedagógica y didáctica objeto de observación y análisis responde a los principios básicos que sostienen este enfoque; según Irwin & Doyle (1994) son la naturaleza interactiva del conocimiento, la naturaleza social de las funciones psicológicas y el aprendizaje asistido, los que tienen sus raíces en los enfoques cognitivista y sociocultural. También se fundamenta en el principio filosófico del que los autores afirman “el conocimiento como artefacto social que se mantiene a través de una comunidad de pares...y se forma mediante la interacción social” (p. 34).

En este enfoque se consideran como aspectos esenciales para la construcción de sentido los conocimientos previos que tiene el lector. En este sentido, Smith (2001), enfatiza “lo que tenemos dentro de la cabeza es nuestra única base para darle sentido al mundo y aprender algo más acerca de él” (p. 22). El otro aspecto en el que se sostiene, son las inferencias, para esta investigación se entienden como “elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito” (Braslavsky, 2008, p. 150). Tal como lo plantea López (2005) “hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto” (p. 4), lo cual significa que el lector construye inferencias; siendo esto la evidencia de la puesta en diálogo de los conocimientos previos con las preguntas y predicciones que elabora el lector al afrontar la tarea; lo que propicia el reordenamiento de las ideas y la construcción de sentido de la lectura.

Ubicar la investigación en el enfoque socioconstructivista posibilita replantear el rol del docente como mediador y del estudiante dentro del aula; por tanto, ambos cumplen un papel activo. El primero tiene la responsabilidad de proponer acciones que surjan de los intereses del estudiante donde se privilegie cuestionar el conocimiento para generar crisis; al igual que, la interacción entre pares y entre ellos y los adultos; incluso, según Tébar (2003) la mediación docente implica proporcionar a los aprendices estrategias de aprendizaje para la “formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 191). Es decir, el docente mediador estimula, oferta y guía en la construcción del

comportamiento y del pensamiento (Starico, 1996) que requiere el estudiante para afrontar tareas complejas que le permitan transferir conocimientos a otros contextos. Por el lado de los estudiantes se espera participación activa en el proceso de aprendizaje evidenciado a través de propuestas de acción, comportamientos de autorregulación y por transferencia a otros contextos.

Para cerrar esta primera parte, el enfoque socioconstructivista favorece plantear el trabajo pedagógico desde la motivación, los intereses y el comportamiento de los aprendices frente a la lectura; al lado de ello, las características del contexto escolar y familiar y por último, las del material de enseñanza; para el caso los textos expositivos.

## **2.2 La lectura como proceso interactivo**

Autores como Dubois (1996), Solé (2005), Smith (2001), Escoriza (2009) y Jorba (2015) caracterizan la lectura como un proceso interactivo del que participan el escritor, el texto, el lector, los propósitos de lectura y el contexto en el que se realiza; dicho en otros términos, en la búsqueda de significado se involucran de forma activa todos los partícipes del acto lector. Según este planteamiento, el autor del texto define unas características de organización, léxico, elementos de tipo retórico, ejemplificaciones e ilustraciones para facilitar la lectura previendo los posibles destinatarios y la intención comunicativa. También es necesario que el lector se fije en las características del texto: tipografía, color de las letras, formato, material de impresión, disposición del escrito, imágenes y gráficas. Así mismo, en las marcas de estructura que permiten establecer el tipo de texto y el posible contenido; al igual que, las estrategias que necesita activar para realizar la tarea de leer.

La lectura es un “proceso de construcción de significado que demanda del lector la integración de los conocimientos previos que ya forman parte de su estructura cognitiva con los nuevos conocimientos” (Escoriza, 2009, p. 15). En otras palabras, es poner a dialogar estos conocimientos para construir unos nuevos que serán revisados ante una nueva experiencia. En este proceso se requiere la constante elaboración de inferencias; para este estudio se privilegia la elaboración de inferencias explicativas (Escudero & León, 2007) por el tipo de texto con el que se trabaja y los propósitos elaborados.

Para finalizar, un elemento fundamental de la lectura como proceso interactivo es la construcción de propósitos; los que responden a la intencionalidad del lector y al contexto en el que se realiza. Desde esta perspectiva, el contexto escolar de investigación es un espacio propicio para plantear experiencias de lectura de textos expositivos que requieren la activación de ciertas estrategias conducentes a darle sentido a la lectura; “proceso en el que interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (Solé, 2005, p. 18).

### **2.3 La lectura como proceso estratégico**

Otra característica de la lectura es la de ser un proceso estratégico, entendiendo las estrategias como acciones seleccionadas intencional y deliberadamente para lograr objetivos concretos (Dubois, 1996; Solé, 2005; Smith, 2001; Escoriza, 2009; Jorba, 2015) las que se ajustan a los propósitos de la lectura, a la tipología textual y al contexto de la tarea. Para este estudio se inicia haciendo alusión a los principios de la metacognición y se prosigue con las estrategias de lectura, las cognitivas y las metacognitivas para sustentar su injerencia en la construcción de sentido del texto; ya que son estos principios los que orientan la práctica pedagógica para favorecer la lectura como proceso estratégico.

**2.3.1 Principios de la metacognición.** Uno de los pioneros en el estudio de cómo se elabora conocimiento ha sido Flavell (1976, como se citó en Mateos, 2001), quien declara que “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos o productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos... a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos” (p. 21). En otras palabras, la metacognición alude al conocimiento de la actividad cognitiva y al control que se ejerce sobre ella; la segunda parte del concepto la complementa el autor explicando que para que se de control sobre la actividad cognitiva se requiere de la actuación e interacción entre los componentes de la metacognición; son estos el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas vinculadas con las metas cognitivas y las estrategias cognitivas.

Para Flavell (1976) citado por Mateos (2001) los diferentes componentes cognitivos y metacognitivos que participan en la acción cognitiva interactúan entre sí, de forma tal

que el conocimiento metacognitivo se hace presente al momento de resolver una tarea como comprender, comunicar o solucionar un problema. Más aún, los conocimientos metacognitivos son la información guardada en la memoria y referida a los aspectos de la actividad cognitiva que se requiere activar para alcanzar metas cognitivas. El componente de las experiencias metacognitivas se hace evidente cuando la tarea es más compleja de lo habitual; es decir, la percepción, la comprensión, la comunicación y la resolución del problema requiere la aplicación de nuevas formas para afrontar la acción cognitiva.

A partir de estos principios otros investigadores han incursionado en el campo de la metacognición aportado nuevos elementos a la teoría; se menciona a Sternberg quien incorpora los metacomponentes que se utilizan en la planeación de la tarea, el monitoreo de los avances y la evaluación de la realización de la acción. Klingler & Vadillo (2001) explicitan que los metacomponentes son los procesos ejecutivos empleados en la toma de decisiones y en la solución de problemas. Es necesario aclarar que otros aportes provienen de las investigaciones de Brown (1978), quien ubica el punto central de la actividad cognitiva en el comportamiento estratégico, de este modo, la autora define la metacognición como el control deliberado y conciente de la propia actividad cognitiva (Brown citada por Mateos 2001).

Conforme a lo anterior se establece una complementariedad entre los postulados de Flavell (1976), Brown (1978) y Sternberg (como se citó en Klingler & Vadillo, 2001) quienes se refieren a la metacognición como el conocimiento sobre el conocimiento; con lo que se alude al conocimiento de los recursos cognitivos, los requerimientos de la tarea y las estrategias que pueden ser usadas. Por otra parte, el control de la actividad cognitiva está conformado por el uso explícito de las estrategias de metacognición. Se advierte que, éstas no son las únicas perspectivas sobre la metacognición; otras se relacionan con la teoría de la mente, el aprendizaje autorregulado, la teoría de la motivación y la de cambio conceptual; las que se dan a partir de los principios teóricos y de la presencia de varios de estos procesos al momento de enfrentar una tarea.

**2.3.2 Estrategias de lectura.** Solé (2005), establece que para la formación de “lectores autónomos” capaces de aprender de los textos es indispensable se les proporcionen los medios para aprender a aprender. Para ello, propone las llamadas

estrategias de lectura que se fundamentan en los aportes de diferentes investigaciones realizadas desde el cognitivismo y el constructivismo; donde se destaca que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura exigen la participación responsable del profesor y del estudiante. Para los autores de dichos estudios, el docente es el que establece apoyos al proceso lector que está viviendo el estudiante, esto lo hace a través de prácticas guiadas a lo que llaman “fase de modelado” para permitirle al niño observar las estrategias que puede utilizar al leer y lograr “el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al estudiante” (Solé 2005, p. 66).

La autora propone que los docentes organicen el “andamiaje” desde las estrategias que pueden ser empleadas antes, durante y después de la lectura sin que sean usadas “como técnicas precisas o recetas infalibles” (Solé, 2005, p. 60). También enfatiza en que la lectura es una “actividad compleja” en la que intervienen procesos cognitivos y es una “actividad estratégica” que requiere del lector el uso de unas estrategias que lo conduzcan a tener éxito en su actividad lectora; precisamente a estos aspectos son a los que se hará referencia a continuación.

*Antes de la lectura:* Para López & Arciniegas (2003) en este momento es primordial que el docente colabore con el estudiante para que se dé la activación de esquemas cognitivos, Solé (2005) y López (2003) proponen las siguientes estrategias:

➤ Mostrar motivación y motivar a los estudiantes a leer. Una posibilidad de hacerlo es a través de la lectura en voz alta; para Chambers (1999) “escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para una tarea más difícil, la de leer independientemente textos impresos” (p. 21). La práctica de lectura en voz alta propicia situaciones reales de lectura que tienen una clara intención social y posibilitan el acercamiento afectivo y efectivo de los niños a los textos.

➤ Establecer objetivos de lectura. Para que el sujeto lector organice la forma cómo va a afrontar la lectura y lo que puede hacer para conseguir el objetivo. La investigación favoreció su construcción desde tres grandes propósitos: leer para aprender, para obtener una información y para seguir instrucciones (Solé, 2005).

➤ Muestreo: Consiste en ojear y hojear el texto para identificar algunas de sus cualidades de estructura, tipografía y presencia de imágenes, cuadros y gráficas (López & Arciniegas, 2003).

➤ Activación del conocimiento previo. Los autores consultados sobre el *proceso lector* coinciden en afirmar que para la construcción de sentido al leer es indispensable explicitar y reconocer lo que se sabe acerca del tema de lectura y así; llegar a establecer lo que quieren saber y dar seguimiento a los objetivos planteados.

➤ Establecer predicciones. Para Smith (2001), plantear y someter a prueba predicciones e hipótesis razonadas hace parte de un procedimiento natural y muy preciso del cerebro humano; lo que está en directa correspondencia con los conocimientos previos, las “expectativas que se ha creado” y la revisión rápida que ha hecho el lector al texto.

➤ Preguntar al texto. Según el mismo autor, el que lee se formula preguntas y se las hace al texto, al leer se extrae información del escrito pero, de manera muy selectiva, para responder ciertas preguntas y estas dependen de la intención de la lectura.

*Durante la lectura:* en éste se plantean aquellas que posibilitan confrontar los esquemas que se tienen con la nueva información que aporta el texto, al respecto Solé (2005) y López (2003) proponen:

➤ Conversar con el texto. Se logra comentando las asociaciones que hacen entre lo conocido y lo nuevo que aporta el texto.

➤ Formular preguntas y respuestas. A medida que se va avanzando en la lectura se originan nuevos interrogantes y se elaboran respuesta a los planteados con anterioridad.

➤ Validar las predicciones e hipótesis. Relacionado con el monitoreo de la construcción de sentido.

➤ Elaborar inferencias. Dependen de las experiencias previas, “el conocimiento conceptual y lingüístico” (Goodman, 1982, p. 23) que tenga el lector sobre lo que lee; este proceso permite hacer deducciones y completar el texto a partir de información que no aparece en forma explícita.

*Después de la lectura:* corresponde a la integración de nueva información a los esquemas que posee el lector; se puede lograr a través de:

➤ Identificar el tema. El tipo de texto con el que se realiza la investigación requiere que la docente enseñe de forma explícita esta estrategia para que identifiquen “aquello de lo que trata el texto”.

➤ Identificar las ideas principales. Para Solé (2005), es fundamental que el profesor enseñe a los niños a encontrar la idea principal ya que esto es “condición para que los estudiantes puedan aprender de los textos y hacer una lectura crítica y autónoma” (p. 122).

➤ Identificar lo aprendido y lo que falta por comprender. En otros términos, hacer metacognición.

➤ Contar lo que dice el texto. Dicho en otras palabras, parafrasear o resumir en forma oral o escrita.

➤ Producir un nuevo texto.

Conviene subrayar que las estrategias mencionadas no corresponden a un proceso lineal; sino que se entretajan durante los diferentes momentos de la lectura. Además, se enmarcan en el plano de la didáctica del lenguaje en el ciclo dos; en la medida que se utilizan desde un saber disciplinar, un componente curricular y otro práctico (García, 2015). En definitiva, trabajar las estrategias de lectura en esta investigación favorece la construcción de sentido y leer para aprender; para lo cual, se requiere que en el aula se realicen prácticas lectoras con diferentes propósitos, donde el estudiante proponga lecturas surgidas de sus intereses y la docente investigadora proporcione el andamiaje requerido.

**2.3.3 Estrategias cognitivas.** Los autores Van Dijk & Kitsch (1983), Dubois (1996), Solé (2005), Smith (2001), Escoriza (2009), Jorba (2015) recalcan que leer es una *actividad cognitiva* que requiere de la mediación de procesos mentales como son: *la atención, la memoria, la percepción y la discriminación*. También plantean que, cuando se lee la mente realiza operaciones mentales como son *el procesamiento perceptivo visual, el léxico, el sintáctico, el semántico y el textual*; los que actuando de forma compleja y conjunta permiten la construcción de sentido.

Para esta investigación se entenderá como estrategia cognitiva “amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Goodman 1982, p. 21), que de acuerdo a Cázares (2000) se utilizan para identificar y generar información a partir de la lectura;

son estas iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación, corrección y terminación (Goodman, 1996). Queda por aclarar que las estrategias cognitivas operan de forma conjunta, son de gran importancia en el proceso de construcción de significado del texto; se procede ahora a describirlas en forma breve:

*Iniciación o tarea de reconocimiento:* para ello, el lector observa el texto y decide leer; activando las estrategias y esquemas adecuados para la tarea.

*Muestreo y selección:* buscar información en el texto; es decir, seleccionar del entorno y de la información que entra por la vista solo la que será más productiva y útil de acuerdo a los objetivos de la lectura y a las preguntas que se ha formulado.

*Inferencia:* consiste en completar el texto a partir del proceso interpretativo para deducir la información necesaria pero desconocida a partir de lo que el lector conoce del contexto de la lectura y del establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información.

*Predicción:* es la suposición de la información que no se ha explicitado en el texto y surge de la puesta en diálogo de lo explícito de la lectura y de las inferencias que ha elaborado.

*Confirmación:* busca de la verificación de las inferencias y predicciones; examinar que estén acordes con la nueva información que va elaborando.

*Corrección:* la emplea el lector cuando en la estrategia de confirmación ha notado que no avanza en el proceso de construcción del significado. Las estrategias de corrección son: “evaluar la información ya procesada y hacer inferencias, predicciones e interpretaciones alternativas y la otra es regresar en el texto para recuperar más información” (Goodman, 1996, p. 57).

*Terminación:* es la decisión de terminar la lectura; lo que puede darse por diferentes razones y en cualquier momento.

En el contexto en el que se desarrolló la investigación fue importante que la docente investigadora hiciera visible el uso de estrategias cognitivas para colaborar con los estudiantes en el proceso de *modelado*. De ahí que en la intervención didáctica se privilegie la lectura en voz alta, la visualización de estrategias, la reflexión sobre su uso y la verbalización de lo que está ocurriendo durante la construcción de sentido.

**2.3.4 Estrategias metacognitivas.** Se inicia aclarando que para este estudio el término estrategias metacognitivas se fundamenta en Brown (1978) para quien son los mecanismos auto-regulatorios que emplea el sujeto durante el intento de comprender o de solucionar un problema se convierten en estrategia en el momento en que dicho sujeto desarrolla la autoconciencia que le permite poder establecer cuándo, dónde y cómo utilizar los mecanismos de auto-regulación. De este modo, tomando como apoyo a Mateos (2001) se presentan cinco grandes momentos para el desarrollo del control metacognitivo: establecimiento del propósito de lectura, planificación, supervisión, regulación y evaluación.

*Establecimiento del propósito de lectura:* se vincula con las intenciones y motivaciones que tiene el lector para realizar la lectura; estos varían de acuerdo al contexto, a la tarea y al estado emocional del sujeto; asimismo, los propósitos son los que le permiten establecer el nivel de comprensión que proyecta alcanzar.

*Planificación:* este momento corresponde a la proyección de lo que va a hacer con la lectura de acuerdo a los propósitos trazados y a los conocimientos previos que posea el sujeto lector. En otras palabras, es el diseño del plan de acción previendo cuáles estrategias pueden resultar más eficaces de acuerdo al tipo de texto y al propósito de lectura.

*Supervisión:* proceso para detectar dificultades, avances y estancamientos que se presentan al momento de leer. Se fundamenta en el auto-reconocimiento de lo que está sucediendo para darle sentido al texto; lo realiza el sujeto para decidir los ajustes necesarios al plan de acción que gestiona para alcanzar el propósito de lectura.

*Regulación:* son los ajustes que hace el lector a la planificación; para lo que requiere tener claridad sobre qué es lo que se le dificulta de la lectura y las acciones que precisa emprender para compensar la falta de comprensión.

*Evaluación:* responde tanto al logro del propósito de lectura como a la eficacia de las estrategias de aprendizaje utilizadas; es un proceso que se realiza durante toda la lectura y viabilizando que se den las etapas de supervisión y regulación. Evaluar las estrategias de aprendizaje permite enriquecer la “cajita de herramientas” y diferenciar cuáles pueden usarse para determinadas tareas, tipologías textuales y cómo usarlas.

De esta forma, la evaluación auténtica y formativa desde Shepard (2006) y Atorresi & Ravela (2009) es vinculada a esta investigación; ciertamente, lo que se pretende al evaluar el proceso de lectura es acompañar y posibilitar *andamiajes* en la construcción de aprendizajes significativos para ser transferidos a otros contextos. Como sostiene Shepard (2006) “la evaluación formativa requiere que... los estudiantes sean capaces de supervisar su propio mejoramiento” (p. 20) por lo que se requiere sea parte del proceso de enseñanza; igualmente, los productos deben dar cuenta de los aprendizajes construidos y sean de carácter social.

El recorrido hecho hasta aquí, se fundamenta en que la lectura es un proceso complejo en el que tienen participación procesos mentales y sociales. Uno de los objetivos de la investigación es aplicar estrategias que posibiliten aprender de los textos expositivos lo que implica reconocer que es indispensable el despliegue de estrategias de lectura, cognitivas y metacognitivas para darle sentido. Con el primer grupo, se pretende “dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 2005, p. 62). Las segundas se refieren a los procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar la información. Las últimas involucran procedimientos para el conocimiento y el control de la cognición (García, 1993).

Complementando lo anterior la lectura como proceso estratégico es una actividad que trae consigo cambios en el rol de la docente investigadora para propiciar experiencias en las que los alumnos reconozcan y empleen de forma explícita estrategias que los lleven a darle sentido a lo leído. Además, colaborarles en la identificación de dificultades que se les presentan durante el proceso y a buscar formas de solucionarlas; lo que implica que asuman un rol activo y responsable de su proceso de aprendizaje.

#### **2.4 El texto expositivo**

Según Adam (1990) los textos son estructuras secuenciales heterogéneas con el predominio de un determinado texto que varía de acuerdo al propósito que tenga; en otras palabras no son puros y comparten más de una intención (Rodríguez & Pinilla, 2006). Para esta investigación, se utiliza el texto expositivo del que Boscolo (1990) y Black (1985) (como se citó en Álvarez, 2001) conceptúan: es el tipo de texto que tiene

como propósito transmitir información nueva, explicar nuevos temas y difundir conocimientos de manera clara y ordenada.

Otra característica del texto expositivo es la de ser directivo, lo que requiere del compromiso del lector para que entre ambos se establezca un diálogo reflexivo; por ello, “se disponen las ideas en formas discursivas como narraciones, descripciones y explicaciones” (Rodríguez & Pinilla, 2009, p. 39). Además, el vocabulario técnico empleado y los temas desarrollados explicitan su propósito pedagógico y posibilita el trabajo en el aula con la finalidad de construir conocimiento. Según Martínez (1997), los textos expositivos son los más complejos para leer pues exigen un trabajo sistemático durante la escolaridad; “trabajo que no se ha hecho”.

Muth (1990) establece que los textos expositivos deben tener ciertas condiciones para que cumplan con su función de “modificar un conocimiento”; entre las que se resaltan:

- La superestructura del texto expositivo está conformada por: título, idea principal, ideas secundarias y conclusiones.
- Está escrito en prosa, utiliza un vocabulario preciso de acuerdo al tema y disciplina en la que se inscribe el texto.
- Hace uso de la narración donde predominan los conectores lógicos y los organizadores textuales.
- Es directivo si permite el diálogo con los lectores; para ello, hace uso endofórico de los deícticos, formas verbales en presente y futuro indicativo, además, de la utilización de formas supralingüísticas como son los títulos y los subtítulos (Álvarez, 2001).
- Es expositivo si hace uso de las explicaciones que necesita el lector para comprender la información presente en el texto (Álvarez, 2001).

Slater & Graves (1990) y Álvarez, (2001) proponen una estructura organizativa para los textos expositivos sustentados en que estos no tienen una superestructura única sino que varían de acuerdo al contenido y a los organizadores estructurales. Por ello plantean subtipos o diferentes formas de organizar el texto expositivo, estos son: descripción, ilustración, secuencia, causalidad, problema solución y comparación. A

continuación se presentan algunas características de los diferentes subtipos de acuerdo a la organización de la superestructura.

**2.4.1 La descripción.** Se caracteriza por la presentación de contenidos descriptivos que profundizan en uno de los aspectos de los conceptos que se explicitan en el texto; Sánchez (1995) establece que en la descripción los elementos son agrupados en torno a sus rasgos, atributos o características; lo que permite que se establezca una jerarquía entre la entidad objeto de descripción y los elementos que actúan como descriptores. Entre estos textos se incluyen *la definición* que se utiliza para describir, para definir y para establecer relaciones. Otra categoría que hace parte de este subtipo, es *la división clasificatoria*; Slater & Graves (1990) enuncian que es la que le permite caracterizar aspectos de un objeto o miembros de una misma clase para luego relacionarlos a partir de sus similitudes. Por último, *la comparación y el contraste* se centran en diferencias y semejanzas entre diversos objetos o miembros de diversas clases.

**2.4.2 Ilustración.** Se utiliza con el objetivo de mostrar o ejemplificar. En el texto se puede presentar a través de *fotografías, gráficas, tablas, esquemas, planos, mapas y cuadros*. Asimismo, forman parte de este subtipo *las analogías* en las que se establecen relaciones comparativas entre diferentes objetos, acciones e ideas. También se incluye el *ejemplo* utilizado para ilustrar; lo que proporciona al lector mayor claridad sobre el texto.

**2.4.3 Secuencia.** Sánchez (1995) la llama colección, los argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal, o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Para Slater & Graves (1990) la secuencia se puede presentar en dos categorías *proceso y causa y efecto*. En la primera, se ubican los textos que describen la forma para llegar a un producto a través de pasos específicos; en la segunda están los que presentan sucesos que responden a causas generadoras de situaciones o acciones. Cabe señalar, en el subtipo de secuencia se emplean principalmente organizadores textuales y conectores lógicos de relación temporal y organizadores metatextuales.

**2.4.4 Causalidad.** Sobre su superestructura se dice que inician presentando una situación problema para avanzar al planteamiento de causas o de explicaciones;

abundan los conectores de relación causa- consecuencia y de explicación. El subtipo causal como lo llama Sánchez (1995) es un texto en el que se incluyen vínculos causales entre los elementos (Rodríguez & Pinilla, 2006, p 40); es decir, se caracteriza por una mayor organización temática y utiliza la descripción y la seriación. En estos textos se establecen relaciones entre *antecedente y consecuente*; relación que puede ser *temporal*; los antecedentes preceden a los consecuentes y la otra, *vínculos causales o cuasi-causales* aquí los antecedentes son una condición necesaria para que aparezcan los consecuentes.

**2.4.5 Problema/ solución.** Sánchez (1995) plantea que esta superestructura se relaciona con la *causal*, debido a que el vínculo -causal- hace parte del problema o de la solución. Por esto, el autor presenta dos categorías básicas: *problema y solución*; que mantienen entre si relaciones temporales, un vínculo causal o cuasi-causal y un solapamiento entre las ideas que expresan el problema y las que sirven para exponer la solución. Con base en lo anterior, se tiene que la estructura interna de estos textos responde a la organización problema - solución - conclusión.

**2.4.6 Comparación.** Los diferentes autores la han llamado *comparación - oposición* y *comparación y contraste*. Se puede presentar de tres formas distintas: *alternativa, adversativa y analogía*; en ellos no existen restricciones de carácter temporal o causal, se caracterizan por la abundancia de componentes organizativos que enfatizan en diferenciaciones y similitudes del objeto o situación que se esté comparando.

## 2.5 Secuencias textuales de base expositiva

Según Adam (1990) los textos están formados por “*n* secuencias” del mismo o de distinto tipo. Siendo consecuente con ello, nombra los textos expositivos como “secuencialidad explicativo- expositiva” y la representación esquemática es la siguiente:

Fase de pregunta	+	Fase resolutive	+	Fase de conclusión
(Problema)		(Respuesta-		(Conclusión –
¿Por qué?		resolución)		Evaluación)
¿Cómo?		(Porque)		

Conforme este esquema, las preguntas ¿por qué? y ¿cómo? de la primera fase posibilitan avanzar de una primera representación a una idea que plantea el problema. En la segunda fase, el operador porque facilita el paso del problema a su solución-

explicación. La última fase es la evaluación final que ratifica la demostración (Adam, 1990). Desde esta perspectiva cabe aclarar que, en una secuencia expositiva-explicativa también se encuentran elementos narrativos, dialogales y argumentativos. Por ende, las fases que propone el autor, se modifican de acuerdo a la situación comunicativa y al propósito que se tenga con el texto; es decir puede cambiar el orden de las fases incluso omitir una de ellas.

Lo cierto es que, a pesar de las bondades que ofrece el texto expositivo para el trabajo en el aula, éste no tiene amplia circulación en los primeros grados de escolaridad, esto puede deberse a sus características y porque se le considera complejo, desconociendo cuanto favorece al proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos; ya que, posibilita el diálogo entre los conocimientos previos del lector y la nueva información presente. Por otra parte, en los siguientes ciclos de la educación básica estos son usados; pero, no se les enseña a los niños a comprenderlos; de lo que se deduce que los profesores no le dan mayor importancia a las implicaciones cognitivas y de estrategias tanto de lectura como metacognitivas requeridas para afrontar estas lecturas y aprender de ellas. Lo dicho hasta aquí sustenta la necesidad de propiciar encuentros sistemáticos con dichos textos privilegiando el uso de las descripciones, las secuencias, las ilustraciones y las comparaciones.

## **2.6 Pedagogía por proyectos**

En los últimos 30 años las Políticas Educativas en Colombia han generado muchos cambios a la forma como tradicionalmente se ha concebido la educación. La Constitución de 1991 plantea que es un derecho y un deber al que todos los miembros de la sociedad están llamados a hacer cumplir. En la Carta Magna también se plantean los Fines de la educación, los que se reglamentaron a través de la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994); en donde, entre otras cosas, se estipulan los principios rectores de la educación. Por tanto, se requieren ajustes en la pedagogía evidenciados en las prácticas escolares para que estén en consonancia con los principios que promueve la Constitución y la Ley General de Educación.

El anterior recorrido, conduce a la búsqueda de iniciativas en las que se descentralice y se ajuste la organización administrativa y pedagógica de la escuela a los retos del nuevo milenio. De este contexto político surge el Proyecto Educativo

Institucional. Apoyados en Rodríguez & Pinilla (2006) dicha estrategia exige la apropiación de nuevas formas de pensar, saber y hacer la tarea pedagógica; asimismo, a través de la indagación por otras alternativas teóricas y metodológicas es como se generan cambios en el quehacer del aula y como se fortalece la pedagogía de proyectos.

La Pedagogía por Proyectos (PPP) tiene sus orígenes en la corriente pedagógica de la llamada Escuela Nueva de principios del siglo pasado y se fortaleció con los aportes que desde la psicología, la pedagogía, las investigaciones se han venido realizando en las ciencias del lenguaje y en la teoría de la actividad (Vassileff, 1997). Se inicia haciendo alusión a los aportes de la *psicología cognitiva* con los planteamientos de Vygotsky –como se citó en Wetsch (2001)- el cambio de paradigma que se introdujo al situar el proceso de enseñanza y aprendizaje como construcción que se da en presencia y en relación con otros a partir de los conocimientos previos conduce a un cambio conceptual que la PPP privilegia. Uno de los principios de la perspectiva sociocultural es desarrollar el potencial cognitivo de los estudiantes brindando apoyo en algunos aspectos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendida como

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotsky como se citó en Wetsch 2001, p. 222)

Esto es, al realizar una tarea los estudiantes se relacionan, apoyan y colaboran mutuamente mientras el docente mediador fomenta el diálogo metacognitivo para favorecer la reflexión sobre lo que se aprende, la forma en que se hace, las dificultades y las formas de enfrentarlas principios en los que también se apoya el trabajo colaborativo y que es privilegiado por la PPP.

A propósito de los *fundamentos filosóficos* de la PPP, se sitúan en los enunciados Vassileff (2001) *el placer y la autonomía*. “Vivir más del deseo que de la necesidad, significa acrecentar la autonomía” (p. 25). Actuar desde el deseo es proyectarse, lo que reconoce la libertad y la autonomía para fortalecer la responsabilidad. En la PPP, la libertad se entiende como el ejercicio pleno de los derechos del ciudadano; lo que requiere ser formado y así hacerse responsable de manejar su tiempo y su espacio. La

autenticidad como condición interna de la autonomía, es un sentimiento subjetivo donde se vive de acuerdo a los propios valores y responsabilizándose de sus decisiones y acciones (Vassileff, 1997).

Sumado a lo anterior, se tienen los resultados de las investigaciones que se han realizado sobre procesos cognitivos para analizar y comparar a lectores y escritores expertos y no expertos posibilitando la formulación de modelos del proceso lector y composición escrita. En los aportes de dichas investigaciones a la PPP se destaca el establecimiento de puntos de encuentro entre las perspectivas cognitiva y socio-cultural sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua (Camps, 2003); con ello se viabiliza el reconocimiento y el análisis de otros factores que influyen el proceso lector como son concepciones y prácticas docentes; al igual que, ambientes de aprendizaje y los materiales empleados para ello.

Desde *la pedagogía* se puede decir que uno de los más grandes aportes es la construcción de currículos integrados, Vasco (como se citó en Rincón, 2012) afirma “la integración constituye un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación como grados diferentes de menor a mayor integración” (p. 14). Se enfatiza en que la integración del currículo posibilita la articulación entre la teoría y la práctica; lo que permite ubicar los conocimientos en un contexto real haciéndolos significativos, favoreciendo no solo los procesos cognitivos sino también los sociales. Otro de los fundamentos que alimentan la PPP son los principios del *Aprendizaje Significativo*, estos son la vinculación de los conocimientos y experiencias previas con la nueva información, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados con la actitud de aprender, el uso de mecanismos de mediación y de apoyo a las necesidades del estudiante (Díaz, 2003).

Del mismo modo, *ciencias del Lenguaje* como la sociolingüística y la pragmática lingüística han aportado a la PPP, Camps dice “se considera el uso lingüístico como una actividad interactiva cuyos participantes están motivados por una intención” (2003, p. 35). Lo anterior, ha significado un cambio en la forma como se concibe el lenguaje y los objetivos de la enseñanza lo que supone que en la escuela no solo se estudie la gramática; sino también, se le dé igual relevancia al trabajo en las actividades

discursivas de hablar, escuchar, leer y escribir atendiendo a su función, a su estructura, a los contextos de uso y al género al que pertenecen.

Para Jolibert (2002), Rincón (2012), Rodríguez & Pinilla (2001) y García (2015) la PPP se rige por los siguientes principios:

- Se prioriza la actividad y los intereses de los estudiantes.
- Se trabaja de forma participativa, cooperativa y colaborativa.
- El proyecto se inserta en la realidad social y cultural de los niños.
- El maestro utiliza su autoridad para organizar la actividad y buscar recursos para facilitar el trabajo en el aula (tiempo, lugar, personas y herramientas).
- Se debe estar atento a la solución de los problemas que se presentan entre los participantes del proyecto; así como también de sus relaciones intra e interpersonales.
- Se debe contar con el compromiso de todos los miembros de la comunidad con la actividad y elaboración del producto final.
- Se presenta la integración de diferentes áreas del saber.
- Se da gran importancia a la reflexión sobre los usos del lenguaje, las funciones y la estructura.

Para Rodríguez (2001) la PPP puede constituirse en una estrategia conveniente para la escuela colombiana con el objetivo de superar la organización lineal de los aprendizajes; posibilitando la creatividad y “la objetivación de la subjetividad” por la intervención de cambios en el rol del docente y de los estudiantes. Al lado de ello, la PPP fomenta la colaboración, el compañerismo, la participación, la responsabilidad y el compromiso, los que son considerados primordiales para la formación de ciudadano que urge la sociedad; siendo estas razones las que soportan la elección de enmarcar la intervención didáctica en la PPP.

**2.6.1 Proyecto de aula.** Para esta investigación el Proyecto de Aula se concibe como lo enuncia Starico (1996):

una modalidad de proyecto que tiene su origen en los intereses de ambos sobre un tema o problema, para elaborar un producto o resolver una situación concreta; que para su realización se acuerda, planifica, ejecuta y evalúa entre los actores que intervienen (p. 45).

Desde esta perspectiva pedagógica el Proyecto de Aula (P.A) posibilita que la escuela se inserte en la realidad, promueve el establecimiento de relaciones afectivas y sociales entre los diferentes actores del aula a través del uso de la palabra, posibilitando el intercambio de ideas y conocimientos. Asimismo, promueve la adquisición de saberes fundamentados en el planteamiento de situaciones en las que sea necesario el esfuerzo colectivo, la participación y el apoyo mutuo para lograr los objetivos y metas que se trazaron al planificar el proyecto.

Sobre las características del P.A, que lo hace pertinente para la investigación se menciona que involucra una serie de acciones negociadas y de negociación entre los niños y la docente con el objetivo de planearlo y organizarlo. Añádase a esto que, surge de la realidad; por ende, es una forma de dar respuesta a las preguntas de los estudiantes. Otro rasgo de los P.A, es el que permite que se integren los aprendizajes a partir de la comprensión y entrelazando los saberes previos con los nuevos otorgándoles significado; además, uso de los conocimientos en contexto, lo que rompe con la fragmentación. En palabras de Jolibert “dar prioridad a la transformación del estatus de los niños”, donde “construyen el sentido de su actividad de escolar” (2000, p. 54).

**2.6.1.1 Tipos de proyectos de aula.** Según Jolibert (1998), los propósitos que se tengan para el planteamiento de las situaciones y actividades que se realizaran en el P.A definen la tipología, para ello propone:

*Proyectos de vida cotidiana del grupo o del curso:* están relacionados con la organización interna de los grupos para disponer del espacio, regular el tiempo, las actividades y las responsabilidades.

*Proyectos – empresa:* son los referidos a la organización de actividades que tienen un objetivo amplio y algunas veces involucran a otras personas de la comunidad escolar.

*Proyectos competencias/conocimientos:* permiten que los estudiantes se impliquen en la organización de los contenidos y objetivos de curso; para que respondan no solo a las expectativas de los docentes sino también a los intereses de los niños. Debido a las características de la intervención y a los objetivos de la investigación; los proyectos de aula que se desarrollaron pertenecen a este tipo.

**2.6.1.2 Fases para la elaboración de un Proyecto de Aula.** La investigación toma la propuesta de Jolibert (1998) sobre la forma en que se puede organizar un P.A quien sugiere los siguientes momentos: planificación del proyecto, realización de las tareas necesarias, culminación del proyecto mismo, evaluación de los aprendizajes y sistematización. A continuación se hace referencia a cada una:

*Planificación del proyecto:* definición y planificación del proyecto de acción, distribución de las tareas explicitando los contenidos de aprendizaje, de los objetivos y de los desempeños que debe construir cada uno. En ésta etapa se relacionan los intereses de los estudiantes con la realidad para favorecer la motivación y la contextualización de la enseñanza y de los aprendizajes.

*Realización de las tareas:* propiciando la participación de los estudiantes a través de la acción, de la formulación de preguntas sobre el tema para elaborar aprendizajes enfatizando en los procedimientos y generando espacios de autorreflexión sobre la forma en que se lograron los conocimientos. Aquí se hace evidente la vida cooperativa entre los estudiantes donde el profesor organiza las secuencias de acciones para suscitar la interdisciplinariedad.

*Culminación del proyecto:* corresponde a la socialización de los procesos y los aprendizajes adquirido. Para ello, se requiere de la presencia de interlocutores diferentes a los sujetos que participaron en su ejecución; además, de la elaboración de productos donde se evidencien los aprendizajes adquiridos.

*Evaluación del proyecto:* se hace en forma individual y colectiva para revisar si la forma en que se abordó el problema permitió comprender los contenidos que se programaron al igual que el recorrido que se hizo para lograr los objetivos propuestos.

*Evaluación de los aprendizajes y sistematización:* en términos de Jolibert (2000) es un instrumento que posibilita establecer los aprendizajes construidos y la etapa en la que se encuentran los que se están construyendo; para que de esta manera, el docente realice una intervención eficaz sobre los componentes del acto lector y al comportamiento del niño como lector; lo que está asociado con la evaluación formativa usada durante la intervención.

**2.6.1.3 Rol del docente.** En el P.A. el docente redefine sus roles. Jolibert (2000), Starico (1996) y Tébar (2003) establecen que al docente le concierne:

- Generar las situaciones que faciliten la formulación de proyectos.
- Guiar la construcción del comportamiento y del pensamiento de los niños.
- Organizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en torno a un tema.
- Organizar los recursos, los medios escolares y del entorno; otorgándole sentido a los materiales y a las acciones que se emprenden.
- Plantear actividades diversas que favorezcan la comprensión conceptual del niño, fomentando las actividades de metacognición.
- Crear un clima de participación, propiciar la discusión y la escucha en la clase, promover el consenso que favorece la vida cooperativa del grupo.
- Apoyar y ayudar a los estudiantes cuando surjan dudas o dificultades.
- Ofrecer estrategias para hacer frente a las características individuales del proceso de aprendizaje.
- Ser consciente de los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes y graduar las exigencias según sus posibilidades.

En síntesis, el P.A. requiere que la docente investigadora “confíe en las capacidades de los estudiantes, porque sólo así les propondrá desafíos que ellos pueden afrontar y experimentar la satisfacción de haberlo hecho, respetando los derechos elementales al error y a tomarse su tiempo” (Rincón, 2012, p. 79), de permitirles ser protagonistas de su proceso de aprendizaje y conocer lo que se les facilita y lo que necesitan fortalecer.

**2.6.1.4 Rol del estudiante.** La estrategia didáctica de P.A. propicia modificar el rol que desempeñan los niños al interior de la clase. Starico (1996) lo caracteriza de la siguiente manera:

- Se hace protagonista de su propio aprendizaje.
- Plantea preguntas, dudas y problemas sobre la tarea y sobre la interpretación de la realidad.
- Construye su conocimiento desde la interacción con los otros y activando las estrategias cognitivas y metacognitivas de forma consciente.
- Participa en la planeación de las tareas; al igual que, de la organización y ejecución de la evaluación.

Adicionalmente, seleccionar la estrategia del P.A. es escoger un camino donde el niño propone, establece, se compromete, se regula, se responsabiliza, discute y realiza

de forma individual y con los otros (Jolibert, 2000) condiciones que justifican su elección como estrategia didáctica para la intervención a que da lugar la investigación; en tanto, el propósito del trabajo con las estrategias de lectura y metacognitivas es hacer conciencia de los propios procesos de lectura.

## **2.7 Secuencia didáctica**

Según Camps & Zayas (2006) una secuencia didáctica es “una estructura de acciones constituida por un conjunto de tareas diversas, pero relacionadas con un objetivo global que les dará sentido” (p. 10) organizada en tres momentos: *preparación, ejecución y evaluación*. Lo que significa que, en un primer momento se planifican los objetivos que direccionan el trabajo, el tipo de producto que se va a elaborar y la forma en que la evaluación formativa se integra en la ejecución de la secuencia didáctica. Cabe resaltar que esta estrategia se basa en la progresión de los aprendizajes; de ahí que el proceso de evaluación acompaña todo el tiempo la ejecución de las tareas.

Para esta investigación se optó por la secuencia didáctica como estrategia para la primera etapa de la intervención ya que posibilita la organización de las tareas de lectura de forma progresiva facilitando la observación en profundidad de las características del proceso lector de los niños así como las estrategias que emplean para darle sentido al texto. Más aún, el corpus que se obtuvo de su implementación dio elementos para focalizar la intervención que se realizó través de los proyectos de aula.

Finalmente, el recorrido teórico realizado proporciona claridad conceptual para sustentar el análisis de los resultados en la medida en que viabiliza el diálogo entre los datos que arrojó la intervención y la teoría que han elaborado los estudiosos del lenguaje; específicamente de la lectura como proceso estratégico, el texto expositivo y las estrategias de intervención didáctica.

### 3. Referentes Metodológicos

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se ha definido una metodología que permite abordar el objeto de estudio de forma coherente con los objetivos planteados. Para esto se estructura el capítulo así: en un primer momento, se hace referencia al paradigma elegido para observar la realidad y al método que se utilizó para desarrollar la investigación. Luego, se establece el diseño de la investigación seleccionado para dar respuesta a la pregunta que guía el estudio. Por último, los instrumentos que se emplearon para la recolección del corpus; así como también, las categorías de análisis que se usan para analizar los datos.

#### 3.1 Investigación cualitativa interpretativa

La investigación se identifica como cualitativa interpretativa (Martínez, 2011) considerando que el paradigma en el que se sitúa la investigadora para comprender la realidad es el interpretativo y el método para observarla es el cualitativo. El *paradigma interpretativo* se centra en conocer la realidad que tiene como características ser dinámica, múltiple, cambiante, holística y dependiente de los significados que las personas inmersas en ella puedan atribuirle (Angrosino, 2012). Situarse en este paradigma posibilita observar y describir las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio; así como el proceso de interpretación de la realidad que hacen los actores sociales inmersos en ella.

Otra característica del paradigma interpretativo es el desarrollo de conocimiento como consecuencia de la comprensión de los hechos observados y resultado de la interacción entre el investigador y el objeto de estudio; lo que puede ser compartido con la comunidad educativa en la que se realiza el estudio para generar reflexión en torno a la problemática sobre la que se indaga. De acuerdo a las características de la población beneficiada y por los objetivos del estudio y en concordancia con el diseño metodológico se optó por el enfoque *socioconstructivista* de la lectura como sustento teórico que posibilitó leer la realidad del aula para analizarla e interpretarla.

Según Bonilla & Rodríguez (2005), la relación que se establece entre los actores construye una realidad que es inseparable de los procesos de investigación y ambos son afectados por las observaciones que se efectúan. Por otro lado, las conclusiones

de la investigación proporcionan elementos teóricos que permiten hacer generalizaciones que serían de utilidad en otros contextos escolares y para dar curso a otros estudios; dado que la lectura es un tema en el que se presenta una alta problemática en todos los ciclos de escolaridad.

De conformidad con el paradigma interpretativo, el *método cualitativo* permite realizar un mejor acercamiento a la realidad social que se desea intervenir. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) este método “se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto...desde la lógica inductiva y un proceso de indagación flexible” (p. 364). Todo esto significa que la docente investigadora reconoce la existencia de realidades cambiantes y subjetivas que para su estudio requieren ser observadas en profundidad y reflexionadas desde la teoría socioconstructivista de la lectura.

En palabras de Bonilla & Rodríguez (2005), la investigación cualitativa está centrada en el sujeto como ser social y cognoscente que le da significaciones e interpretaciones a sus acciones y a la realidad social. Este enfoque investigativo intenta hacer una aproximación global de situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Lo anterior se corresponde con las características mencionadas por Hernández, Fernández & Baptista (2010): *naturalista* por ser estudios que se realizan en ambientes naturales. *Interpretativa* porque pretende darle sentido a lo que sucede en concordancia con los significados que los sujetos le conceden.

Según Creswell & Neuman (como se citó en Hernández, Fernández & Baptista, 2010) las principales actividades que realiza el investigador cualitativo son:

- Adquiere un punto de vista “interno”, aunque mantiene una perspectiva analítica como observador externo.
- Produce datos para generar descripciones detalladas.
- Extrae significado de los datos.
- Desarrolla empatía con los participantes del estudio.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes (p. 10).

Por ende, el método cualitativo fue el elegido en tanto las observaciones realizadas y el diseño de estrategias e instrumentos de trabajo posibilitaron construir un corpus de

utilidad del que se extrajeron datos relevantes del objeto de estudio y para futuras intervenciones. Así como también, acciones que afectan positivamente las prácticas pedagógicas de las docentes de la institución donde se realizó la investigación.

### **3.2 Investigación acción**

El estudio tuvo como propósito hacer una intervención para generar reflexión y transformación en algunos aspectos de la realidad social en lo concerniente a la lectura. Para ello, el diseño ofrecido por la “Investigación Acción”- de ahora en adelante IA- se consideró el más apropiado; Elliott (1994) establece que la IA es un proceso que tiene una dinámica en espiral: movimiento de reflexión–acción. En tal sentido, cada etapa espiral implica clarificación y diagnóstico, formulación y aplicación de estrategias y definir nuevas áreas de intervención para su mejoramiento.

La elección de este diseño de investigación se fundamenta en los planteamientos de Elliott (1994):

- La IA parte de la realidad escolar; que tiene unas características que la definen como única; ya que, lo que se entra a analizar son las acciones humanas; las que están mediadas por la historia individual y colectiva de la población objeto de estudio.
- La investigación tiene como propósito ahondar en la comprensión del problema “*la lectura de textos expositivos*” identificado en el contexto del aula; por tanto, requiere de una etapa de inmersión en la que los actores implicados reconocen la presencia de la situación problema y aprenden a observarla desde otra perspectiva: la del investigador.
- La totalidad de los estudiantes del curso tercero de la jornada mañana del colegio El Cortijo Vianey IED y la docente de aula participan de la investigación; en otras palabras, los actores que viven la situación problema también colaboran en la explicación de lo que sucede con el proceso lector y el uso de las estrategias de metacognición.
- La IA permite analizar y explicar la realidad de lo que sucede en el aula con respecto a la lectura de textos expositivos desde lo vivenciado por los estudiantes y la profesora investigadora. A esto se añade, el rol activo que desempeñan los sujetos implicados por lo que se da gran importancia a la oralidad.

- La IA facilita observar, describir y comprender la situación problema desde lo que observan los actores partícipes de ella; para el caso, los niños y la docente lo que es validado a través de las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo.
- Se realiza intervención en el aula que estaba dirigida a propiciar cambios en el grupo de estudiantes y en las prácticas pedagógicas de la docente; dicho de otro modo, a partir de la reflexión sobre lo observado se toman decisiones para impactar positivamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- No se estableció un esquema metodológico cerrado para permitir la flexibilidad; en concordancia con la población beneficiada y por la misma naturaleza de la IA.

### **3.3 Fases de la investigación**

El propósito de la investigación fue profundizar en la comprensión de un problema que tiene relación con la realidad del aula de clases: la lectura de los textos expositivos y el uso de estrategias metacognitivas. Para desarrollar el estudio y propiciar la organización del proceso investigativo se realizaron cinco grandes etapas iniciando con la exploración del problema y de la población frente a tareas concretas, se continuó con la planeación de la acción; se continuó con la etapa observación durante la acción y se finalizó con la fase de reflexión.

**3.3.1 Fase de exploración.** A partir de la lectura del contexto y del rastreo de los antecedentes se recolectó, analizó y categorizó información necesaria que permitió clarificar la problemática; esto también se realizó con el objetivo de validar la necesidad y pertinencia del tema a investigar. De lo anterior, se obtuvo una primera lectura de la realidad que dio origen a un segundo momento dentro de esta misma fase: el diagnóstico, proceso que estuvo orientado por las preguntas ¿qué está sucediendo con la lectura de los textos expositivos en el aula?, ¿cuáles estrategias metacognitivas emplean los estudiantes para trabajar la lectura?, ¿por qué ésta realidad representa un situación problema? y ¿qué puede hacer la profesora para modificarla?

**3.3.2 Fase de planeación.** El recorrido anterior llevó a la formulación de lo que llama Elliott (1994) una *hipótesis de acción* que es la consolidación de una acción estratégica apoyada en la revisión teórica de los elementos que hacen parte de la situación problema; para el caso la lectura de textos expositivos de forma estratégica; aunado a lo anterior, se consideraron las características del contexto y de la población con la que

se realizó el estudio. A continuación se presenta el plan de intervención desarrollado; en el que se previó la realización de una secuencia didáctica y de dos proyectos de aula de tipo competencia conocimiento:

Tabla N° 4 *Plan de intervención*

Modalidad de intervención	Objetivo pedagógico	Objetivo de investigación
Secuencia didáctica de carácter exploratorio <i>“Pelos, plumas, escamas y... algo más”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las características del proceso lector de los estudiantes al leer diferentes tipologías textuales.</li> <li>• Reconocer dificultades que muestran los niños durante el proceso lector.</li> <li>• Explorar formas de lectura que utilizan los niños al leer diversos tipos de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las características del proceso lector que tienen los estudiantes y las estrategias que emplean para darle significado a la lectura</li> </ul>
Proyecto de aula N° 1 <i>“Descubriendo el mundo animal”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar en los niños la apropiación de los elementos del proyecto de aula: deseo, interés lector y negociación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar las estrategias pedagógicas y didácticas que se requiere trabajar en el aula para cualificar el proceso de lectura de los niños de grado segundo.</li> </ul>
Proyecto de aula N° 2 <i>“Cuidando nuestro cuerpo”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de leer.</li> <li>• Apoyar al estudiante en su proceso de apropiación del uso de estrategias de lectura y metacognitivas.</li> <li>• Propiciar la reflexión sobre las dificultades que muestra el estudiante al momento de leer textos expositivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las características del proceso lector que tienen los estudiantes y las estrategias que emplean para darle significado a la lectura</li> <li>• Aplicar estrategias metacognitivas que favorezcan la interpretación de textos expositivos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**3.3.3 Fase de acción.** Corresponde a la ejecución del plan de intervención de manera intencional previendo las posibles dificultades y limitaciones que se pudieran presentar durante el estudio. De acuerdo con esto se ejerció el control de la acción y la generación sistemática de datos de diferentes clases (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Hay que decir también que en la IA la reflexión que realizan los investigadores se hace en torno a la acciones y al trabajo para impactar la realidad. En esta fase se negociaron, planearon y ejecutaron dos proyectos de aula surgidos de las expectativas e intereses de los estudiantes. De igual forma, se diseñaron instrumentos que se describen más adelante los que fueron utilizados para la recolección del corpus y de evidencias que posibilitaron la auto-observación sobre la propia acción, la observación de los otros actores de la investigación y la supervisión de la acción.

**3.3.4 Fase de reflexión.** La fase de reflexión se distribuye en diferentes momentos; en el primero se redujo la información focalizándose en los datos pertinentes para analizarlos de acuerdo con las categorías. Durante el segundo, se validó e interpretó la información dando explicaciones que den respuesta a las preguntas que guían el estudio. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y los aportes para la comunidad educativa donde se desarrolló el estudio y para otros contextos escolares (Elliott, 1994). Se enfatiza en que, es una fase que se realizó durante todo el tiempo en el que se desarrolló el estudio y es la que posibilita “indagar el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierto nivel de abstracción y teorización” (Blasco, 2009, p. 16).

### **3.4 Población**

Los 33 estudiantes con los que se realizó el estudio son del grado tercero de la jornada mañana de los cuales 15 son niñas y 18 niños. La población pertenece a familias de estrato 1 y 2; agregando a lo anterior, un significativo número habitan en viviendas arrendadas, la mayoría de los padres se dedican a actividades de comercio informal, trabajos por días en casas de familias, construcción y vigilancia, entre otras. Además, se constató que el 80% de los padres y cuidadores no tienen escolaridad completa; aunque leen y escriben de forma funcional, un reducido grupo de padres y madres terminaron el bachillerato y una mínima parte accedió a educación técnica.

Sobre el cuidado de los niños después de la jornada escolar, se señala que algunas familias tienen dificultad para asumir el cuidado y el acompañamiento de sus hijos por lo que delegan esta tarea a jardines informales, a los hermanos mayores o a los abuelos. A esto se añade, que muy pocos estudiantes realizan actividades artísticas o deportivas en la jornada contraria o los fines de semana; lo que puede ser una consecuencia de la condición económica de las familias o por la falta de interés en fomentar otras habilidades en los pequeños.

Entre las características del grupo que dan cuenta de la heterogeneidad lingüística del aula se destaca que uno de los estudiantes es descendiente de la comunidad indígena de los Coyaima del Tolima. Los padres de cuatro estudiantes son oriundos de la costa Atlántica (Magdalena, Bolívar, Sucre y Córdoba) y otras familias son de origen campesino del Meta y de Cundinamarca; lo que le imprime al aula unas

particularidades en acentos, regionalismos, relaciones y expectativas con respecto a la función de la escuela y de la lectura en particular.

Sobre la lectura se comprobó que los estudiantes presentan dificultades al momento de leer textos diferentes a los narrativos; lo que se hace evidente en el aula y al resolver tareas extraescolares. Al lado de ello, los docentes manifiestan inquietudes por la falta de interés y comprensión de los estudiantes al momento de afrontar la tarea de leer. Dadas las particularidades de la población en cuanto al contexto sociocultural y por las características psicológicas el diseño planteado es investigación-acción con intervención didáctica de proyecto de aula.

### **3.5 Estrategias e instrumentos**

Apoiados en los postulados de Bonilla & Rodríguez (2005), en la investigación cualitativa el investigador es quien recoge la información y para ello se vale de diferentes métodos y utiliza diferentes fuentes; para la recolección del corpus que fue objeto de análisis para la obtención de los datos de la investigación se diseñaron y aplicaron las siguientes estrategias e instrumentos; a continuación se explicitan:

**3.5.1 Observación.** Hernández, Fernández & Baptista (2010) explicitan que la “observación cualitativa es estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411) que se dan en el espacio donde ésta se realiza. A la investigadora le demandó afinar su mirada sobre el del *ambiente social y humano*: interacciones, liderazgo y la forma en que se dan las intervenciones. Incluso, el *ambiente físico*: distribución del mobiliario y de las personas, forma, tamaño del lugar. Para estos mismos autores, en el momento de la observación se consideraron *las actividades* realizadas y la forma en que lo hicieron, el uso de artefactos y los sucesos que se presentan en el grupo lo que obedece a que la observación no fue estructurada; aunque se centró la atención en los aspectos a los que se les estaba haciendo seguimiento.

Todo lo anterior con la intención de que la investigadora tuviera conocimiento general y específico de lo que sucede en el aula y a su participación se le conoce con el nombre de *completa*; ya que, estuvo totalmente inmersa en la situación observada. Para tomar los registros se utilizó el diario de campo donde se anotó lo relevante de las sesiones de clases y los análisis preliminares.

**3.5.2 Análisis documental.** Los estudiantes llevaron un portafolio donde archivaron las producciones individuales de las sesiones de trabajo con doble propósito; por un lado, como herramienta de reflexión metacognitiva y por el otro, para que la investigadora tuviera un registro de lo que sucedió durante el proceso de aprendizaje. Al lado de ello, también se analizaron los documentos grupales que se elaboraron en los encuentros; al igual que, los cuadernos.

**3.5.3 Entrevistas semiestructuradas.** Éstas se realizaron a niños y niñas, corresponden al tipo *semiestructurada* en tanto son conversaciones guiadas por preguntas; pero se permite incluir otros temas relacionados con el objetivo de la entrevista los que surgen en la interacción entre la entrevistadora y los entrevistados. Para la recolección del corpus se diseñaron principalmente preguntas de opinión, de expresión de sentimientos y de conocimientos; es más, las herramientas empleadas fueron la grabadora de voz y la transcripción de la conversación.

**3.5.4 Rejillas de cotejo.** Como herramientas para la auto-evaluación y la co-evaluación de las actividades de la secuencia didáctica, de los proyectos y de los textos se diseñaron de forma conjunta entre la docente y los estudiantes diferentes rejillas de cotejo para el trabajo y para los textos.

**3.5.5 Cuadros metacognitivos.** También se plantearon y se trabajaron instrumentos que permitieron hacer seguimiento al uso de estrategias metacognitivas y reflexión sobre su utilidad.

**3.5.6 Pruebas escritas.** Otra herramienta que se empleó para obtener el corpus son las diferentes pruebas escritas y fichas de lectura que se trabajan en clase y en casa para evidenciar el proceso de lectura de los textos expositivos que realizan los estudiantes.

### **3.6 Categorías**

Para hacerle seguimiento al corpus obtenido durante la intervención y responder la pregunta *¿de qué manera el uso de estrategias metacognitivas cualifica el proceso lector de textos expositivos en niños de grado segundo?*, se establecieron como categorías de investigación *proceso lector*, *estrategias metacognitivas* y *texto expositivo*. Durante el análisis de los datos, se encontró como categoría emergente la lectura en pantalla, esta se examina a partir de las relaciones causales que se dieron

entre ésta y las preestablecidas. En la siguiente tabla se exponen las categorías, las subcategorías y las unidades de análisis:

Tabla Nº 5 *Categorías de la investigación*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Unidad de análisis</b>
<b>Proceso lector</b> Leer es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla antes y durante la lectura y continúa aún mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido (Goodman, 1996, p. 49)	<u>Antes:</u> lo que puede hacerse antes de iniciar la lectura.	_ Ojear el texto para identificar la presencia de imágenes, gráficas, subtítulos, diferente tipografía o colores de las palabras. _ Elaborar preguntas sobre lo que ve en el texto: título, imágenes o gráficas
	<u>Durante:</u> diferenciar lo esencial del texto	_ Elaborar predicciones
	<u>Después:</u> Seguir construyendo el significado de la lectura	_ Diferenciar los elementos principales de los secundarios en un texto
<b>Estrategias metacognitivas</b> El término estrategias metacognitivas se fundamenta en Brown (1978) quien establece que los mecanismos auto-regulatorios que emplea el sujeto durante el intento de comprender o de solucionar un problema se convierten en estrategia en el momento en que dicho sujeto desarrolla la autoconciencia que le permite poder establecer cuándo, dónde y cómo utilizar los mecanismos de auto-regulación.	<u>Planificación:</u>	_ Elaborar el plan de lectura teniendo en cuenta las características del texto
	<u>Supervisión:</u>	_ Responder las preguntas que se ha formulado durante el proceso lector.
	<u>Regulación:</u>	_ Hacer marcas en el texto que indiquen el monitoreo que hace para construir sentido
	<u>Evaluación:</u>	_ Relacionar conocimientos previos con los nuevos. _ Elabora cuadros de auto monitoreo de aprendizajes _ Expone en forma oral posibles aplicaciones del tema leído.
<b>Texto expositivo</b> Es el tipo de texto que tiene como propósito transmitir información nueva, explicar nuevos temas y difundir conocimientos sobre un tema de manera clara y ordenada. (Boscolo y Black citados por Álvarez (1996)	<i>Macroestructura de textos expositivos</i>	_ Establecer relaciones semántico pragmáticas entre el título y la estructura interna del texto _ Elaborar inferencias de conexión textual o extratextuales
	<i>Identificar la silueta textual del texto expositivo</i>	_ Reconoce elementos de la silueta textual del texto expositivo: título, subtítulo, ejemplos

Fuente: Elaboración propia.

El recorrido realizado por el enfoque y los elementos del diseño metodológico de la investigación; al igual que la descripción de los instrumentos elaborados dan cuenta de la rigurosidad y validez del estudio; tanto en el ámbito académico como para la comunidad beneficiada.

#### 4. Análisis y Discusión de los Resultados

En este apartado del documento se describen las acciones de la implementación del diseño didáctico y metodológico de la investigación. La intervención pedagógica se realizó en tres momentos: exploración, proyectos de acción y cierre del proyecto de investigación; desde los espacios de las clases de Ciencias Naturales y de Español en cuatro sesiones semanales de cien minutos cada una durante siete meses de clases. El recorrido que se hace para la interpretación de los datos se plantea desde las categorías proceso lector, texto expositivo y estrategias metacognitivas en relación con la secuencia didáctica y los proyectos de aula. Dicho esto, se presenta el análisis de los resultados de la intervención.

El capítulo se encuentra estructurado así, se inicia haciendo el análisis de los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica de carácter exploratorio donde se indagó por las formas de lectura que utilizan los estudiantes al momento de leer diferentes tipos de textos. Se prosigue con la discusión de los hallazgos del segundo momento de la intervención que consistió en la negociación y desarrollo de dos proyectos de aula desde la Pedagogía por Proyectos; cuyo propósito fue trabajar de forma sistemática las estrategias de lectura y metacognitivas para que los niños las apropien y las utilicen en la construcción de sentido al momento de leer. Se finaliza, con el momento de cierre de la investigación realizado con la participación de diferentes actores de la comunidad escolar.

##### 4.1 Momento de exploración

La utilización de la secuencia didáctica como estrategia para este momento posibilitó la organización progresiva de las actividades para observar en minucia el comportamiento de los estudiantes frente a la lectura; además, para propiciar su vinculación reflexiva en la construcción de conocimientos. La secuencia didáctica empleada se llama *“Pelos, plumas, escamas y algo más”* (Anexo N° 1), la implementación se realizó en los espacios de clase de Ciencias Naturales durante nueve sesiones de cien minutos cada una.

Por ende, en la estructura de la secuencia se contemplaron tres momentos *la preparación, la ejecución y la evaluación*. En el primer momento se planteó a los

estudiantes la pregunta ¿qué desean aprender sobre los animales? las respuestas se centraron en las formas de clasificación de los animales; lo que definió la planeación, la ejecución y la evaluación. Los momentos de la secuencia se sintetizan en la siguiente tabla para una mayor claridad del lector, se enfatiza en que los procesos y mecanismos de evaluación se refieren a la utilización de instrumentos como registros metacognitivos de la actividad, rejillas de cotejo de auto y co-evaluación. Asimismo, la observación y seguimiento a criterios como: progresión temática durante los conversatorios, tipo de preguntas y respuestas, identificación de las dificultades durante la lectura y confrontación con los nuevos conocimientos. Cabe aclarar que el propósito de la secuencia didáctica fue el de explorar formas de lectura que utilizan al leer diversos tipos de texto y reconocer las estrategias metacognitivas que emplean los niños al momento de leer.

Tabla Nº 6 *Secuencia didáctica: “Pelos, plumas, escamas y algo más”*

Fases	Actividades/ Tareas	Acciones del profesor y de los estudiantes
PREPARACIÓN	<b>Sesión 1, 2 y 3</b> Exploración de los intereses lectores de los estudiantes. Exploración de los conocimientos de los estudiantes al escuchar el audio de voces de diferentes animales Conversatorio generado a partir de la observación de un cuento en formato audiovisual.	_A través de la pregunta y de la participación de los estudiantes se establecieron los intereses de lectura _Negociación de la evaluación y establecimiento de algunos criterios de trabajo en grupo e individual _A través de preguntas se exploraron los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a características y clasificación de los animales. _Identificación de las características de la silueta del texto narrativo y los propósitos del escritor, del lector y las formas de afrontar la lectura.
	<b>Sesión 4</b> Leer afiches de animales silvestres y avisos de animales perdidos	_Conversatorio sobre la intención del texto y del lector. _Reconocimiento del tipo de información que se presenta en los afiches y avisos y su uso en contexto.
	<b>Sesión 5</b> Lectura en voz alta del poema “La mariposa” y de la fábula “El león y el ratón”.	_Reconocimiento de la rima como elemento constitutivo de los poemas, la intencionalidad del escritor, del lector y los usos que se le da a estos textos. _Diligenciar de forma individual y en grupos colaborativos rejillas de evaluación.
EJECUCIÓN	<b>Sesión 6</b> Leer un informe presentado en el periódico El País sobre las consecuencias que trae a los animales el consumo de basura plástica que confunden con alimento.	_Activación de los conocimientos previos a través de preguntas relacionadas con la imagen y el formato _Señalar la forma de leer el texto por la presencia de imágenes y gráficas. _Identificación de la fuente, el propósito del escritor y del tipo de información que se presenta. _Reflexión sobre la pregunta “¿de qué se va a tratar el texto?” _Trabajo en grupos colaborativos para elaborar un escrito sobre los aprendizajes construidos
	<b>Sesión 7</b> Observar un documental de animales invertebrados	_Reconocimiento del tipo de información presentada en el video y confrontarla con la lectura de un cuento _Se observa el video por partes: generalidades de los

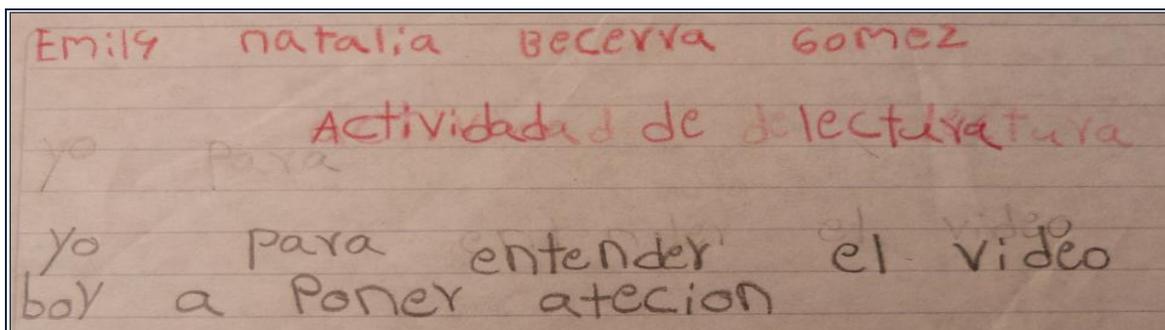
Fases	Actividades/ Tareas	Acciones del profesor y de los estudiantes
		invertebrados y clasificación
EVALUACIÓN	<b>Sesión 8</b> Lectura de un texto expositivo en voz alta: "Descripción de los reptiles"	_Reflexión sobre las estrategias que se emplean para realizar la tarea de lectura y las dificultades que se les presentan _Elaboración de un esquema sobre los animales invertebrados y otro sobre los reptiles.
	<b>Sesión 9</b> Revisión de los aprendizajes adquiridos durante la secuencia y su utilidad en otros contextos; al igual que las estrategias de lectura y metacognitivas empleadas al leer diferentes tipos de textos.	Evaluación de los aprendizajes en lo referente a los animales y a las estrategias de lectura y metacognitivas que emplean al momento de leer. Elaboración de fichas con información sobre las características y clasificación de los animales

Fuente: Elaboración propia.

Ahora, se procede con el análisis de los datos a partir de la relación entre las estrategias de lectura empleadas en los diferentes momentos del proceso lector, el tipo de texto y el uso de estrategias metacognitivas. Se aclara que, en las transcripciones de los diálogos la **N** corresponde a la voz de los niños, el número al turno de intervención y la **P** a la voz de la docente investigadora.

**4.1.1 Antes de la lectura.** Durante la fase de *preparación* de la secuencia didáctica se conversó sobre lo que realizan los estudiantes para comprender información escrita; refieren estrategias como: *escuchar con atención, poner atención, hacerse preguntas, a volver a leer, ver varias veces el video y pensar*. En las prácticas de lectura de textos narrativos, informativos con imágenes y audiovisuales se pudo observar que los niños hacen uso de estas para construir el significado de los textos y verificar su utilidad. No obstante, al leer un texto descriptivo se les dificultó la construcción de significado y usar estrategias diferentes a preguntas como *¿de qué se va a tratar la lectura?*

Registro Nº 1. Actividad de lectura.



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Un elemento sobre el que es necesario detenerse es en *las preguntas* que formulaban los estudiantes. Estas se orientaban principalmente a poner en juego la capacidad de recordar y reconocer información explícita. Por ello, se indagaba por el reconocimiento, localización e identificación de elementos y detalles como personajes, nombres, rasgos que los caracterizan y acciones que realizan (Flores y otros 2005)

En otras palabras, las preguntas se dirigen a la tarea de obtener información; también, llamó la atención que la primera pregunta que formulaban independiente del texto era *¿por qué le pusieron ese nombre?* lo que está en estrecha relación con los intereses propios de la edad *“indagar por el origen de las cosas y de los nombres”*. Obsérvese el siguiente fragmento:

P: ahora vamos a leer un poema ¿qué preguntas se les ocurren?  
 N1: ¿dónde viven las mariposas?  
 N2: ¿por qué se llama “la mariposa”?  
 N4: ¿por qué el autor le puso ese título de *La mariposa*?  
 N5: ¿por qué siempre repiten la palabra *mariposa*?

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: del poema “La mariposa” Fecha: Noviembre 3.

Sucedió diferente con el texto expositivo, antes de iniciar la lectura solo preguntaron *¿de qué va a tratar la lectura?* lo que se relaciona con la falta de conocimiento sobre la silueta de los textos expositivos como también, con la macroestructura presente en los títulos de este tipo de textos. Martínez (1997), explicita que la superestructura narrativa es con la que en mayor contacto están los estudiantes y por ello, pueden negociar con la estructura, adelantarse a los acontecimientos, buscar y encontrar la solución a sus preguntas y dificultades que enfrenta.

Es oportuno detenerse en la poca elaboración de predicciones durante la lectura del texto expositivo *Características de los seres vivos*, lo que está vinculado con la dificultad para negociar con elementos del título como el vocabulario y las pistas presentes en la silueta textual; más aún, al no provocar la activación de los conocimientos previos a través de la conversación antes de la lectura se vio comprometida la comprensión. Así se puede observar en el siguiente ejemplo:

P: El texto se llama *Características de los seres vivos* ¿de qué va a hablar la lectura?  
 N2: *de los seres vivos*  
 P: y ¿Qué nos dirá?  
 Silencio  
 P: ¿Qué información dice la lectura?  
 Silencio  
 P: Digan lo que se les ocurra  
 N1: *Ahí va a hablar de los seres vivos*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: “Características de los seres vivos” Fecha: Noviembre 11.

También se corroboró el papel que tienen *los conocimientos previos* que poseen sobre los temas que se lee al momento de construir significado. Bien lo dice Smith (2001), lo que tenemos dentro de la cabeza es nuestra única base para darle sentido al mundo y aprender algo más acerca de él (p. 22). A mayor conocimiento previo se les facilitaba establecer el significado del texto y elaborar inferencias sobre los personajes y las acciones que realizarían. Véase lo que sucede al mostrarles un afiche sobre los animales silvestres:

*N1: hay dos cosas para salvar a los animales: no tirando no dejar, la basura en el piso porque cuando llueva se puede ir por la alcantarilla y los animales del agua piensan que es comida y se lo comen. Significa que hay que dejar las basuras en las canecas. Y la segunda es que es no hay que echar cosas en el mar, porque se puede contaminar y así morir los animales*  
*N2: no cazando a los animales silvestres*  
*N3: no trayéndolos a la ciudad de mascotas.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura de afiches de los animales Fecha: Noviembre 2.

Al lado de lo anterior, se identificó que pocos estudiantes señalaban los propósitos de los textos que se trabajaron en la secuencia *“Pelos, plumas, escamas y algo más”*. Para ello, se fijaban en el formato y en las predicciones de contenido. El mejor modo de explicar lo anterior es a través de lo sucedido antes de ver el documental sobre los animales:

*P: ¿ustedes creen que la información del video que vamos a ver es parecida a una película sobre los animales?*  
*N13: los videos de los animales y las películas son diferentes porque estos videos nos pueden enseñar más cosas sobre los animales. En cambio las películas nos sirven pero cuando necesitamos aprender tenemos que ver son videos porque no son los mismos temas y cuando nos ponen tareas o algo así de los animales o de las plantas tenemos que mirar es un video como este.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Observación del documental de los animales invertebrados Fecha: Noviembre 2.

En síntesis, es necesario puntualizar en que sobre la estrategia de establecimiento de propósitos de lectura faltaba trabajo sistemático para hacerla visible en el proceso lector. La investigación toma los aportes de Solé (2005) quién se apoya en Palincsar & Brown (1984) cuando establece que “los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo” (p. 80) aspecto vinculado con las estrategias metacognitivas. Dadas las características de los textos con los que se adelantó el estudio se enfatizó en los propósitos de leer para aprender y leer para seguir instrucciones (Solé, 2005); para lo que se utilizaron principalmente descripciones científicas y secuencias tipo proceso como las llaman Slater y Graves (1990).

**4.1.2 Durante la lectura.** Luego de analizar lo acontecido “durante la lectura” se pudo establecer que los niños elaboraban inferencias de relaciones lógicas del comportamiento y características físicas de los personajes de las narraciones (Flórez, Torrado, Mesa, Mondragón & Pérez, 2005). Estrategia sobre la que tienen cierto dominio debido a las características de las secuencias narrativas y al formato en el que se presentó el cuento. Véase el ejemplo:

*P: ¿qué les hace creer que el caballo era perezoso?*  
*N6: Porque se metía al río para que la sal se volviera como agua, -se diluyera- y entonces hacía eso y se bajaban las cargas de sal.*  
*N7: porque además, lo hizo varias veces*  
*P: ¿Por qué razón creen que el caballo era perezoso?*  
*N1: que sus padres eran así de perezosos y él se volvió así N8: el caballo es así porque tiene otros amigos que son perezosos y eso lo hace así. Como los burros*  
*N9: el caballo es perezoso debe ser porque como trabaja tanto debe estar cansado y el dueño no lo deja descansar*  
*N5: si porque él quería dormir y el campesino no lo deja.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Observación del cuento “El caballo perezoso” Fecha: Noviembre 4.

Agregando a lo anterior, durante la lectura del texto *Características de los reptiles* se encontró que el monitoreo de la comprensión es afectado por la extensión de la lectura. Obsérvese el siguiente fragmento del diario de campo:

*P: ¿por qué dices que estás entendiendo fácil?*  
*N1: porque es un texto pequeño, es corto*  
*P: ¿tú que dices, estás de acuerdo?*  
*N3: si porque es una lectura cortica y nosotros se nos facilita entender las cosas*  
*P: entonces ¿solo porque es corta se les facilita entender?*  
*N8: sí, yo leo hasta aquí (señala un punto seguido) y estoy entendiendo*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: “Características de los seres vivos” Fecha: Noviembre 11.

Puede afirmarse que, este tipo de reflexión en torno a la extensión del texto se corresponde con las características de “*lector no regulado*”. Se pudieron rastrear las siguientes: la planeación y la supervisión de la lectura se hacían a partir de la condición de “*estar atento*”; por tanto, al evaluar el proceso referenciaban la falta de atención como la causa de la dificultad de comprensión sin tener presente las otras características del texto.

Ahora bien, la *presencia de imágenes* es otro elemento en la que se apoyan los estudiantes para la elaboración de predicciones e hipótesis que verificaban mientras se avanza en la lectura; siendo esta una de las estrategias más empleadas. Al identificar los elementos constitutivos de una escena encuentran que éstos son de ayuda para la construcción de sentido; es así como se fijan en los colores, las expresiones de los

rostros y la distribución de los elementos de la imagen dentro de la escena para reelaborar el contenido de la información. Se ilustra lo dicho con el siguiente fragmento:

*P: ¿qué hiciste para comprender la lectura?*

*N5: ver las imágenes*

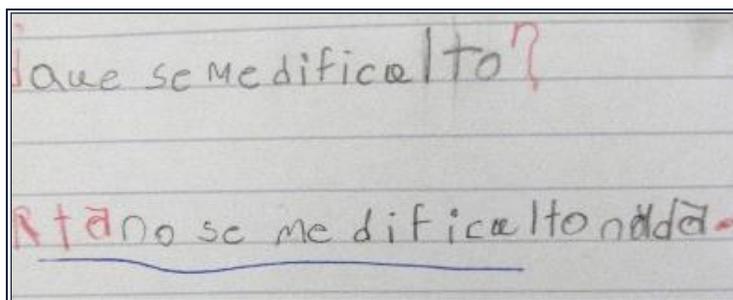
*P: ¿por qué te fijaste en las imágenes?*

*N7: porque ahí me dice que está pasando. Aquí (señala la imagen de un caracol y una babosa) están hablando de los animales invertebrados ósea los que no tienen huesos. Profe aquí está el caracol y él no tiene huesos. Hay otros animales invertebrados como las abejas y de pronto ahora nos van a decir como es el cuerpo de los insectos; porque los insectos no tienen hueso; ósea son invertebrados.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Documental de los animales invertebrados Fecha: Noviembre 4.

En contraposición con lo expresado en el párrafo anterior, se pudo observar que al enfrentar la tarea de leer un texto descriptivo sin imágenes los estudiantes abandonaban la tarea y con su comportamiento mostraban algunas características de “lector no regulado” como la falta de conciencia sobre las dificultades y las causas de estas durante el proceso de lectura; se ilustra lo dicho con una imagen tomada del portafolio de lectura:

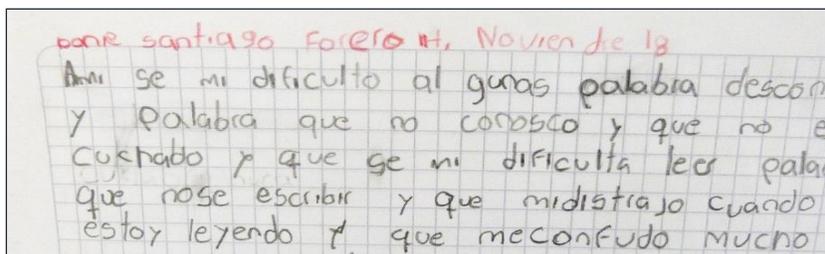
Registro N° 2. Lector no regulado.



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

En lo concerniente al *léxico* de los textos, es importante recalcar que al leer textos narrativos les era posible deducir el significado de las palabras nuevas; caso contrario con los textos expositivos. Así se tiene que, en ocasiones no las reconocían como palabras desconocidas y tampoco elaboraban el significado a partir del contexto de la palabra; por lo que, se elaboraba una comprensión errada. Para Jorba (2015) dicho comportamiento se explica desde los pocos conocimientos previos que se tienen sobre el tema que se aborda en la lectura.

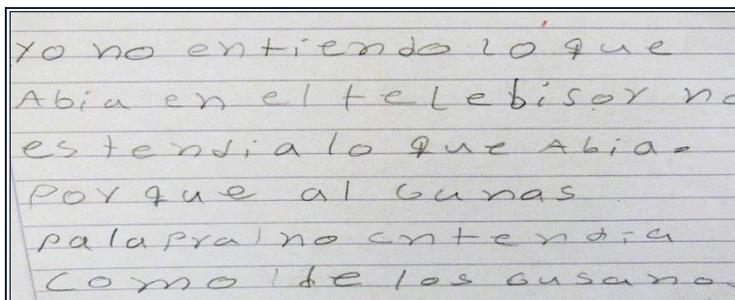
Registro N° 3. Léxico.



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Ya se había advertido que los textos expositivos utilizan un vocabulario especializado; además, las intenciones de los autores y del texto mismo difieren de los narrativos. Lo que significó un problema para los estudiantes debido a que el capital cultural es insuficiente en relación con la edad cronológica y el grado la escolaridad. Causa de ello es el reducido acceso a fuentes de información como libros, internet, periódicos y documentales; sumado a ello, están los hábitos lectores de los adultos así como sus imaginarios y concepciones de educación y escuela. Se ilustra lo dicho con una imagen del portafolio:

Registro N° 4 Ejemplo problema presentado



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Tras este recorrido por el momento durante la lectura se hizo palpable la heterogeneidad de los estudiantes frente a la supervisión y regulación de la lectura de textos expositivos; en otras palabras, en algunos no se constató la supervisión de la comprensión, por ende, la regulación también se afectaba, lo que repercutía en la realización de la tarea. Mientras, algunos estaban haciendo conciencia de los problemas para comprender haciendo uso de la estrategia de supervisar sus avances y dificultades; lo que se puede interpretar como iniciación en el proceso de regulación frente a la lectura; otros, abandonaban la tarea o no se evidenciaban procesos de reflexión sobre el proceso lector. El siguiente es un ejemplo muy significativo:

*¿Qué más podemos hacer para entender esta lectura?*

*N3: leer libros de estos en la biblioteca. Sacar un libro y leerlo*

*P: ¿por qué otros libros?*

*N5: porque así aprendemos más de esos temas y conocemos más palabras*

*N2: leer el título*

*P: ¿y por qué el título?*

*N1: porque uno siempre empieza por el título*

*N5: para poder saber si ese es el libro correcto o no o si se trata del tema que uno quiere leer*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: "Características de los seres vivos" Noviembre 11.

Más aún, durante la lectura se pudo hacer seguimiento a aspectos relacionados con la poca formulación de preguntas para monitorear la comprensión, la falta de elaboración de inferencias y la validación de las predicciones. En conclusión, se hizo necesario orientar la segunda fase de la intervención a favorecer el uso de estas estrategias para posibilitar el diálogo entre el texto y el lector, y la confrontación entre los esquemas que se tienen con la nueva información que aporta el texto (López & Arciniegas, 2003; Solé, 2005) para propiciar los procesos de supervisión y regulación durante la lectura.

**4.1.3 Después de leer.** El momento después de la lectura se refiere a la elaboración de productos orales o escritos para dar cuenta de la construcción del sentido global del texto. Aquí se indagó por la reorganización de la información, la activación de los procesos de clasificación, síntesis y elaboración inferencias; así como la evaluación de las estrategias y de los textos (López & Arciniegas, 2003). En otros términos, dar cuenta de lo leído, de la comprensión de los textos y de los aprendizajes reconstruidos.

Un elemento que surgió al final del primer momento de intervención fue la reflexión que algunos estudiantes realizaban al evaluar la comprensión. Se referían a los *conocimientos previos y la presencia de nuevas palabras* como parte fundamental para la comprensión global de la lectura; aunque no siempre proponían estrategias para afrontar las dificultades relacionadas con estos elementos. Algunas veces, al indagar por la comprensión, los estudiantes se quedaban en silencio; en otras, repetían lo que un compañero ya había expresado lo que hacía necesario replantear la pregunta. Un buen ejemplo de ello se encuentra a continuación:

*P: muéstrenme lo que han entendido con sus palabras*

*N3: entendimos del ambiente. Profe ¿qué era lo que decía?*

*P: ¿quién? La lectura o lo que te pregunté*

*Silencio y se miran unos a otros*

N3: *estoy confundido*

P: *voy a volver a leer* (La profesora lee nuevamente el párrafo)

N1: *ahí dice que el sol es nuestro ambiente*

P: *Estas segura que eso es lo que dice. ¿Qué opinan los demás?*

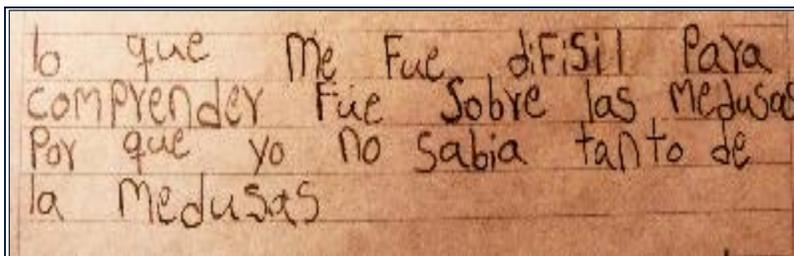
N5: *dice que el sol es un planeta*

N3: *el planeta de nosotros es el único que tiene medio ambiente*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: "Características de los seres vivos" Fecha: Noviembre 11.

Aunque, también se presentó la situación contraria en la que los estudiantes sorprendían a la docente con sus reflexiones; lo que se relaciona con el mayor uso de preguntas que indagaban por el proceso (Tébar, 2003) como: ¿qué hiciste?, ¿cómo llegaste a esa respuesta?, ¿qué dificultades tuviste para?, ¿en qué necesitas fijarte para...? con lo que se logró colaborarle a los niños para considerar otros elementos al momento de evaluar la comprensión. A sí puede verse a continuación:

Registro Nº 5. Ejemplo del proceso



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Hay que agregar que se constató la dificultad de los niños para reorganizar la información, para identificar la idea principal en un texto, para comparar la nueva información con los conocimientos previos y para integrarla en un producto como es la elaboración de un esquema, de un resumen oral o responder preguntas. Aún más, se encontró que un significativo número de estudiantes no respondían preguntas que indagaban por la elaboración de síntesis como ¿qué es lo más importante que hemos aprendido con la lectura? o ponerle título a un texto. Dificultades que según Pérez (2005) y las pruebas PISA (2008) tienen su origen en la falta de trabajo con los textos expositivos y con las estrategias de lectura; se ilustra lo dicho con este fragmento de lo sucedido durante la lectura de "Las características de los reptiles":

P: *¿qué título se le puede colocar a la lectura? y ¿por qué?*

N5: *Los animales, porque ahí habla de los animales*

N3: *No, los seres vivos porque ahí dicen de los cocodrilos cómo son y los cocodrilos son animales*

N2: *yo digo profe que se puede llamar los reptiles, porque los cocodrilos son reptiles*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura: "Características de los reptiles" Fecha: Noviembre 9.

En definitiva, este momento de la lectura dejó en claro que es necesario hacer de ésta una actividad para aprender y las tareas que se realicen con ella deben estar orientadas a los procesos de acceder y obtener información, al igual que a integrar, generalizar e interpretar contenidos explícitos y no explícitos (LLECE, 2009). Es decir, posibilitar el tránsito de la lectura literal a los otros niveles como lectura inferencial, intertextual y crítica; con ello, colaborar en el proceso de cualificación de la lectura a través de las estrategias de lectura y de metacognición.

A lo largo del momento de sensibilización y exploración se identificaron algunas fortalezas y dificultades que tenían los estudiantes de grado segundo en el proceso lector y en el uso de estrategias metacognitivas. Se enfatiza en que según Martínez, 1997; Escoriza, 2009; López & Arciniegas, 2003 y Jorba, 2015 dichas dificultades para la lectura de textos expositivos se relacionan con: el texto en sí mismo y con el uso de mecanismos de auto-regulación. Sobre las dificultades para la comprensión, Solé (2005) afirma que, se vinculan no solo con su estructura; sino también, con que “su uso no se generaliza en la escuela sino hasta el segundo ciclo de primaria, y que en ese momento no se trabaja como objeto de lectura, sino como medio de aprendizaje” (p. 119). Otro factor determinante, es la falta de conocimientos previos sobre las temáticas que desarrollan, las características lingüísticas propias de este género; así como también, la falta de reflexión sobre formas tipográficas como tamaño, forma y color de las letras, y sobre las imágenes: ilustraciones, gráficas y esquemas y las notas aclaratorias al pie de estas.

En cuanto a los procesos de reflexión y evaluación sobre su proceso lector, pudo determinarse que, un alto porcentaje de los estudiantes se comportan como lectores no regulados. En otras palabras, su comportamiento frente a la lectura es descuidado, no se elaboran propósitos claros como tampoco se adecúa la planificación de acuerdo al tipo de texto. Adicionado a lo anterior, no se presta atención a los títulos y las pistas que ellos contienen para facilitar la identificación de información relevante. Desde esta perspectiva se hizo necesario que la segunda fase de la intervención se orientara a trabajar sobre estas dificultades y reforzar las fortalezas identificadas.

## **4.2 Momento de construcción colectiva “los proyectos de aula”**

La estrategia didáctica de los proyectos de aula además, de ser un ejercicio democrático en la que la voz del niño es reconocida como válida donde se les permite decidir, responsabilizarse de su proceso de aprendizaje en la medida en que aprenden sobre lo que les interesa; también, favorece el trabajo cooperativo propiciando la afectación sobre la ZDP; en tanto, se plantean situaciones en las que se hace necesario que la docente mediadora y los niños más “capaces” le colaboren a los que requieren mayores apoyos en la realización de la tarea para favorecer la “internalización” de los procesos mentales (Wertsch, 2001). No está demás establecer que los proyectos de aula propiciaron la lectura para hacer de ésta una actividad para aprender y para obtener información que respondiera a las necesidades escolares y a otras que se pueden presentar en contextos diferentes al escolar.

Los proyectos de aula implementados en el marco de la investigación fueron de *competencias/conocimientos*. En ellos, se tejieron relaciones entre los intereses de los estudiantes y los de la docente en relación con la investigación, con las exigencias de la institución en lo referido a la malla curricular y a las competencias específicas de las áreas desde las que se planteó la interdisciplinariedad. El propósito de los proyectos fue el de cualificar el proceso de lectura a partir de las fortalezas y debilidades encontradas en el momento de exploración; al lado de ello, se favoreció la evaluación formativa para hacer del acto de leer una acción social y significativa; al igual que, seguimiento y reflexión a la práctica pedagógica y didáctica de la investigadora.

**4.2.1 Los proyectos de aula.** Para la investigación se negociaron y desarrollaron dos proyectos de aula. El primero develó el interés de los estudiantes por la vida de los animales; lo titularon “*Descubriendo el mundo animal*”, tuvo una duración de 15 semanas. El segundo proyecto se desarrolló durante 10 semanas, en éste se trabajó sobre la relación entre la actividad física, el aparato locomotor y la salud; lo llamaron “*Cuidando nuestro cuerpo*”. Para el desarrollo de los proyectos los niños, propusieron actividades en las que se involucraron las familias y otros actores como ecologistas, campesinos, entrenadores, administradores de escuelas deportivas y la docente de educación física; lo que permitió darle uso en contextos reales a los aprendizajes y a las acciones que se desarrollaban en el aula de esta manera, se priorizó el deseo de

aprender y la responsabilidad de los estudiantes. Paralelo a ello, la oralidad tuvo un papel preponderante para la construcción de sentido al trabajar la lectura estratégica de los textos aportados por los niños y otros adaptados por la docente. El resumen de los proyectos se presenta en las siguientes tablas; para mayor claridad del lector puede confrontar con el (Anexo N° 2)

Tabla N° 7 Proyecto de aula: “Descubriendo el mundo animal”

<b>Proyecto n° 1</b> <b>Tiempo: 15 semanas</b>		
<b>Objetivo pedagógico:</b> Propiciar en los niños la vivencia de los elementos del proyecto de aula conducente a la formación de lectores		
<b>Objetivo de aprendizaje:</b> lee comprensivamente textos, aplicando estrategias de lectura y de metacognición como: relaciona lo leído con sus conocimientos y experiencias y, reconoce dificultades en el proceso lector.		
<b>Objetivo de enseñanza:</b> Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de leer para aprender de los textos		
<b>Proyecto de acción</b> <i>Lo que vamos a hacer</i>	<b>Proyecto global de aprendizaje</b> <i>Lo que vamos a aprender en las otras áreas</i>	<b>Proyecto específico</b> Construcción de competencia interpretación
<b>Exploración de los conocimientos previos</b> Conversatorio Exploración del parque	<b>Ciencias naturales:</b> <i>Competencia científica:</i> observación, adquirir vocabulario propio de las ciencias naturales. <b>Ética</b> <i>Competencias emocionales:</i> Identificación de emociones en los demás.	<b>Lo que vamos a aprender de la lectura:</b> _Hacer uso de las estrategias de lectura para darle significado al texto _Identificar las dificultades que se presentan al momento de leer un texto e implementar estrategias para superarlas. _ Reconocer elementos de la silueta textual de los textos expositivos. _Elaborar inferencias a los textos expositivos
<b>Actividades de desarrollo del proyecto.</b> Conversatorios Observación de imágenes, videos y documentales Lectura de material aportado por los estudiantes y la docente Visita y entrevista a ecologistas Salida al museo Salida al humedal Visita y entrevista a apicultor Exposición de las adaptaciones de los animales Realización de la mesa redonda	<b>Español</b> <i>Oralidad:</i> formular y responder preguntas, escuchar a los otros, apuntalar en una conversación formal. <i>Lectura:</i> realizar inferencias explicativas. <i>Escritura:</i> responder preguntas.	<b>Lo que vamos a reforzar:</b> _ Ojea y hojear un texto para identificar elementos de la silueta textual y de la macroestructura _Leer y releer un texto para darle significado _Elaborar predicciones e hipótesis de contenido a partir de los elementos tipográficos y del título
<b>Preparación de la actividad de cierre del proyecto:</b> escoger el tema, realizar las lecturas, preparar su opinión y preguntas, organizar los roles y la logística de la mesa redonda.		
<b>Realización de la mesa redonda</b> Con la participación de invitados externos		
<b>Evaluación del proyecto</b>		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 8 Proyecto de aula: “Cuidando nuestro cuerpo”

<b>Proyecto n° 2</b> <b>Tiempo: 10 semanas</b>		
<b>Objetivo pedagógico:</b> Propiciar en los niños la vivencia de los elementos del proyecto de aula: deseo, interés lector y negociación.		
<b>Objetivo de aprendizaje:</b> lee comprensivamente textos, aplicando estrategias de lectura y de metacognición como: relaciona lo leído con sus conocimientos y experiencias y, reconoce dificultades en el proceso lector.		
<b>Objetivo de enseñanza:</b> Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de leer. Favorecer el uso de estrategias de lectura y metacognitivas para darle significado a la lectura.		

<b>Proyecto nº 2</b> <b>Tiempo: 10 semanas</b>		
<p><b>Proyecto de acción</b> <i>Lo que vamos a hacer</i></p> <p><b>Exploración de los conocimientos previos</b> Conversatorio sobre la experiencia de los estudiantes vinculados a academias deportivas Observación de imágenes</p> <p><b>Actividades de desarrollo del proyecto</b> Escribir cartas de invitación y de solicitud de permisos Lectura de material aportado por los estudiantes y la docente Diseñar y realizar entrevistas a personajes Visita a una academia cercana al colegio Salida a un escenario deportivo Visita a la biblioteca Virgilio Barco Mesa redonda</p> <p><b>Preparación de la actividad de cierre del proyecto</b> Escucha de un programa deportivo de opinión Lecturas de noticias, descripciones, biografías e instrucciones Elaboración de carteles y de invitaciones Formulación de las preguntas que guían las intervenciones</p> <p><b>Realización de la mesa redonda</b> Organización del espacio</p> <p><b>Evaluación del proyecto</b> Auto evaluación del trabajo individual y grupal Evaluación de los adultos asistentes al evento</p>	<p><b>Proyecto global de aprendizaje</b> <i>Lo que vamos a aprender en las otras áreas</i></p> <p><b>Ciencias naturales</b> <b>Competencia científica:</b> preguntar y relacionar los nuevos conocimientos con los previos, adquirir vocabulario de las ciencias. <b>Ética</b> <b>Competencias emocionales:</b> empatía. <b>Español</b> <b>Competencias comunicativas:</b> <b>Oralidad:</b> exponer un tema <b>Lectura:</b> poner en práctica estrategias de lectura para el antes, durante y después. <b>Escritura:</b> elaborar carteleras <b>Educación física</b> Actividades pre-deportivas</p>	<p><b>Proyecto específico construcción de competencias interpretación</b> <i>Lo que vamos a aprender de la lectura</i></p> <p><b>Lo que vamos a aprender:</b> _Hacer uso de las estrategias de lectura para darle significado al texto _Identificar las dificultades que se presentan al momento de leer un texto e implementar estrategias para superarlas. _ Reconocer elementos de la silueta textual de los textos expositivos. _Elaborar inferencias a los textos expositivos</p> <p><b>Lo que vamos a reforzar:</b> _ Ojear y hojear un texto para identificar elementos de la silueta textual y de la macroestructura _Leer y releer un texto para darle significado _Elaborar predicciones e hipótesis de contenido a partir de los elementos tipográficos y del título</p>
Fuente: Elaboración propia		

La negociación de los proyectos se dio en varios momentos. Después de definido el interés de aprendizaje se procedió a la elaboración de las preguntas acción realizada en tres etapas; en la primera cada uno habló y escribió sobre sus deseos de conocimiento. De las preguntas se dedujo el interés de los estudiantes por conocer sobre el mundo, el funcionamiento y las relaciones entre los seres que lo habitan. Luego, en grupos acordaron cuáles inquietudes eran pertinentes para ser socializadas; cabe mencionar que, fue un momento en que defendieron sus preguntas argumentando sobre la importancia de darle respuesta y cómo ello podría ser de interés para todos. Finalmente, con ayuda de la profesora se integraron y replantearon algunos interrogantes para que fueran más retadores y para fomentar la búsqueda de información en diversas fuentes. Obsérvese el siguiente fragmento de lo acontecido en la negociación de las preguntas:

*P: Por favor el grupo de Solley lea las preguntas que tienen*

*N1: yo leo ¿cómo se reproducen los animales?, ¿dónde viven los animales?, ¿por qué los animales están en el zoológico?, ¿por qué algunos animales tienen pelo?, ¿por qué los animales se pelean?, ¿para qué cazamos los animales?*

*P: ¿Qué opinan los demás grupos? ¿Cómo podremos responder estas preguntas?*

*N2: Nosotros creemos que están bien. Se parecen... algunas a unas de nosotros*

*N3: Profe, yo digo que tenemos que hacer como por ejemplo leer*

*N4: También ver videos o hacer leer de internet. Porque esas cosas no las sabemos.*

*N5: Yo creo que la pregunta sobre la reproducción es muy importante, porque así conocemos como tienen hijitos los animales como la vaca y así. Si me entiende profe*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Negociación Proyecto Descubriendo el mundo animal Fecha: Enero 30.

**4.2.2 Leer desde diferentes áreas.** A partir de las preguntas surgidas en la negociación se planteó la interdisciplinariedad desde las áreas de Ciencias Naturales, Ética y Lenguaje y para el segundo proyecto se adicionó el área de Educación Física; asimismo, se integraron acciones planteadas en los proyectos transversales de Tiempo Libre y de PILEO. Torres (2000) señala la urgencia de diseñar prácticas pedagógicas que posibiliten el trabajo de la oralidad, la lectura y la escritura desde todas las áreas del currículo para propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes, los aprendizajes significativos y la transferencia de éstos a otros contextos. A partir de la interdisciplinariedad tejida entre las áreas antes señaladas se generaron prácticas de enseñanza donde se promovió el uso de la oralidad y de la lectura para interactuar con el contexto, con la realidad y con los conceptos para hacer verdaderos usos sociales de dichas actividades de la lengua.

Para Jolibert (2000) “los proyectos de aula se constituyen en una forma acertada de crear las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso” (p. 25), siendo esto lo que se constató a lo largo de la investigación y de lo que dieron cuenta los estudiantes en las actividades de cierre. Donde además de la motivación por el trabajo en los productos, los niños dieron cuenta de lo aprendido desde las competencias del área de Ciencias Naturales: *preguntar y relacionar los nuevos conocimientos con los previos, adquirir vocabulario de las ciencias*; las que también se asocian con la lectura de textos expositivos. Una imagen es de utilidad para ilustrar lo dicho.

Registro N° 6. Rejilla para padres: cierre del primer proyecto.

mesa										
Prestar atención a los criterios y marcar con una X si cumple con el criterio										
9-3	Saludó	Se presentó	Mostró conocer el tema	Usó algunos conectores	Miró al público	Buen volumen de voz	Leyó algunos datos	Respondió las preguntas del público	Respetó el turno de uso de la palabra	Agradació
Nombres	X	X	X		X	X	no	X	X	X
yuri - lina	X	X	X		X	X		X	X	X
Edval - yisael	X	X	X		X	X		X	X	X
Cristofer Delvi	X	X	X		X	X		X	X	X
Diana	X	X	X		X	X		X	X	X
Comentarios	Felicitarlos por tan bonita presentación y si solo la falta de mas papitos ya que ellos se motivan mas.									

Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Se subraya que, el desarrollo de los proyectos a partir de competencias propició que la docente investigadora observara y favoreciera el desarrollo de la empatía. Es decir, se trabajó en el reconocimiento de las emociones que genera en sí mismo y en otros afrontar situaciones estresantes como hablar en público o defender una opinión.

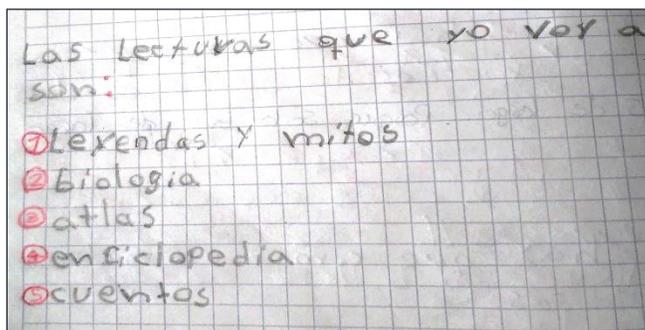
**4.2.3 Posibilidades de la lectura en los proyectos de aula.** Al respecto, Petit (1999) afirma “la lectura puede ser, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (p. 74). De acuerdo con lo anterior, la estrategia didáctica de los proyectos de aula propició el espacio para realizar prácticas de lectura según diferentes modalidades como son la lectura en voz alta, la silenciosa, leer para otros, lectura rotada o comentada en grupos colaborativos (Pérez & Roa, 2010) con el propósito de provocar en los niños el deseo de leer y de aprender. Más allá de las modalidades, las prácticas de lectura en el marco de la investigación favorecieron el ejercicio del derecho a leer aquello que interesa y a leer para “aprender en igualdad de condiciones durante el resto de la vida” (Reyes, 2005; Petit, 1999), a continuación se amplía lo expuesto.

**4.2.3.1 Formar lectores desde el aula.** Según datos del Encuentro en Formación de Lectores realizado en el 2012 en Colombia el 47% de los hogares tiene menos de cinco libros y aproximadamente el 20% no tiene ningún libro en casa. Ya se había mencionado en la delimitación del problema, que las cartillas de Nacho o Coquito y los cuentos para colorear era el material de lectura al que tenían acceso los estudiantes; más aún, un significativo número de ellos manifestó no tener libros en casa. El

documento en cuestión, advierte sobre el uso de las bibliotecas públicas en donde el promedio nacional está en 0.4 visitas por habitantes, se pudo establecer que, las familias del ciclo uno hacían un mínimo uso de la biblioteca pública La Marichuela; condiciones sobre las que se logró afectación.

Finalizada la intervención se pudo evidenciar que el deseo de leer aumentó significativamente. Se reveló que los estudiantes leen en casa narraciones, poesías, textos científicos e históricos; de ello se da cuenta a través de conversaciones informales o al llevar al aula cuentos, poesías o revistas para compartir y leer. Incluso, la confección individual de listas de libros que leyeron durante el primer semestre del 2017 y de las que se hizo seguimiento en conversatorios entre pares y entrevistas informales con los padres. Dichos comportamientos son indicadores de los logros a través del trabajo con la lectura en los proyectos. Se trae a colación una lista elaborada por uno de los niños y un aparte de una conversación; estrategia que se emplea en el aula para hacerle seguimiento a las lecturas que realizan en casa:

Registro N° 7. Lista elaborada por uno de los niños



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajo.

*P: ¿Me dejas ver eso que tienes ahí?*

*N1: Yo estoy leyendo el libro de las leyendas, mire es este. Se acuerda profe que lo vendió un señor el año pasado. Aquí está la Llorona. Yo leí y me dio miedo, le digo a mi mamá que me lea.*

*N2: Yo leí sobre las pizzas. Yo descubrí que las pizzas son de Italia y que ellos hicieron su bandera en las pizzas*

*P: ¿cómo así?, ¿no se de ese tema?*

*N2: Sí, que la bandera de Italia es rojo, blanco y verde. Entonces lo rojo son los tomates, lo blanco es el queso y lo verde son los vegetales que ellos le ponen como ehh*

*N3: ahh, yo no sabía eso*

*N2: Sí, y por eso hay una pizza que se llama napolitana*

Fuente: Tomado del Diario de Campo: Semana de la Comunicación. Fecha Abril 26.

Al respecto, se resalta el entusiasmo con el que hablaban de su experiencia lectora y de los descubrimientos de nuevos mundos; adicional a esto, se enfatiza en que la

lectura libre repercutió en la adquisición de conocimientos previos que fueron de utilidad para la comprensión de los textos expositivos trabajados en clase. Ya se había nombrado que una de las dificultades al leer estos tipos de textos está relacionada con la falta de conocimientos previos; por tanto, el logro en este aspecto fue satisfactorio. Lo cierto es que, los proyectos de aula favorecieron el encuentro de los niños con su lector interno, lo que se reflejó en el comportamiento lector, la calidad de sus participaciones en las conversaciones formales y ampliación de su vocabulario. Como evidencia del nuevo lector en formación se trae una nota donde se invita a otros estudiantes a leer y algunos textos que llevan a clases:

Registro N° 8. Nuevo lector en formación.

	<p>Hola niños de trescientos dos. Les cuento que el libro es chevere. Hablan sobre una tortuga sabia que vivía en una enorme selva. Ahí vivían muchos animales como: hipopótamos, gacelas, monos, tortugas y leones y ella era una tortuga común que le enseña a un elefante. Espero que les guste. Atentamente Juan José</p>
--	---

Fuente: Tomado de Portafolio de trabajo

Imagen N° 1 Libros llevados a clases por dos estudiantes el 24 de julio.



Fuente: Actividad de lectura libre en clase

Si bien es cierto que el trabajo investigativo se centró en la lectura de textos expositivos el que los estudiantes muestren mayor interés por leer narraciones es un importante logro; más aún cuando ha logrado mantenerse a lo largo del año en curso.

**4.2.3.2 Leer, tarea compartida con la familia.** Las familias se han visto influenciadas por el comportamiento que están asumiendo los pequeños frente a la lectura; esto se constata en acciones como pedir que les compren libros o que los lleven a la biblioteca. Al respecto, diferentes autores (Reyes, 2005; Braslavsky, 2008; Cabrejo, 2007) han planteado que la lectura en familia se convierte en un espacio de socialización en el que se producen acercamientos corporales y afectivos que promueven actitudes de buen trato y vinculación afectiva que son llevadas por los niños a otros espacios. En otros términos, se impulsa el desarrollo emocional de los niños, a lo que Reyes (2005) llama “nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros” (p. 10); además, se conversa en familia sobre lo que se lee lo que ayuda a la oralidad de los niños.

Efectivamente, al vincular a las familias de los estudiantes beneficiarios del proyecto se logró que ellas se sintieran parte del proceso que se adelantó en el aula y apoyaran en casa las prácticas de lectura lo que redundó en el comportamiento lector de los niños tanto en casa como en el aula. Un propósito implícito de la estrategia didáctica fue la formación de lectores que deseen leer para resolver sus inquietudes y para la satisfacción personal (Solé, 2005). Desde esta perspectiva, los aspectos antes mencionados son favorecidos por los proyectos de aula en razón a que las lecturas propuestas por los estudiantes nacen de sus motivaciones; de la misma manera, predisponen a la búsqueda de nueva información para dar respuesta a sus preguntas; por lo que tienen un uso real y contextualizado que se hace notorio al hacer consciente sus conocimientos previos.

En la siguiente gráfica se encuentra un comparativo que muestra en parte la afectación que ha tenido la implementación de los proyectos de aula en la población beneficiada en lo relacionado con el interés lector. Como se puede apreciar, aumentó significativamente la lectura en casa; junto a esto, también se indagó por la lectura de los adultos que acompañan al niño y se encontró que el 70% de los padres están leyendo literatura.

Gráfica N º2 Afectación por implementación de proyectos de aula



Fuente: Elaboración propia

**4.2.4 Sobre los textos.** A propósito de los textos aportados por los niños, estos se clasifican como *descriptivos* (Slater & Graves, 1990) atendiendo a sus características de organización y presentación de la información. Otro tipo textual que tuvo una amplia circulación fueron las *ilustraciones* que como establecen los autores, presentan la información a través de esquemas y gráficas. Respecto a la fuente, el 90% de los estudiantes recurrieron a internet, realidad que puede tener su origen en las facilidades de la navegación por la red y en la importancia que dan las familias a la consecución de libros de consulta. Se puede afirmar que, recurrir a esta fuente de consulta se relaciona con el poder adquisitivo, los hábitos lectores que tienen las familias y los modelos a los que fueron expuestos tanto los estudiantes como sus cuidadores.

**4.2.4.1 Los textos impresos.** Atendiendo a la clasificación sugerida por Cassany (2012), los textos llevados al aula pertenecen al grupo "*adaptados*"; puesto que, "son reproducciones en línea de documentos impresos a los que se les han introducido algunas mejoras" (p. 54). Los textos "*adaptados*" que aportaron los estudiantes se caracterizan por tener pocas imágenes, impresos en una sola cara, con tinta negra, su extensión promedio era de una página en letra tamaño 12; se resalta que, con regularidad se encontró que provenían de la misma página web. Se presentan las siguientes evidencias de la anterior afirmación:

## Registro N° 9. Textos adaptados

• ideas importantes  
• Palabras desconocidas  
• Sufijos

### Beneficios de saltar la cuerda

Los horarios, la ocupada rutina o la falta de dinero pueden ser las principales causas por las que no asistes a un gimnasio. Sin embargo, no son excusas válidas para dejar de hacer actividad física.

El ejercicio es clave para la salud y para mantener el peso, o adelgazar, y puedes hacerlo sin tener que gastar dinero. Un ejercicio que se ha vuelto tendencia es saltar la cuerda. ¡Así es! Lo que solíamos hacer de pequeñas se ha vuelto en un ejercicio **prodigioso**, fácil y barato para recuperar la figura.

**Ejercicio cardiovascular que tonifica**

No solo es divertido sino que es súper efectivo: saltar la cuerda es un excelente ejercicio **cardiovascular** pero también puede tonificar y esculpir varias partes del cuerpo como las piernas, torso, brazos y hombros.

```

graph TD
    subgraph "Recepción de energía"
        LUZ[LUZ]
    end
    subgraph "Productores de materia orgánica"
        PLANTAS[PLANTAS VERDES]
    end
    subgraph "Consumidores"
        HERBIV[HERBIVOROS]
        CARNIV[CARNIVOROS]
    end
    subgraph "Desintegradores"
        BACTERIAS_HONGOS[BACTERIAS Y HONGOS]
    end
    subgraph "Transformadores"
        BACTERIAS[BACTERIAS]
        SALES[SALES MINERALES]
    end
    LUZ --> PLANTAS
    PLANTAS --> HERBIV
    HERBIV --> CARNIV
    CARNIV --> BACTERIAS_HONGOS
    BACTERIAS_HONGOS --> SALES
    SALES --> PLANTAS
    BACTERIAS_HONGOS --> BACTERIAS
    BACTERIAS --> SALES
  
```

Fuente: Tomado de Portafolio de trabajo.

Se puede afirmar que la lectura en el marco de los proyectos de aula impulsó lo que Cassany (2012), ha llamado “alfabetismo informacional” en razón a que tanto los niños como la docente mostraron tener deseo y necesidad de acceder a información que les proveyera los elementos para dar respuesta a los interrogantes planteados. Lo que los condujo a buscar y seleccionar material para llevar a la clase; como resultado de lo anterior, los niños involucraron a las familias para escoger el material de lectura. Se puede sostener que, los criterios de selección se relacionan con la extensión, la presencia de imágenes y la opinión de la persona que atiende el negocio de “asesoría de tareas”. Incluso, se hizo evidente que no siempre se evaluaba la complejidad del texto; por lo que algunos, además de extensos tenían información compleja para el grado de escolaridad de los estudiantes. Obsérvese el siguiente aparte de un momento de la clase:

P: ¿quién te ayudó a elegir esta lectura?

N5: profe, el señor del internet me dijo que esta me servía

P: y ¿tu qué le dijiste para que te ayudara a escoger esta lectura?

N5: yo fui con mi mamá y buscamos en gogol. Escribimos alimentación saludable y después vimos dos y el señor nos dijo que mejor esta que estaba chiquita

....

P: y tu ¿Qué me dices? Esta tiene varias hojas y le veo muchos fotografías

N7: ahhh, yo la busqué sola. Yo lo que hice fue mirar y leer. Primero escribí en gogol y me salieron un montón

P: ¿qué hiciste para elegir esta?

N7: Leí otra y no entendía. Entonces busqué más me di cuenta que tenía estos dibujos de niños comiendo y de estos haciendo ejercicio y además decía que la alimentación saludable nos ayuda a ser fuertes y a tener energía para jugar. Yo por eso la escogí

Fuente: Tomado del Diario de Campo: La nutrición y la actividad física. Fecha Mayo 24.

Llegados a este punto, es importante aludir a la silueta de los textos aportados por los estudiantes. Se puede afirmar que un buen número de ellos se organizan así: *Definición-Explicación-Ejemplo* lo que proporcionó elementos clave para la búsqueda de detalles que ayudaran en la construcción de sentido. Atendiendo a las aseveraciones de Atorresi & Zamudio (2014), “estos textos utilizan un discurso casi convencional y presenta frecuentes apelaciones al lector lo que facilita la ubicación de la información” (2014, p. 96). En estos casos, los ejemplos proveían elementos para la comprensión de la definición y darle sentido a la explicación; se remite al lector a la siguiente transcripción de un momento de la clase de ciencias mientras se trabajaba una lectura del aparato locomotor:

*P: ¿qué clase de texto estábamos leyendo?*  
*N8: profe, yo veo que aquí nos dijeron que son las articulaciones y dónde quedan*  
*N9: sí, y también nos dice para qué sirven las articulaciones*  
*P: por favor lees en voz alta para que todos escuchemos.*  
*(el niño hace la lectura de un fragmento del texto)*  
*N3: entonces, es una lectura para aprender de las articulaciones porque primero dice que son dos huesos que están unidos, así como usted nos dijo como la puerta que tiene esta cosita para abrir y cerrar.*  
*N2: y para qué sirven y ahí nos están es explicando como para qué nos sirven, yo estoy de acuerdo con Jhon y también dónde quedan y qué hacen, si me entiende profe*  
*N10: yo digo que es una lectura que nos explica, ¿Cómo es que se dice profe?*  
*N4: yo se, ex..plicar...tivo*  
*P: explicativo*  
*N6: y tiene varias partes. Así como usted nos enseñó profe. Tiene ejemplos que dice para qué sirve la rodilla y dice qué es una articulación y nos explica cómo funciona*

Fuente: Tomado del Diario de Campo: El aparato locomotor. Fecha Mayo 17.

**4.2.4.2 Leer en la pantalla.** Un elemento que emergió durante la investigación fue leer en la pantalla del computador. En el desarrollo de los proyectos los estudiantes propusieron acciones como ir a la sala de informática, donde se revelaron estrategias que usaban para hacer la búsqueda de información pertinente, para resolver preguntas o para confrontar la que se llevaba en los textos escritos. Fue así, como a través de la búsqueda de imágenes, videos para llegar a la lectura de textos con hipervínculos se llegaba a la comprensión de descripciones leídas en enciclopedias virtuales. Para estas actividades en particular, se requirió viajar por los hipervínculos que remitían a otros textos aclaratorios.

Las sesiones de lectura en pantalla desarrolladas en el marco de la investigación dejaron ver el uso que hacían los estudiantes de algunas herramientas digitales como

los íconos de navegación, las pestañas, los hipervínculos que remitían a otras lecturas, a la observación de imágenes fijas y en movimiento. Llamó la atención el uso de la estrategia de ojear el texto, lo que, facilitaba localizar la información que buscaban haciendo una lectura selectiva en la se detenían en los párrafos en los que estaban las palabras clave que identificaban en la pregunta o en el título. Apoyados en Peronard (2007) se puede manifestar que leer en pantalla ofrece al lector una experiencia diferente a la lectura en el texto escrito; ya que, la lectura de recursos digitales permite buscar información esclarecedora en las imágenes y en los videos, vivenciar la experiencia a través de la exploración del hipertexto y los recursos multimediales.

Aparte de lo anterior, los niños pusieron en práctica otras estrategias como anotar frases y explorar diccionarios en línea para encontrar el significado de las palabras desconocidas. Se hizo evidente la colaboración entre pares apoyándose en la búsqueda y compartiendo hallazgos; lo que les ayudó en la elaboración de la comprensión global del texto; en razón a que, la conversación sobre el texto facilitaba que se realizara la tarea. De esto se da cuenta en el siguiente diálogo durante una sesión de lectura en la sala de informática:

*P: ¿qué estás haciendo?*

*N4: le estoy ayudando a Daniel a que encuentre esto (señala en la pantalla de su computador un video de la relación entre el movimiento y los músculos), es que él lo quiere ver*

*N5: si es que yo estaba viendo eran fotos profe*

*P: ¿y para qué quieren ver ese video?*

*N4: es que yo estaba leyendo y me encontré ese video ahí abajito entonces le di clic y me salió*

*N6: si profe, yo le di así a una palabra que estaba señalada con azul y me llevó a otro lado y ahora estoy leyendo aquí. Y también es que aquí en el video me enseñan sobre los músculos y ahora entiendo más de cómo se mueven los músculos cuando hacemos ejercicio.*

Fuente: Tomado del Diario de Campo: "El aparato locomotor y la actividad física". Mayo 19

Según Cassany (2012) lo textos en pantalla permiten la integración de la fotografía, el video, la música, la escritura y la infografía en un formato de tal manera que este alcanza la condición de multimedia. Por ende, para su lectura se requiere desarrollar otro tipo de habilidades que el texto impreso no favorece como es la exploración de la lectura a través de los hipervínculos; en otros términos buscar, encontrar, seleccionar y reorganizar la información para construir el sentido del texto.

**4.2.5 Lectura estratégica de textos expositivos.** Uno de los propósitos de la investigación fue el de promover la lectura de los textos expositivos para aprender.

Dicho en otras palabras, “leer para tener acceso al saber” (Petit, 1999, p. 63), donde la docente proveyó los “andamiajes” requeridos por los estudiantes para avanzar en la construcción del conocimiento. Lo que implicó hacer explícitos los procesos de monitoreo, de autorregulación y de evaluación del proceso de aprendizaje que hacía la docente mientras leía. En este sentido, se vinculó de forma estratégica y transversal la oralidad durante los distintos momentos de la intervención lo que le da a la investigación un distintivo.

Leer de forma estratégica facultó a los estudiantes para realizar la comprensión de los textos. En el momento del antes se enfatizó en el título para encontrar pistas de la macroestructura; al igual que, para elaborar predicciones de contenido. También se establecían los propósitos, se diseñaba el plan de lectura atendiendo al tipo de texto y se formulaban preguntas. Durante la lectura se trabajó en la supervisión de la comprensión a través de la conversación, formulando nuevos interrogantes y respondiendo otros. Adicionalmente, la regulación del proceso lector se hacía evidente al reflexionar sobre las dificultades y sus causas lo que conducía devolverse sobre la planeación y sobre el texto para darle sentido a lo leído; con ello, se evaluaba tanto el proceso como la comprensión lograda. Se traen dos planeaciones de lecturas: una realizada en casa y la otra en clase antes de iniciar la lectura en voz alta de Los siete vagones del tren alimenticio:

Registro N° 10. Plan de lectura

<p><b>propósito:</b> Mi propósito de la lectura es aprender mas sobre este fantastico deporte</p> <p><b>planeación:</b> Mi plan es:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacerme preguntas sobre el titulo</li> <li>2. Ir leyendo los parrafos e investigar las palabras desconocidas</li> <li>3. Decirle a mi papa que me hiciera preguntas para saber si estaba entendiendo</li> </ol> <p><b>fuentes:</b> La encontré en una pagina de internet llamada Guiafitness.com - Deportes - patinaje</p>	<p>Planear</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Señalar X ideas</li> <li>comentar</li> <li>Resolver</li> </ul>
--	--

Fuente: Portafolio de trabajo Marzo 10

Imagen N° 2 Planeación de la lectura Fecha: mayo 31

Para esta investigación lo estratégico de la lectura de textos expositivos se dio no solo en el trabajo a partir de las estrategias de lectura, las cognitivas y las metacognitivas; sino que también sustentados en los planteamientos de Solé (2002) se realizaron varias acciones desde la oralidad como una forma de transitar por la lectura y construir conocimiento. En las siguientes páginas se encuentra el proceso que se estructuró a partir de prepararse para leer, hablar para leer y durante la lectura; además, de conversar para verificar la construcción de aprendizaje.

**4.2.5.1 Prepararse para la lectura de textos expositivos.** La realización de los proyectos de aula favoreció la lectura estratégica de imágenes y documentales. Cabe señalar que, las preguntas realizadas a los estudiantes son del tipo que conducen a la actividad razonada, de relación, de predicción y de resumen (Tébar, 2003) con lo que se intentaba colaborar con los niños en la expresión de lo que sabían para ponerlo a dialogar con la información presente en estos textos. De hecho, se observó que los estudiantes tenían mejores desempeños en el uso estrategias de lectura, de supervisión y de evaluación cuando el texto contenía imágenes o estaba en formato audiovisual; en la sección de sensibilización se profundizó sobre este aspecto.

**4.2.5.2 Hablar para leer.** Al inicio del proceso de lectura la docente propició espacios donde se hablara para querer leer (Solé, 2005); de tal modo que, los niños conversaban en grupos colaborativos o en parejas sobre la pregunta del proyecto que se trabajaba en la sesión; luego, se hacía la plenaria donde el representante del grupo compartía lo comentado. El rol mediador de la maestra fue inducir a la profundización o la generación de nuevas inquietudes a través de preguntas sobre el proceso, del tipo que llevan a una actividad razonada, cuestiones aclaratorias y de conocimiento crítico (Tébar, 2003). De tal manera que, se potencia lo que el autor en mención llama la “*interacción pedagógica*” para hacer visible la mediación y así reflexionar sobre sí mismo, la actividad y las estrategias empleadas; aspectos a los que Flavell (1985, como se citó en Tébar, 2003) considera se debe dirigir el accionar del mediador para generar metacognición. Se acude a la siguiente transcripción para ilustrar lo dicho:

*P: Ustedes que creen: ¿hay bacterias buenas para la salud de las personas y de los animales? Piensen la respuesta. Si dicen que sí, deben explicar, si dicen que no también explican; es decir ¿por qué opinan así?*

*N14: aquí dijimos que todas son malas*

*N15: yo no sé, tal vez hayan bacterias que si ayudan y otras que no ayudan. No sé, nuestro*

*grupo piensa así*

*N16: yo digo que no, que todas las bacterias son malas, todas, todas*

*P: Por favor, comentar lo que se dijo en el grupo*

*N8: Aquí dijimos que hay unas bacterias que son buenas para el ser humano y otras que son malas. Por ejemplo nosotros tenemos unas pequeñas líneas en nuestro cuerpo, en esa línea se juntan pequeños soldados, que esas son nuestras bacterias buenas; que esas nos ayudan a combatir cada infección que tengamos*

*N15: pero hay algunas bacterias que son más fuertes que nuestros soldados y los derrotan y ahí llega la enfermedad*

*N2: hay bacterias malas y bacterias buenas. Las bacterias buenas son las que habitan en nuestro cuerpo, las bacterias malas están en todas partes en el aire y en lo que tocamos. Así dijimos aquí.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Preparando la lectura del Reino Mónica Fecha: Febrero 9.

Según Solé (2005) y Jorba (2015) es imprescindible enseñar a los lectores a buscar en el título elementos de la macroestructura textual puesto que dicha información guía al lector para establecer la planeación de la lectura; así como también, ayuda a la activación de conocimientos previos, en la elaboración de predicciones y a centrar la atención en palabras clave de la lectura. A lo largo de la intervención se pudo observar que los estudiantes fueron afinando su habilidad para encontrar en el título información relevante para establecer relaciones semánticas y pragmáticas entre el título y la estructura interna de los textos. Se acude al siguiente ejemplo para ilustrar lo dicho:

*P: ¿qué información nos está dando el título “Tres conceptos para tener en cuenta”?*

*N1: tres, significa que va hablar de tres cosas que tenemos que saber*

*N2: conceptos es como de tres palabras así como cuando nos dicen de tres cosas diferentes*

*N3: yo sé que no es un cuento esa lectura porque no tienen un título divertido*

*P: ¿Qué quieres decir, me lo puedes explicar?*

*N3: si, si fuera un cuento tendría el nombre de los personajes del cuento como Caperucita roja*

*N2: ese título, así tres para que nos acordemos, por eso se sabe que es una lectura para aprender y no para como cuento o poesía*

*N4: ya sabemos un cuento tiene en el título los personajes, las lecturas para aprender no dicen personajes*

*N5: porque no tiene personajes, si los tuviera fuera un cuento o algo así*

*P: ¿qué información encontraremos en la lectura?*

*N6: yo creo que vamos a encontrar palabras que no sabemos*

*P: ¿por qué dices eso?*

*N6: por el título, que nos dice que es una lectura para aprender sobre tres cosas de los deportes*

Fuente: Tomado de Diario de campo: Tres conceptos para tener en cuenta Fecha: Mayo 9.

En el ejemplo anterior se puede observar como los estudiantes encuentran elementos de la silueta del texto y de la macroestructura; al mismo tiempo que establecen los propósitos que tiene dicha lectura. Otro elemento que se devela es la identificación y comparación con títulos de textos narrativos y los elementos que se

encuentran en ellos; de esta manera se están preparando para planear su lectura; al igual que señalan posibles dificultades con el vocabulario que presenta el texto. Respecto al trabajo con el título ha sido uno de los logros más significativos; ya que, se sirven de estos elementos para el establecimiento de los propósitos y la planeación de lectura.

**4.2.5.3 Preguntar para comprender.** En este apartado se hace alusión a las preguntas que formularon los estudiantes en los diferentes momentos de la lectura y de cómo estas transitaron de la búsqueda de respuestas literales a otras relacionadas con los propósitos, con el producto y a la elaboración de inferencias explicativas. Como lo plantea Solé (2005), asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje implica; además de responder las preguntas formuladas por la docente, interrogar al texto e interrogarse a sí mismo. Cimentados en este postulado y en los señalamientos de Flavell (1976) respecto al papel de la pregunta como generadora de procesos de metacognición se otorgó protagonismo a los interrogantes elaborados por los niños durante el proceso lector. Para hacerle rastreo a las preguntas se emplearon transcripciones de clase y se elaboraron instrumentos en los que se registraron las preguntas. Se hace necesario precisar que, la intervención de la docente tuvo la intención de promover la reflexión sobre lo que el estudiante sabía; al igual que, mediar para que establecieran relación entre las preguntas formuladas en los diferentes momentos del proceso lector y el control metacognitivo.

Para mayor claridad para el lector se categorizaron las preguntas de acuerdo al momento de la lectura así:

*Preguntas del antes:* papel del título y para elaborar predicciones.

*Preguntas del durante:* apuntan a la búsqueda de información puntual sobre el tema de la lectura, el significado de palabras desconocidas, para elaborar inferencias de conexión textual y para verificar predicciones.

*Preguntas del después:* aluden a la comprobación del contenido de la lectura, información ausente en la lectura, para elaborar inferencias de conexión extratextual. Se acude a los siguientes ejemplos para sustentar las anteriores consideraciones:

Registro N°11. Ficha de lectura.

Ficha de lectura	
Nombre:	Samuel Felipe Hernández Echeverry
Fecha:	Mayo 19
Propósito:	encontrar la información que me sirva
Consigna: Escribe las preguntas que te hiciste en los momentos de la lectura	
Momento	Preguntas
Antes	¿que nueva información tendría la lectura? ¿que me iba a gustar? ¿si la iba a entender?
Durante	¿Que significa cardiovascular?
Después	¿por que la gente no hace actividad física? ¿que vamos a hacer para que la gente haga actividad física?

Adaptado de Interrogar y producir textos auténticos (1998)

Fuente: Tomado del Portafolio de trabajo

#### Antes

N1: ¿qué es concepto?

N5: ¿por qué es importante conocer las diferencias entre actividad física, deporte y ejercicio?

N7: ¿qué puedo hacer para entender más la lectura?

#### Durante

N ¿qué significa locomoción?

N ¿por qué el autor quiso escribir esta lectura?

#### Después

N: ¿qué es entrenamiento?, ¿por qué no dice nada del entrenamiento aquí?

N: ¿qué debemos hacer los niños: ejercicio o actividad física?

Fuente: Tomado del Diario de Campo: Tres conceptos para tener en cuenta. Fecha: mayo 16.

Las explicaciones precedentes, conducen a señalar que las preguntas que se formulaban los estudiantes favorecieron hacer supervisión al proceso lector, a la construcción de nuevos aprendizajes y a las dificultades de comprensión. Así se tiene que, la docente acompañaba a los niños en la revisión de las preguntas para poner en diálogo la información previa con la nueva y de esa forma hacer evidentes la construcción de los nuevos conocimientos. En otros términos los apoyos se generaban a partir de preguntas sobre cuestiones aclaratorias, de conocimiento crítico, de relación, procesos de generalización y de síntesis (Tébar, 2003) con el propósito de hacer metacognición sobre el proceso y el producto. Como afirma Mateos (2001), “una vez completada la tarea, no solo se evalúa el producto obtenido, para determinar la medida en que la meta establecida se ha logrado, sino también el proceso seguido, con

el fin de conocer su efectividad” (p. 70). Se acude a las siguientes evidencias para sustentar lo expuesto:

Registro N° 12. Preguntas sobre cuestiones aclaratorias, de conocimiento crítico, de relación, procesos de generalización y de síntesis.

**¿Cómo estoy avanzando en mi aprendizaje?**

Nombre: Meliphel Martínez ¿Cada qué? Fecha: 17 de mayo

Completa el cuadro de acuerdo a las instrucciones de la docente.

¿Sobre qué vamos a aprender hoy? La actividad Física

¿Qué se sabe sobre el tema?	¿Qué deseo saber?	¿Qué aprendí?	¿Qué me faltó por aprender?
¿Por qué nos ayudan a movernos?	¿Qué son los huesos?	Yo aprendí que el entrenamiento ayuda a mejorar la masa muscular.	A mí me faltó aprender sobre las articulaciones.

Fuente: Tomado de Portafolio de trabajo.

*P: volvamos a la pregunta, dime con tus palabras ¿qué aprendiste sobre la relación que hay entre la alimentación y la actividad física?*

*N1: profe, yo aprendí que uno debe comer sano para tener energía y estar sano.*

*P. muy bien, pero eso ¿ya lo sabías desde antes o lo aprendiste hoy con la lectura?*

*N2: ya lo sabíamos desde hace uuuff*

*P: ¿por qué dices eso?*

*N2: porque ya habíamos hablado y leído de eso. Yo aprendí de nuevo que antes de hacer actividad física debemos comer como una fruta o cereal o yogurt para tener energía y no de esos compeeeensarnos. Poquito, si me entiende y durante, o sea mientras nos ejercitamos hidratarnos, tomar agua*

*N3: pero no bebidas energéticas como vive cien, porque los niños no podemos tomar de eso*

*N2: y después de terminar esperamos un tiempito*

*N4: dos horas*

*N2: si dos horas, yo estoy de acuerdo con Ana María; dos horas y nos comemos una fruta roja o algo como cereal, yogurt, así*

Fuente: Tomado del Diario de Campo: "La alimentación antes y después de la actividad física 2. Fecha: junio 13.

**4.2.5.4 La lectura colaborativa.** Ya se había anunciado que la estrategia de proyectos de aula propició el trabajo en grupos colaborativos y heterogéneos; en dichos grupos, los integrantes tenían diferentes ritmos de aprendizaje y distinto nivel de apropiación de las estrategias de lectura y metacognitivas. Durante la intervención se conformaban grupos que se daban una organización interna, así se tenía al *preguntón* quien formulaba preguntas a los otros miembros. El *monitor* quien estaba atento a que los acuerdos internos de autorregulación del comportamiento fueran cumplidos. Otro estudiante, tenía la responsabilidad de *socializar al curso* la tarea o los resultados de la

actividad. También estaba el *encargado del material* quien se responsabilizaba de distribuir y devolver el material de trabajo.

Aprender en compañía de otros en situaciones sociales (Jolibert, 1998; Wertsch, 2001) es una de las mayores ganancias que se tiene al trabajar en grupos colaborativos y heterogéneos. Se priorizó la colaboración para la búsqueda del conocimiento y para hacer seguimiento a los procesos individuales y grupales. Incluso, contar con varios textos de diferentes autores en un mismo grupo les permitía complementar la comprensión. Ya que, algunos aportaban imágenes; que como ya se dijo en el análisis del momento de exploración, ofrecen valiosos elementos para la comprensión. Adicionalmente, se tiene el vocabulario de cada lectura, lo que se convirtió en una herramienta que se usaba para establecer la comprensión global del texto. Obsérvese la siguiente transcripción que da cuenta de lo expuesto:

*P: ¿ustedes sobre qué están leyendo?*

*N1: nosotros vamos a leer sobre los animales que viven en grupo como las hormigas y lo vamos a hacer para aprender de eso porque solo sabemos de las abejas que nos explicaron*

*N2: yo traje de cómo viven las cebras, ahí decía que las cebras viven en grupo para protegerse de los depredadores como el tigre, porque el tigre ve como una sola, por las rayas y por eso yo vi en animal planet que el tigre ataca a la que está sola*

*N1: Karito trajo sobre cómo usan la cola unos animales como los monos que se agarran con ella de los árboles y se la regalamos al otro grupo porque nosotros no somos ese tema*

*N3: yo vi un vídeo en la casa y me hice estas preguntas y las respondí y traje eso*

*P: ¿Puedes leer las preguntas?*

*N3: primera ¿dónde viven las hormigas?, ¿todas las hormigas viven en hormigueros?, ¿por qué las hormigas viven en grupo?, ¿las hormigas tienen igual que las abejas niñeras para cuidar a las bebés?*

*N4: mi lectura se la di a ellos*

*P: puedes entonces buscar lo que aprendimos sobre la vida de las abejas*

*N4: así, voy a hablar de las que bailan para avisar que encontraron comida*

Fuente: Tomado del Diario de Campo: Preparación de la exposición Características de los animales. Fecha: marzo 24.

Además, el trabajo colaborativo propició la conversación en los diferentes momentos del proceso lector; aspecto sobre el que se profundiza en el siguiente apartado. Se hace necesario señalar que, para la reflexión metacognitiva además de las preguntas sobre el proceso también se diseñaron rejillas de cotejo; para ello, los estudiantes propusieron descriptores para el trabajo individual y grupal. Con estas, se evaluó el desempeño, el proceso, el producto o las estrategias empleadas; con los siguientes ejemplos se quiere hacer mayor precisión de lo expuesto:

Registro N° 13. Rejillas de cotejo.

Autoevaluación del trabajo en grupo			
Nombre: <u>Sara Sofía Cas Felloso</u>		Fecha: <u>Junio</u>	
Lee cada observación y marca con una X	Mucho	Poco	Nada
Aporté ideas	X		
Colaboré haciendo la actividad	X		
Me gustó trabajar con mis compañeros	X		
Cumplí con las tareas que se me asignaron en el grupo	X		
Comprendí lo trabajado en clases para explicarlo a otros		X	
Para la actividad tuve que:			
Leer	X		
Decidir	X		
Compartir con los otros		X	
Explicar	X		
Opinar	X		
Preguntar a los adultos	X		

Ficha de reflexión sobre ¿cómo estoy aprendiendo?			
Nombre: <u>Jhob Alejandro Zapata</u>		Fecha: <u>Junio</u>	
Señala con una X las estrategias que empleaste para mejorar tu competencia lectora			
Encontrar en el título pistas para comprender la lectura	X	Hacer señas al texto como poner signos o subrayar	X
Seguir leyendo aunque hayan palabras desconocidas, para ver si se encuentra el significado	X	Decir con mis propias palabras lo que entiendo después de leer cada párrafo	X
Responderme las preguntas que me hago	X	Identificar las dudas que me quedan después de leer	X
Leer los subtítulos	X	Buscar otras lecturas que me ayudan a entender	X
Extraer las ideas principales de cada párrafo	X	Revisar y volver a leer las ideas que señalé en la lectura	X
Relacionar lo que leo con lo que ya sabía sobre el tema	X	Hablar o escribir sobre el tema que leí	X

Fuente: Tomadas de Portafolio de trabajo

**4.2.5.5 Conversar sobre lo leído.** Un elemento sobre el que es necesario detenerse, es en el papel preponderante que tuvo la conversación durante el proceso de lectura. Con esta estrategia se promovió la participación de los estudiantes con opiniones y reflexiones; más aún, con ella se indagó por la comprensión y por cómo se hacían las conexiones entre los aprendizajes previos y la nueva información. También, se develaban los nexos que establecían entre otras lecturas y la que se estaba realizando en ese momento; Solé (2005) afirma que “conversar acerca de los textos, alimentar el debate en torno a la lectura, es el camino más adecuado para aprender a leer críticamente, con fundamento” (p. 3). Esto se pudo vivir en el aula; es más, los niños al hacer la planeación de lectura referencian como estrategia la conversación con los compañeros y con la profesora. Se traen dos planeaciones de lecturas: una realizada en casa y la otra en clase antes de iniciar la lectura en voz alta de Los siete vagones del tren alimenticio:

Vale señalar que, conversar y comentar en los diferentes momentos del proceso de lectura fomentó la formulación de nuevas preguntas, el diálogo entre los conocimientos previos y la nueva información, la búsqueda de otras explicaciones, hacer evidente el proceso de construcción del conocimiento y la metacognición sobre el proceso. Como señala Araujo & Chadwick (como se citó en Conde, Arteaga & Viciano, 2000) al conversar durante el proceso lector se generan “contradicciones entre los puntos de vista de unos y otros, de sí mismos” (p. 23) lo que implica construcción de

conocimiento; puesto que, se entra en crisis y se duda de lo que se sabía antes de leer. Al respecto se trae un fragmento de la sesión en la que se estaba leyendo en grupos el texto *10 datos sobre la actividad física*:

N1: aquí dice mire: La actividad física reduce el riesgo de enfermedad, ¿qué es reduce?  
 N2: voy a buscar en mi diccionario  
 N3: reduce quiere decir que menos, cuando la profe leyó dijo que reduce es que es menos, o sea que las personas se enferman menos  
 N1: sí, yo sé que hay que moverse para que a uno no le duelan los huesos  
 N3: como mi abuelita que ella va al parque y camina. El doctor le dijo que hiciera caminar  
 N4: como nos dice la profe Laura, que hay que hacer ejercicio todos los días para que las piernas no nos duelan cuando corremos en clase de educación física  
 N1: pero, cuáles enfermedades son las que dicen ahí  
 N2: profe, que enfermedades son  
 P: ¿cuáles crees que pueden ser? Recuerda que hay enfermedades que se transmiten por bacterias o virus. ¿Podrán ser de esas?  
 N2: no,  
 N3: ahh, ya sé como estar gordo o no tener fuerza en los músculos

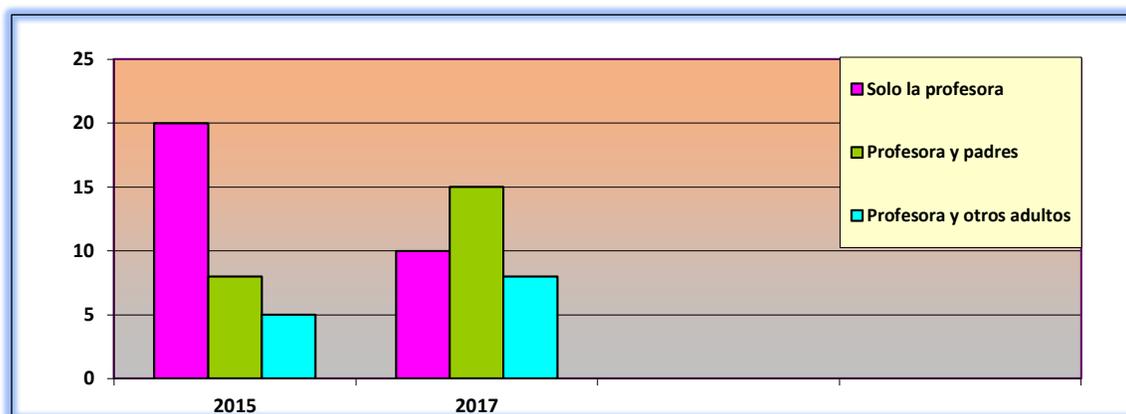
Fuente: Tomado del Diario de Campo: "10 datos sobre la actividad física". Fecha: mayo 11.

Así las cosas, conversar sobre lo leído favoreció la gestión en los turnos de habla, la escucha activa y la negociación de las diferencias que se planteaban en las opiniones. Por tanto, se fomentó la participación y la vivencia de la democracia; aspectos a los que Jolibert (1998) y Vassileff (1997) hacen alusión al plantear que los proyectos de aula favorecen la autonomía y la responsabilidad frente a sus acciones y a sus opiniones.

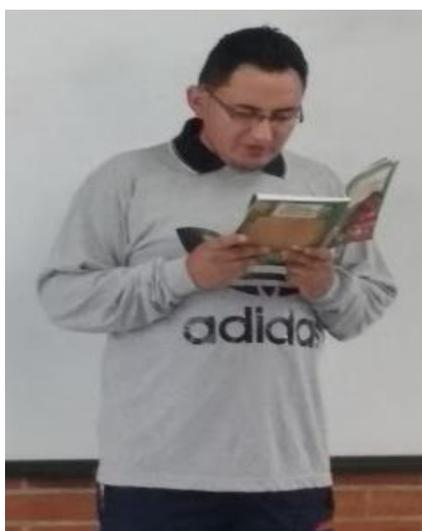
**4.2.5.6 Lectura en voz alta.** Dicha práctica no solo mostró la forma en que funcionan los textos narrativos, expositivos y estéticos; sino también, como se expone en el texto *A viva voz* (Bibliotecas Escolares CRA, 2013), se les presentó a los estudiantes un modelo en el que la docente lectora mostró ritmo, fluidez, entonación y vocalización. Según los expertos en el tema la lectura en voz alta desarrolla en los niños la imaginación, el incremento del vocabulario y estimula la lectura autónoma; siendo esto último, uno de los más importantes aciertos de la intervención.

En la siguiente gráfica se muestra como contribuyó la intervención en la vinculación de otros adultos en la práctica de la lectura en voz alta a los niños. Se puede ver que al inicio de la investigación la responsabilidad recaía en la docente. Al finalizar la intervención se pudo ver mayor un cambio significativo en el comportamiento de los otros adultos.

Gráfica No.3 Comparativo 2015-2017



Fuente: Elaboración propia.



Fotografía N° 1 Tomada en una práctica de lectura de los padres. Fecha: Abril 22

A lo que se añade que la estrategia de trabajo, logró vincular a los padres de algunos estudiantes en práctica de lectura en voz alta en el colegio. Lo que redundó en que se sintieran parte del proceso desarrollado en el aula y en que los pequeños se mostraran más participativos y más animados a leer por iniciativa propia. Como lo expresa Chambers (1999) “uno de los aspectos más obvios de leer en voz alta es la cohesión social que produce” (p. 28) aspecto que se está fortaleciendo al interior de las familias; pues, como se pudo constatar en la segunda aplicación del cuestionario sobre hábitos lectores a dicha práctica se le está dedicando más tiempo en casa.

4.2.5.6.1. *La lectura en voz alta favorece la escucha analítica.* Chambers (1999) afirma que “-el docente- pone al alcance de los alumnos textos que algunos de ellos, no

están en capacidad de hacer suyos sino de esa manera” (p. 25). Dicho de otro modo, se propició “la función de la escucha analítica”; se reveló que, esta práctica “acrecienta, en forma significativa la comprensión auditiva y eso se relaciona con la comprensión lectora” (Bibliotecas Escolares CRA, 2013, p. 22). Está claro que, al escuchar de forma analítica, los estudiantes establecen en colectivo relaciones entre los conocimientos, las experiencias previas y la nueva información; del mismo modo, elaboran predicciones, inferencias e interpretaciones apoyándose mutuamente para la construcción de sentido del texto. Para ilustrar lo dicho se trae un fragmento de lo acontecido durante la lectura del texto “¿Cómo están formados los seres vivos?”:

*P: ¿Qué hemos comprendido hasta esta parte de la lectura?*

*N12: yo antes no sabía que era la célula y ahora sé que los seres vivos... como nosotros y los árboles están formados por células*

*N8: yo estoy de acuerdo con lo que dijo Solley, solo los seres vivos están formados por células*

*N15: yo entendí que estamos formados por células, hasta el corazón*

*N7: forman todo el cuerpo humano*

*P: ¿solo el cuerpo de los humanos?*

*N16: no, todos los seres vivos. Hasta los que no vemos*

Fuente: Tomado de Diario de campo: Lectura en voz alta del texto “¿Cómo están formados los seres vivos?” Fecha: Febrero 17.

*4.2.4.6.2 La lectura en voz alta favorece la instrucción explícita.* Cabe señalar que, otro de los propósitos de las prácticas de lectura en voz alta fue trabajar en la *instrucción explícita* llamada así por Osses & Jaramillo (2008, como se citó en Mateos, 2001). Esta consistió en que, durante la lectura la docente expresaba en forma oral lo que iba sucediendo en su mente para construir la comprensión; con la finalidad de mostrar a los estudiantes el uso de las estrategias de lectura, las dificultades presentadas en el proceso y las formas de supervisión, de autorregulación y de evaluación de la construcción de sentido; propiciando que paulatinamente los lectores emplearan de forma conciente las estrategias metacognitivas de supervisión, regulación y evaluación para identificar las dificultades y las posibles rutas para solucionarlas.

Con esta práctica se consiguió que los niños visualizaran el uso de las estrategias cognitivas como es *la tarea de reconocimiento* cuando frente al texto la docente no leía todo el contenido; sino, apartes útiles para resolver la tarea, explicando las razones que la llevaban a omitir parte de la lectura. De igual modo, se les solicitaba su participación en la *elaboración de predicciones* a partir de las imágenes, del título y de ojear la

lectura refiriendo de dónde surge y cómo construyen la predicción. A parte de las anteriores estrategias cognitivas, se acentuó en la *elaboración de inferencias* explicitando las relaciones que se tejen a partir de experiencias y otras lecturas que conlleven completar los textos; dicha tarea devengó gran esfuerzo por las limitaciones impuestas por el contexto socio-cultural en el que habitan los estudiantes. He aquí un fragmento de una situación de clases en una práctica de lectura en voz alta, el otro color indica lo que estaba escrito en el texto:

*P: Les voy a mostrar cómo hago yo para comprender este texto:  
 Las regiones naturales de Colombia, este es el título, quiere decir que voy a leer sobre las regiones naturales; ya vimos unos videos; necesito recordar lo que ya aprendí cuando los vimos. A ver ayúdenme y entre todos recordamos lo que ya sabemos (los estudiantes participan aportando ideas de lo que se vio en el video de la clase anterior) Necesito hacerme preguntas para luego respondérmelas y así me fijo si estoy comprendiendo o no. Voy a escribir algunas en el tablero y ustedes me ayudan con otras. (Los niños dictan algunas preguntas a la profesora y ella plantea otras). Se prosigue con la lectura. Se designa, es decir: se llama regiones naturales o se nombra como regiones naturales a cada zona geográfica de un país o continente que cuenta con las mismas características. Ahh, que se parecen en el relieve, el clima, la flora y la fauna.*

Fuente: Tomado del Diario de campo: Lectura en voz alta del texto "Las regiones naturales" Fecha: Marzo 21.

Dicho en forma breve, la lectura en voz alta provocó una forma de mediación docente que tiene su sustento en la teoría de la ZDP de Vygotsky (2001) y en los postulados de Solé (2005) respecto al tránsito de la oralidad a la comprensión lectora. Con *la instrucción explícita* se procuró otorgar a los estudiantes "información sobre las estrategias" que se empleaban y se colaboró en su apropiación para la construcción de sentido de lo leído. Por ello, esta estrategia se empleó a lo largo de toda la intervención porque propició la conversación entre la docente y los estudiantes, y entre ellos; además, visualización de la forma como se abordaban las dificultades en la construcción de sentido.

**4.2.6 La evaluación de la lectura.** En el marco de los proyectos de aula se propuso realizar dos actividades de cierre en contextos auténticos para lo que se propone para el primer proyecto organizar una mesa redonda; estrategia de trabajo en grupo que se había anunciado en los contenidos del área de Lengua Castellana al iniciar el año escolar. La otra actividad propuesta por los estudiantes fue una jornada de actividad física en la que se iniciara con una exposición a los padres y se finalizara con un juego dirigido por ellos (*Cfr. Anexo N° 3*). Para la organización de la primera actividad, se hizo una lluvia de ideas sobre las problemáticas de los animales; surgieron los temas:

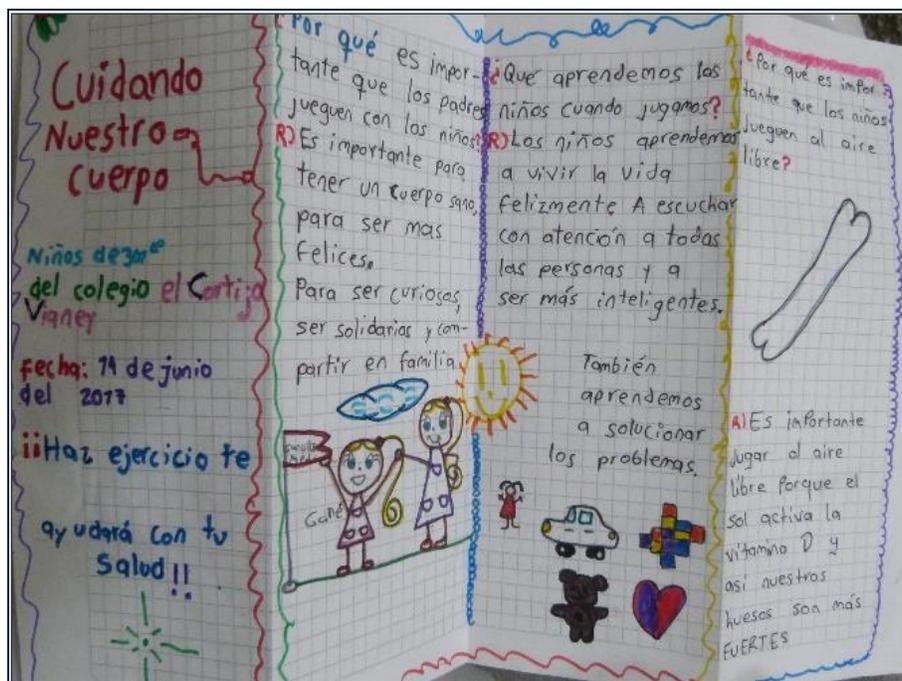
*animales del circo, animales en los zoológicos, las mascotas, las corridas de toros, la caza de animales, destrucción del hábitat de los animales.* Luego, se les solicitó conformar grupos de siete integrantes donde definieron el tema sobre el que trabajarían, los roles que desempeñarían y las preguntas a las que les darían respuesta en la mesa redonda. También se diseñó y elaboró un aviso de identificación de la mesa redonda, a continuación se encuentra un fragmento de lo acontecido durante la preparación del cierre:

*P: ¿qué decidieron hacer con la información del maltrato animal?*  
*N1: vamos a hacer un aviso*  
*P: ¿por qué un aviso?*  
*N1: para que todos se informen*  
*N2: para que todos los papás sepan que el maltrato animal está mal*  
*N3: también para avisarle a todos los niños que no le deben pegar a los perritos*  
*N4: que no deben abandonar sus mascotas*  
*N5: vamos a poner que cuando vean a alguien maltratando a un animal llamen a alguien para que... mejor dicho, vamos a poner el 123 para que llamen a la policía cuando vean un maltrato animal*

Fuente: Tomado de Diario de campo: "Preparación de la mesa redonda" Fecha: Abril 3.

Para el segundo proyecto, el cierre se hizo a partir de preguntas propuestas por los estudiantes; las cuales se revisaron y afinaron quedando las siguientes: *¿por qué es importante que los padres jueguen con los niños?, ¿qué aprendemos los niños cuando jugamos?, ¿por qué es importante que los niños jueguen al aire libre?, ¿por qué los niños necesitan hacer deporte?, ¿por qué la actividad física mejora la salud?, ¿qué comidas son saludables para los niños?, ¿cómo cuidar el aseo personal?* Los grupos se las distribuyeron; para dar las respuestas se leyó, se elaboraron varios borradores de escritura que se complementaban por medio de rotación de respuestas; finalmente se escribió un plegable:

Registro N° 14. Plegable.



Fuente: Fotografía tomada del portafolio de trabajo.

Antes de continuar es importante enfatizar que situar la evaluación de los aprendizajes en estos contextos permitió leer para responder a situaciones reales de uso y los productos elaborados respondían a verdaderas necesidades de comunicación de los aprendizajes; por tanto la lectura se sitúa como una práctica social y cultural. De igual modo, al hacer un trabajo sistemático con las estrategias se garantizó una mayor comprensión de los textos leídos. Hay que precisar que la evaluación formativa estuvo presente en todos los momentos de la implementación durante los que la docente investigadora acompañó a los estudiantes y lo que le permitió dar cuenta de la cualificación que se ha venido consolidando.

**4.2.6.1 Evaluación formativa.** Shepard (2006), establece que “el modelo de evaluación formativa es un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente a la ZDP” (p. 19) lo que se propició en el aula; considerando que, el proceso de organización de las actividades se realizaron en forma colaborativa. Lo que significa que los diferentes momentos que constituyen la preparación del cierre se ejecutaron en equipos en los que los estudiantes se apoyaban mutuamente para encontrar soluciones a los problemas de comprensión, se asignaron roles y se auto monitoreaban en el cumplimiento de sus funciones.

*P: ¿cómo les va con esta lectura?*

*N1: profe, es que Cristian dice que no sabe que son enfermedades no trasmisibles yo le digo que son las que no se pegan*

*N2: sí, yo digo que son como estar gordo. Esa no se pega sino que da por comer mucho y no hacer ejercicio*

*P: ¿Qué dice Cristian?, las trasmisibles son la gripa, la varicela. Son las que se contagian.*

*N3: ahhhh, son las que no se pegan. Como la que tiene mi abuelo el alchaimer que esa no se pega.*

*P: eso que quiere decir*

*N3: que no es trasmisible*

*N4: profe, mire que Jhon no está colaborando, está jugando y no ayuda*

*P: Entonces, ¿Qué pueden hacer?*

*N4, ya le dijimos que venga. Ya se digamos que él va a decir lo que aprendimos y así se tiene que quedar aquí y no se va*

Tomado de Diario de campo. La actividad física. Fecha: Mayo 3

El reconocimiento de los avances y apropiación del proceso lector de los estudiantes lo hizo la coordinadora del colegio (**A: adulto**) en el acompañamiento de uno de los grupos donde estaba una niña que no participa en clases y ha mostrado dificultades en su proceso de aprendizaje:

*A9: con respecto a la parte de Karol, pienso que se evidenció la cooperación y la motivación para que el otro compañero pueda desarrollar las habilidades para hablar en público. No se le excluyó de la actividad sino que se le animó todo el tiempo hasta que lograron ellos como grupo que esa participante hiciera su intervención. Para mí eso fue muy positivo.*

Fuente: Tomado de Diario de campo: Actividad de cierre.

Volviendo a Shepard (2006) quien afirma “la evaluación formativa debe quedar perfectamente integrada en la enseñanza” (p. 20), fue esto a lo que le apuntó el desarrollo del proyecto de aula y el de evaluación. Durante las 25 semanas de trabajo la docente realizó acompañamiento retroalimentando la actividad de los niños cuando mostraban fortalezas en la realización de una actividad o propiciando la reflexión sobre el proceso, afinar la mirada a los detalles o a encontrar falencias en los resultados de la misma cuando no eran lo que se esperaba. Fue aquí donde se hizo evidente la mediación de la docente investigadora a través de propuestas centradas en lo que llama Tébar (2003) “*nivel de complejidad*”; es sus palabras “colocar al alumno en situaciones de conflicto y desafío para que nos aporte el más alto grado de su potencialidad” (p. 150), para lo que se emplearon los distintos tipos de preguntas.

*P: vamos a revisar entre todos, ¿te funcionó el plan de lectura?*

*N1: si porque yo entendí que los padres deben jugar con los hijos, porque así ellos aprenden muchas cosas*

*P: ¿por qué dices eso?*

*N1: porque en la lectura decía que.. que cuando nosotros jugamos aprendemos a respetar las reglas. Como jugar futbol o ponchados. Si uno no respeta lo echan del juego*

*N2: o ya nadie quiere jugar con uno o algo así. También sirve para que uno juegue con otros niños con los que uno no juega o no habla. Profe como con Miguel, que ya jugamos con él, antes no por lo que él no habla*

*P: ¿qué quiere decir eso de asunto serio?*

*N3: Porque los papás deben jugar con uno y aquí en el colegio también*

*N4: Por eso nosotros tenemos descanso para jugar y ahora aprendemos juegos en el salón y se los enseñamos a otros como los niños de preescolar profe*

Fuente: Tomado de Diario de campo. El juego: un asunto serio. Fecha: junio 1

El rol mediador docente expuesto en el párrafo anterior se constató en las actividades de cierre donde los adultos presentes evidenciaron los procesos que se realizaron con los estudiantes; para ilustrar, se trae este fragmento de la retroalimentación que hace la orientadora del colegio en la mesa que trabajó “*los animales en el circo*”:

*A1: se ve que el tema no es de ahorita, se ve que lo han venido trabajando en las clases. Por lo que comentaba ahorita la mamita se ha dejado consulta para la casa y los niños comentaron que leyeron en clases para conocer el tema. Están preparados y saben del tema. Como todo, hablar en público es difícil. Entonces hay niños que se expresan muchísimo más que otros y otros tratan de hacerlo pero les da temor, les da pena. Pero cuando uno les dice, les repite las preguntas se van como animando, en general estaban preparados.*

Fuente: Tomado de Diario de campo: Actividad de cierre.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, se ratifica que la didáctica empleada favoreció el desarrollo de la competencia lectora y de la oralidad formal aspecto que redundó en mayor confianza en sí mismo y mejores desempeños académicos y sociales. Al mismo tiempo que permite que sea visible la transferencia de aprendizajes que hace el estudiante al llevarlos fuera del aula y al usarlos en otras áreas del conocimiento.

**4.2.6.2 Las rejillas de cotejo y la reflexión sobre los aprendizajes.** Continuando con la evaluación de la lectura, en forma conjunta estudiantes y docente diseñaron rejillas de cotejo para realizar auto-evaluación y co-evaluación de actividades individuales y grupales desarrolladas durante el proyecto. Según Shepard (2006) en estas prácticas los niños aprenden estrategias para monitorear su propio aprendizaje comportamiento que favorece el desarrollo de sus capacidades metacognitivas. De tal modo que, reflexionar en torno a la ejecución de las tareas incidió en la responsabilidad de aprender, en el conocimiento de sus fortalezas y deficiencias; es más, le dio a la maestra un mapa de lo que estaba sucediendo en la mente del niño proporcionándole así otras herramientas para realizar procesos de mediación para conducirlos a tener éxito en su tarea. Se traen algunas evidencias de rejillas de co-evaluación diligenciada por un par y otra por un adulto:

Registro N° 15. Rejillas de co-evaluación realizada por el par y otra por un adulto

Co-evaluación	
<p>Consigna: Lee con atención cada indicador del trabajo realizado, colorea el círculo de acuerdo a lo que consideres que se merece <u>emily Natalia</u> por la forma en que participó en las actividades de lectura: verde si lo hizo bien, naranja si necesita hacerlo mejor o rojo si se esforzó poco o no lo hizo.</p>	
Desempeño	Valoración
Expresó sus opiniones sobre lo que conocía del tema que hablamos en clase.	
Respondió en forma oral y escrita a lo que se preguntó.	
Dialogó con el docente y los compañeros para construir los textos orales y escritos en clase.	
Habló de lo que planeó hacer para entender la lectura	
Buscó ayuda cuando no entendió lo que leyó	

Marzo 31 de 2017							
Curso dónde expuso <u>201</u>							
Prestar atención a los criterios. Escribir SI o NO							
	Saludó	Se presentó	Mostró conocer el tema	Usó algunos conectores	Usó la cartilera	Agradeció	
Nombres							Comentarios
Juan José	Si	Si	regular	Si	Si	Si	Mejorar en el conocimiento del
Dahan	Si	Si	"	Si	Si	Si	tema, un tono de voz más
Marlon	Si	Si	"	Si	Si	Si	alto. Evitar cuchicheos
Samuel	Si	Si	"	Si	Si	Si	mientras exponen.
Herdan	Si	Si	"	Si	Si	Si	

Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

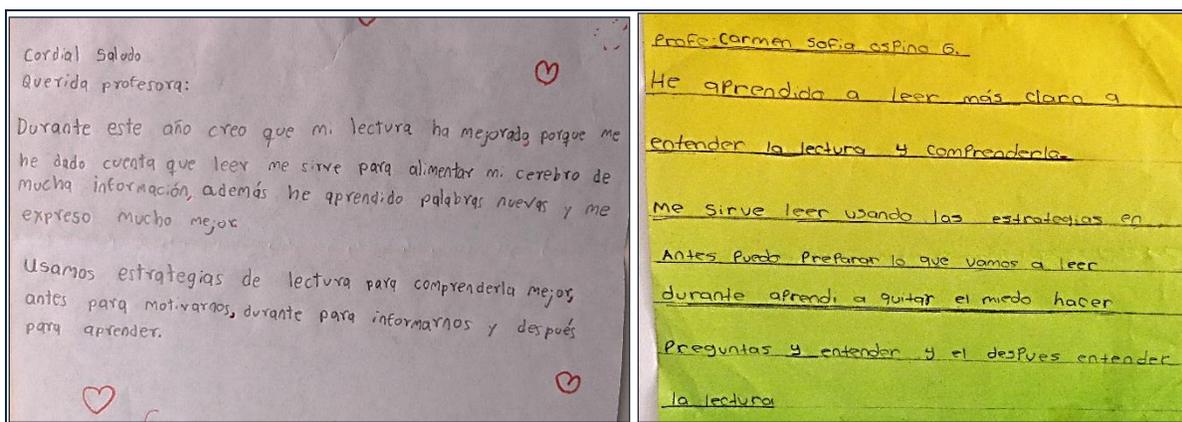
Con todo esto, como afirman Atorresi & Ravela (2009) “la evaluación formativa no busca solo verificar resultados, sino también ofrecer oportunidades adecuadas para el aprendizaje, entendiendo *adecuación* en tres dimensiones: la disciplinar, la del sujeto aprendiz y la del contexto” (p. 1). Se aclara lo dicho así, el proyecto de aula propició la evaluación formativa de la lectura en contextos auténticos en razón a que fue un espacio democrático donde el estudiante tuvo la posibilidad de auto-criticar su proceso de aprendizaje y plantear formas de superar las dificultades; más aún, la docente pudo colaborar acertada y prontamente en las debilidades que se presentaban durante el proceso lector.

Al llegar a este punto es imprescindible referirse a las dificultades que se evidenciaron durante la investigación. Estas son de cuatro tipos: una relacionada con la comprensión de la Lengua Materna (Solé, 2005) lo que se vincula con la poca escolaridad y el capital cultural del que son portadores. Otra, con el contenido de los

textos (Martínez, 1997), ya se había mencionado que las características de los textos expositivos requerían que se enseñara a leerlos. Una más está asociado con la evaluación de la forma en que aprenden (Mateos, 2001), en otras palabras, hacer seguimiento a las dificultades que se les presentan en el proceso de aprender, de lo que aprenden y actuar sobre estas dificultades. Una última se refiere al incipiente trabajo sobre las operaciones mentales que son ampliamente requeridas para construir la comprensión.

A través de la implementación de los proyectos de aula se trabajó en algunas de las causas de estas dificultades; para ello, se enfatizó en hacer consciente el proceso que se realiza para aprender de la lectura donde las estrategias de metacognición unidas a las estrategias de lectura favorecieron la reflexión dirigida a reconocer los conocimientos previos y ponerlos en diálogo con la nueva información; a partir de ello que se reconstruyó o creó nuevo conocimiento. Asimismo, al identificar las dificultades conectadas con el texto y con el proceso se propició actuar sobre ellas; de esta manera, lograr el propósito de lectura que se privilegió en la investigación “leer para aprender”. Se traen unas cartas de cuando se les pidió que escribieran ¿qué han aprendido sobre las estrategias de lectura?

*Registro N° 16. Cartas*



Fuente: Tomado de Portafolio de trabajos.

Ahora es oportuno precisar que, aunque durante la investigación se presentaron algunas dificultades ligadas al proceso que se venía adelantando con los estudiantes; se evidencia apropiación no solo en el uso de las estrategias de lectura y metacognitivas; sino también en la autorregulación frente a su proceso de aprendizaje

en general. Es más, tanto padres como algunos docentes de otros grupos reconocen que los estudiantes beneficiados muestran mejores desempeños en la oralidad formal y en la comprensión lectora. Seguido se encuentran apartes de la rejilla que trabajaron los padres en el cierre del proyecto:

Registro N° 17. Rejillas trabajadas por los padres.

Con el objetivo de conocer un poco más sobre lo que usted percibe sobre el proyecto de investigación que estamos terminando y los aprendizajes construidos; le solicito marcar según su opinión. Gracias por su valiosa colaboración.

Marcar con una X teniendo en cuenta que 1 es la menor valoración y 5 la mayor

Criterio	1	2	3	4	5	Observación/Recomendación
El estudiante muestra mayor interés por la lectura en casa				X		Si según el tema si es de su gusto mucho mejor
El niño habla en casa sobre la realización de los proyectos				X		
Cuando el estudiante lee para resolver tareas dice ¿para qué va a leer?				X		
Cuando el estudiante lee para resolver tareas planea cómo va a leer?				X		Si también según imágenes del texto
Cuando el estudiante lee para resolver tareas habla sobre lo aprendido			X			
Cuando el estudiante lee para resolver tareas habla sobre las dificultades que tiene mientras lee					X	Si es muy explorador de los temas más si con de su agrado
Usted nota que a su hijo se le facilita entender lo que lee					X	
El niño usa los conocimientos aprendidos en otros espacios				X		

El niño usa los conocimientos aprendidos en otros espacios				X		Si le enseña a los niños de las otras clases que tiene.
Sugerencias						

Fuente: Tomada del portafolio de trabajo

La apropiación del uso de las estrategias metacognitivas unidas a las de lectura se vio reflejada en la construcción de propósitos de lectura acordes al título del texto; así como también, en la confección de planes de lectura en los que se incluían preguntas antes, durante y después; igualmente, hacer señales al texto, responder las preguntas formuladas, conversar y apoyarse en otros cuando se dificulta la comprensión. De la

misma manera, en el uso del diccionario o seguir leyendo para deducir el significado de las palabras desconocidas a través de la información que se encuentra en el texto.

Finalmente, apoyados en Escoriza (2009) se sostiene que persisten dificultades en algunos estudiantes para comprender una oración, como se relaciona con otras del mismo texto o para comprender la idea central o alguna parte de él. De lo anterior se deduce la necesidad de seguir trabajando en las operaciones mentales de identificación, análisis, síntesis y razonamiento inferencial (Tébar, 2003); pues, se ha detectado que algunas características de lector no autorregulado están relacionadas con la falta de trabajo sistemático sobre aquellas. Agregado a ello, se tienen las limitaciones que imponen el vocabulario de los textos y las fallas en el control metacognitivo que en ocasiones no les permite identificar las dificultades para construir la comprensión.

## 5. Conclusiones

Se puede afirmar que los objetivos planteados para el estudio “*Metacognición y lectura de textos expositivos*” fueron alcanzados, de ello se da cuenta a través de la apropiación que hicieron los niños en el uso de las estrategias de lectura y metacognitivas al realizar la tarea de leer y el nivel de comprensión mostrado. Asimismo, se constata que la estrategia pedagógica y didáctica empleada favoreció la reorganización de los espacios de clases para darles a los niños un mayor protagonismo y devolverle a la lectura su carácter social.

Respecto a las características del proceso lector de los estudiantes en la fase de exploración se determinó que estaban asociadas a factores como las propuestas didácticas utilizadas por los docentes, otras se vinculan a la falta de trabajo sobre las operaciones mentales lo que redundó en el comportamiento lector de los niños. Durante la fase de implementación se logró actuar sobre algunas de estas y así avanzar hacia la cualificación del proceso lector; cabe señalar que se continúa trabajando para que los progresos mostrados se mantengan.

Continuando con las características del proceso lector, el trabajo desarrollado permitió que los niños dieran cuenta a través del uso y en el discurso de las estrategias de lectura para los momentos del antes, del durante y del después. Este comportamiento se traduce en un importante acierto de la implementación; puesto que ellos identifican que los textos tienen diferentes intenciones y de allí se generan los propósitos del lector. Más aún, en los títulos encontraban pistas que les ayudaban a definir la macroestructura, la tipología textual que junto con los propósitos fueron los elementos para definir el plan de lectura y los indicadores de la construcción de la comprensión.

Cabe enfatizar en que es apremiante que los docentes identifiquen las características del proceso lector de sus estudiantes; pues esto, proporciona un mapa de lo que hace el lector en formación frente a la lectura a partir de lo cual se pueden diseñar los apoyos pedagógicos y didácticos para que la tarea de leer sea placentera y exitosa.

A propósito de la orientación didáctica y pedagógica ésta permitió realizar cambios en el quehacer pedagógico de la docente. Por una parte se precisa que, al propiciar los

espacios para que los niños expresaran lo que deseaban aprender y lo que harían con los aprendizajes no solo les empoderó; sino que también, les proveyó de herramientas para la vida, para que la tarea de leer sea una actividad social y para: disfrutar, aprender, mejorar los desempeños académicos, solucionar sus inquietudes y necesidades. Al mismo tiempo que con el trabajo colaborativo se logró una mayor cohesión del grupo, evidencia de ello es que los niños con características de lectores autorregulados apoyaban a los que mostraban dificultades en el proceso de aprendizaje y de esta manera se alcanzaban las metas de forma conjunta.

Se hace necesario referirse al papel de la evaluación formativa como parte del proceso de enseñar a leer. La propuesta de intervención desarrollada permitió fijarse en el proceso de aprendizaje; al igual que, en la transferencia que realizaban a otros contextos. Los estudiantes desempeñaron un notable rol durante la planificación de las actividades, en la elaboración conjunta de los indicadores a evaluar y en los espacios de retroalimentación con pares y con adultos. Durante el proceso de evaluación formativa se enfatizó en el ajuste de los productos que daban cuenta de lo aprendido; de esta manera se posibilitó un mejor proceso de comprensión y uso de la lectura en contextos reales. Sobre la evaluación formativa es imperativo que los docentes de primaria vuelvan su mirada a las prácticas evaluativas; puesto que, evaluar la lectura como un producto y centrar la atención únicamente en aspectos como la fluidez despoja a la lectura de su carácter social y estratégico.

Respecto a las estrategias metacognitivas se enfatiza en que requieren ser enseñadas desde el primer ciclo de educación; lo que demanda del docente favorecer su visualización mientras las utiliza para construir el sentido de lo leído. En otros términos, que lo haga de forma conciente y verbalice su uso para que los niños identifiquen la estrategia que se está empleando al mismo tiempo que el impacto de estas en el proceso de construcción de significado. Más aún, la reflexión sobre su uso y en la lectura de diversas tipologías textuales es responsabilidad de los profesores desde el primer ciclo para que así, el estudiante disponga de estrategias que elegir y criterios para hacer la elección al momento de enfrentar la tarea de leer. A lo anterior se añade que, al trabajar de forma estratégica la lectura se favorece la elaboración de

inferencias de conexión textual y extra textual las cuales son clave al momento de construir la comprensión.

Otro de los aciertos del proceso adelantado fue el de generar en los niños autorreflexión frente a la comprensión y el monitoreo del proceso visualizado durante conversaciones sobre las lecturas, al responder preguntas que otros y que ellos mismo se habían formulado en los diferentes momentos; aparte de eso, al poner en diálogo los propósitos establecidos con los productos para dar cuenta de lo aprendido. Más aún, cuando ellos evaluaban el plan de lectura y su efectividad en los diferentes momentos del proceso podían devolverse sobre el texto para encontrar las causas de dichas dificultades y proponer posibles soluciones.

En este momento es importante referirse a las dificultades que se presentaron durante la investigación las que están relacionadas con el sujeto lector y otras con el texto. Las primeras se refieren a la falta de trabajo en el aula para favorecer operaciones mentales como la identificación, el análisis, la síntesis y el razonamiento inferencial que son esenciales para la construcción de sentido al momento de leer. Puesto que el trabajo en ellas permite identificar las causas de la dificultad que tiene el estudiante y devolverse sobre el proceso para brindar los apoyos que requiere para construir el sentido de lo leído. Las segundas, aluden al conocimiento previo sobre los temas de las lecturas, la falta de vocabulario y las limitantes que impusieron las siluetas textuales de los textos trabajados en los proyectos; rasgos que se vinculan con los hábitos de lectura y las tipologías textuales que se favorecen en los primeros ciclos.

Por otra parte, situar la investigación en el diseño de la investigación-acción permitió conocer a fondo la problemática de la lectura de textos expositivos puesto que, favoreció encontrar posibles rutas de acción frente a las dificultades que se constatan en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura. Lo que transformó la forma en que la docente investigadora observa la realidad del proceso lector de los estudiantes y las estrategias de acción que establece para posibilitar los apoyos que les permiten a ellos tener un comportamiento más autorregulado frente a la lectura.

Lo novedoso de la investigación se ubica en la conjugación de sus componentes: el grado de escolaridad de la población, la estrategia didáctica de proyectos de aula, los elementos de la metacognición asociados a los momentos del proceso lector y el papel

de la oralidad en la comprensión de textos expositivos. La anterior aseveración obedece a lo que se pudo establecer en el rastreo de los antecedentes donde se encontró que, en los primeros ciclos el estudio del proceso lector se realiza principalmente con textos narrativos; así como también, la falta investigación sobre el uso de estrategias metacognitivas, aspectos sobre los que éste estudio muestra una posible ruta de trabajo en el aula. Además, a través de la interdisciplinariedad tejida en los proyectos la tarea de leer respondió al propósito “leer para aprender” para lo que se emplearon textos propios de las ciencias.

Se resalta el rol preponderante de la oralidad en el proceso de construcción de la comprensión y en la elaboración de productos para dar cuenta de lo aprendido. Se aclara lo dicho así, la intervención realizada mejoró las competencias oral y lectora de los estudiantes. La primera, se fortaleció con el uso social que se le dio a la oralidad formal para compartir los aprendizajes; así como también, por la estrategia de conversar en los diferentes momentos del proceso lector. La competencia lectora se mejoró a través de las prácticas de lectura de los textos expositivos haciendo conciente el empleo de las estrategias de lectura y metacognitivas. Trabajar estas actividades de la lengua en situaciones reales, favoreció en los niños la comprensión y la elaboración de productos en los que pudieron hacer gala de lo aprendido; al igual que desplegar sus competencias comunicativas.

En definitiva, observar la realidad del aula a través de la ruta diseñada proporcionó a la docente investigadora y a la institución escolar un nuevo panorama para la enseñanza de la lectura como práctica social. La complejidad de esta actividad de la lengua demanda de los docentes trabajo sistemático en las operaciones mentales, en las estrategias cognitivas y metacognitivas lo que favorece la formación de lectores autorregulados. Por ende, es tarea de todos asumir la enseñanza de la lectura de los textos propios de las áreas del conocimiento favoreciendo el uso y la reflexión sobre las estrategias de lectura y metacognitivas acordes con la tipología textual y con la macroestructura de los textos.

## Bibliografía

- Adam, J. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Lieja, Bélgica: Mardaga.
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Francia: Nathan.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Madrid, España: Octaedro.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Atorresi, A., & Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica católica*. Uruguay, Montevideo: Instituto de Investigaciones en Evaluación - Universidad del Uruguay.
- Atorresi, A., & Zamudio, B. (2014). *El texto explicativo y su enseñanza*. Bogotá, D. C.: Anagrama.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bernal, G. (2012). *Relaciones entre concepciones de infancia y prácticas de lectura en educación inicial*. En R. Guzmán, *Lectura y escritura. Cómo se enseña y aprende en el aula*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Sabana.
- Bibliotecas Escolares CRA. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, A. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. En R. Glaser, *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cázares, F. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México, D. F.: Trillas.

- Chambers, A. (1999). *Narración de cuentos y lectura en voz alta*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Dubois, M. (1996). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Eco, U. (1993). *El lector moderno*. Madrid, España: Cultura y Semiótica.
- Elliott, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Flavell, J. (1976). *Metacognition aspects of problem-solving*. En L. Resnick, The nature of intelligence. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flórez, R., Arias, N., Restrepo, A., & Guzmán, R. (2014). *Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. Investigación y experiencia en Bogotá y Chía*. En R. Guzmán, *Lectura y escritura: cómo se enseña y a* (págs. 14-44). Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- García, E. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En E. Ferreiro, & M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13- 28). México, D. F. : Siglo XXI.
- Goodman, K. (1989). *La escuela: una perspectiva de lenguaje integral - El lenguaje integral: un método imposible sin un maestro de lenguaje integral*. En K. Goodman, *El lenguaje integral* (pp. 35-46). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. En K. Goodman, *Textos en contextos 2 Los procesos de lectura y escritura* (pp. 12 -68). Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Irwin, J., & Doyle, M. (1994). *Conexiones entre lectura y escritura*. Montevideo, Uruguay: Aique.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Domen.

- Jolibert, J. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jorba, J. (2015). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid, España: Síntesis.
- Klinger, C., & Vadillo, G. (2001). *Psicología Cognitiva, Estrategias en la práctica docente*. Bogotá, D. C.: McGraw- Hill.
- LLECE. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Martínez, M. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Meek, M. (2004). *En torno a la escuela escrita*. (R. Segovia, Trad.) México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MEN. (2013). *Documento guía: evaluación por competencias. Docente de básica secundaria y media- Humanidades y Lengua Castellana*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, D.C Ministerio de Educación Nacional
- Morales, R., & Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Muth, D. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica en el lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Petit, M. (1999). *Las dos vertientes de la lectura*. En M. Petit, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura (págs. 13-59). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2001). *Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos*. En Antología de proyectos pedagógicos. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

- Rodríguez, M. & Pinilla, R. (2006). *Proyectos pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital*. Bogotá, D. C.: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaría de Educación.
- Rosenblatt, L. (1985). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, España: Santillana.
- Slater, W., & Graves, M. (1990). *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*. En D. Muth, *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Machado Libros.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Starico, M. (1996). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Barcelona, España: Santillana.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, España: Horsori.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Morata.
- Vassilef, J. (2001). *Historias de vida y pedagogía de proyectos*. En J. Vassilef, *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Vassileff, J. (1997). *Histories de vie et pédagogie du projet*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid, España: Paidós Ibérica.

### **Trabajos de Grado Maestría**

- Arias, D., & Portillo, C. (2012). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. .

- Caicedo, S., & Enciso, D. (2015). *La intertextualidad en la formación de lectores*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"
- Chivatá, A. (2015). *Ver para leer. Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- García, S. (2014). *La mediación docente, en la comprensión de textos expositivos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Mesa, I., & Cano, L. (2015). *La canción como hipertexto cultural: Manejo de categorías textuales, estéticas y literarias en canciones populares contemporáneas*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ocampo, D., & Álvarez, M. (2015). *La lectura un placer de sentidos*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Puerto, L. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras La comprensión mediada por el libro álbum*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Quintero, O. (2015). *Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extra edad en la institución distrital Villas del Progreso*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Rivera, P. (2015). *Representaciones Icónicas*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Sotelo, A. (2015). *Cognición, metacognición, comprensión. Una relación necesaria e incluyente*. Bogotá, D. C. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Valbuena, C. (2014). *Estrategias de lectura y mediación docente en la construcción de conocimiento escolar en la clase de ciencias naturales*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

## **Cibergrafías**

### **Libros**

- Cabrejo, E. (2007). *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas*. En F. Santamaría, *Lenguajes y saberes infantiles*. Bogotá, D. C.: Cátedra UNESCO en Desarrollo del niño.

- Escoriza, J. (2009). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de Publicación UB.es: <http://www.publicacions.ub.es/refs/indices/06661.pdf>
- López, G., & Arciniegas, E. (2003). *La lectura: Estrategias de comprensión de textos Expositivos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Obtenido de Universidad del Valle:  
[http://objetos.univalle.edu.co/files/La\\_lectura\\_Estrategias\\_de\\_comprension\\_de\\_textos.pdf](http://objetos.univalle.edu.co/files/La_lectura_Estrategias_de_comprension_de_textos.pdf)
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en primera infancia. Documento de trabajo*. Bogotá, D. C.: CERLALC.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Bogotá, D. C.: Red Colombiana para la Transformación de la Formación.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf)
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México, D. F.: Greenwood Publishing Group Inc. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3149>
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

### **Artículos:**

- Álvarez, T. (1996). *El texto expositivo- explicativo: su superestructura y características textuales*. Didáctica, 8, 29-44. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>
- Barletta, N., Toloza, H., del Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V., & Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792013000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000100007&lng=es&tlng=es)

- Barrio, L., Sánchez, S., Alonso, M., & Llamazares, T. (2010). *Reflexiones metodológicas sobre el proceso de investigación didáctica*. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de Congreso Internacional de Didácticas: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2753/222.pdf?sequence=1>
- Blasco, J. (2009). *La investigación acción*. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12090/1/LA%20INVESTIGACIÓN%20ACCIÓN.pdf>
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/secuenciasdidacticasparaaprendergramatica.pdf>
- Castro, A., & Páez, J. (2015). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Rastros y Rostros*, 17(31), 79-87. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1269/1282>
- Conde, J., Arteaga, M., & Viciano, V. (2000). Interdisciplinariedad de las áreas en Educación Primaria. La Educación Física refuerzo del área de Lengua Castellana y Literatura. *Educación física y deportes* (51), 46-54. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/307975/397941>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 41.214. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 105-113. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo>

- Escobedo, P. (2010). *El aprendizaje de la lectura y la escritura desde las prácticas docentes*. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de Jornades de foment de la investigació:  
[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78108/forum\\_2008\\_36.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78108/forum_2008_36.pdf?sequence=1)
- Escudero, I., & León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Signos*, 40(64), 311-336. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Flórez, R., 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. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01.pdf>
- Guzmán, R., & Guevara, M. (2010). Concepciones de Infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, 1-14. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21\\_03\\_Jolibert.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf)
- Llamazares, M., Alonso, M., & Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de educación infantil y educación primaria investigaciones sobre lectura. *Investigaciones sobre Lectura* (3), 67-82. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243921004.pdf>
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo* (8), 1-34. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones. *Revista de Educación número extraordinario*.  
[http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)
- Valverde, Y. (marzo-mayo de 2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de Mineducación: <http://www.umariana.edu.co/Fedumar/fedumarvol1-1/assets/basic-html/page71.html>

### **Trabajos de Grado Maestría**

- Aguirre, D. & Marín, J. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva- interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira* . Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>
- López, L. (2014). *Intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: inferencial y analógica, para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de Antioquia Bajo Cauca* . Cauca: Universidad de Antioquia.
- Orjuela, D., & Peña, C. (2014). *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sarmiento, Y. (2012). *La lectoescritura, un desafío para la educación preescolar pública*. Yucatán, México: Universidad Mesoamericana de San Agustín.
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora: la correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora* . Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.

**Otros documentos**

Altablero. (Enero de 2015). *Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA*.

Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de Mineducación.:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación (ICFES) *Resultados pruebas*

*Saber*. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de  
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación (ICFES) *Resultados pruebas*

*PIRLS*. Recuperado el 05 de septiembre de 2017 de  
<http://www.icfes.gov.co/itemlist/category/349-pirls>

**Lista Anexos**

	“Pág”
Anexo 1 Secuencia Didáctica	114
Anexo 2 Proyecto de Aula	117
Anexo 3 Proyecto de Evaluación Auténtica y Formativa	122
Anexo 4 Comparación de la comprensión en dos lecturas	125

## Anexos

### Anexo 1. Secuencia didáctica

“De pelos, plumas, escamas y algo más”

#### Estrategias de enseñanza y de aprendizaje:

- ▶ Lluvia de ideas
- ▶ Lectura de textos expositivos
- ▶ Preguntas
- ▶ Esquema de ideas que expresan los estudiantes

#### Objetivos de la profesora:

- *General:* Identificar las estrategias de lectura y las metacognitivas al momento de afrontar la tarea de leer para aprender.
- *Específicos:*  
Identificar los niveles de lectura que muestran los estudiantes de grado segundo al leer diferentes tipologías textuales.  
Describir las estrategias de lectura que emplean los estudiantes para darle significado a la lectura de diferentes tipologías textuales.

**Producto final:** Elaboración de un fichero de animales en el que está: el nombre, el dibujo, clasificación según hábitat, huesos, alimentación.

#### Propósitos de aprendizaje:

- ☒ El estudiante trabaja de forma colaborativa para alcanzar las metas de cada encuentro.
- ☒ El estudiante realiza procesos de autoevaluación y de coevaluación con el objetivo de hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje
- ☒ El estudiante identifica algunas formas de organización de los animales de acuerdo a la alimentación y al tener o no huesos.

#### Tabla de especificaciones

Conocimientos explícitos				Conocimientos no explícitos	
Proceso	Texto	Proceso de lectura	Estrategias	Decodificación	Elaboración de predicciones
Interpretación	-Reconoce la presencia o ausencia de personajes en el texto. -Señala la presencia de imágenes en el texto y la utilidad de estas. -Indica la función que tienen los textos que se leen en clases.	Activación de conocimientos previos a través de preguntas y los relaciona con la nueva información	Formula preguntas antes, durante y al finalizar la lectura.	-Los niños realizan decodificación de textos escritos	-Construye predicciones a partir de las imágenes que acompañan el texto, del título y por la presencia de guiones

Fases	Objetivos	Temas	Actividades	Desarrollos esperados	Rol del docente	Procesos y mecanismos de evaluación
Preparación	Reconocer las estrategias usadas para comprender un texto	Clasificación de los animales	Escucha de voces de algunos animales en formato de audio. Conversatorio guiado por preguntas para indagar por los conocimientos previos sobre los animales	Que reconozcan lo que pueden y saben hacer para interpretar un texto	Fomentar la participación de los estudiantes en la actividad de responder las preguntas y de formularse interrogantes. Enfatizar en los turnos de habla y en retomar lo que se dice en la intervención anterior	Observación de la participación de los estudiantes en las conversaciones en pequeños grupos y en general: -Gestión de los turnos -Progresión temática -Tipo de preguntas -Uso de elementos proxémicos como: mirar al que habla y al que se le habla
			Observación del cuento “El caballo perezoso” y actividad de verificación de la comprensión	Clasificación de animales por el medio en que habitan: terrestres y acuáticos		
Ejecución	Reconocer las estrategias usadas para comprender textos que se presentan en diferentes formatos y con diferentes propósitos	Formas de clasificación de los animales	Observación de diapositivas y conversatorio de los afiches y avisos en los que se encuentran algunas problemáticas que tienen los animales domésticos y silvestres. Se enfatiza en el tipo de información y en el uso que tienen estos textos en la vida diaria	Que los estudiantes identifiquen los elementos susceptibles de ser leídos en un afiche y en un aviso.	Incentiva y guía la realización de la actividad de lectura de los textos e interrogando sobre los elementos, usos e intenciones comunicativas de los textos; así como de las estrategias que emplean para comprender.	Observación de la participación de los estudiantes en las conversaciones en pequeños grupos y en general: -Gestión de los turnos -Progresión temática -Tipo de preguntas -Uso de elementos proxémicos como: mirar al que habla y al que se le habla Observación de las estrategias de lectura que emplea el estudiante en los diferentes momentos del proceso lector y las reflexiones que hace sobre su uso Diligenciar una rejilla de autoevaluación.
			Lectura en voz alta de la fábula: <i>El león y el ratón</i> para ser comparada con el poema <i>La mariposa</i> . A través de preguntas se van reconociendo los elementos de estos dos textos y se hace uso de algunas estrategias de lectura como son las predicciones a partir del título, las preguntas y el parafraseo de los textos	Que los niños clasifiquen animales por la categoría domésticos y silvestres, en vertebrados e invertebrados		
			Lectura de un artículo titulado <i>¿Cómo la basura plástica afecta a la fauna marina?</i> Que se ha tomado de la versión electrónica del periódico El país. Se guía la lectura a partir de las imágenes para lo que los estudiantes proponen la dirección de la lectura, luego de una conversación sobre los problemas que enfrentan los animales	Que los niños identifiquen las consecuencias que trae para los animales la contaminación del mar		
			Observación de un documental sobre los animales vertebrados Lectura de un texto de las “ <i>Características de los reptiles</i> ”	Que los estudiantes señalen las características de los animales vertebrados		

			Lectura en voz alta de un texto de <i>“Las características de los animales que pertenecen al grupo de los invertebrados”</i> .	Que los niños elaboren un cuadro donde se presentan las características de los animales invertebrados		
Evaluación	Planear la lectura del texto llevado a clases	Realización del fichero sobre los animales	Los estudiantes llevan al aula lecturas de su elección donde se encuentra información sobre el animal sobre el que va a elaborar la ficha	Que los estudiantes clasifiquen algunos animales según diferentes cualidades	La docente motiva a los estudiantes a escoger un animal para leer sobre él y confeccionar una ficha en la que se encuentren algunos datos de sus característica, formas de vida y clasificación	Observación de las estrategias de lectura y metacognitivas que emplea el estudiante en los diferentes momentos del proceso lector y las reflexiones que hace sobre su uso  Diligenciar formato de autocontrol de avances en la construcción de conocimientos  Elaboración de fichas de los aprendizajes construidos sobre los animales

## Anexo 2. Proyecto de aula N° 1 “Descubriendo el mundo animal”

### Definición y planificación del proyecto de aula

Acciones realizadas para el surgimiento del proyecto de aula	¿Cómo se orientaron?
<b>Negociación del tema de interés</b>	<p>Se plantea a los estudiantes la pregunta ¿sobre qué tema quieren aprender en estos primeros días de clase? Se les aclara que se hará una lluvia de ideas donde todos exponen sus intereses para luego hacer una votación secreta y elegir el tema que más interesados tenga. Los temas a los que se refirieron fueron: animales, cocina, el espacio, el agua, la lluvia, las profesiones: ARQUEOLOGÍA, ABOGADO, VETERINARIA, PROFESORA; los dinosaurios, deportes, artes, cultivar la tierra, las plantas, alienígenas.</p> <p>Luego cada uno escribió en un papel el tema que le interesa; los resultados fueron estos: dinosaurios, el espacio, el cuerpo humano, animales, veterinaria y deportes. Se hizo el conteo y los dos temas con mayor cantidad de votos fueron deportes y los animales. Se les explicó que la profesora de edu. Física desea colaborar con el proyecto de deportes pero más adelante.</p> <p>Luego, los estudiantes se reunieron en grupos según sus intereses para preparar un argumento donde dé a conocer los motivos por los que el tema le parece interesante. Los estudiantes que apoyaban iniciar con el proyecto de deportes argumentaron que era un tema muy interesante y que ellos querían conocer más sobre los deportes que les gustan. La gran mayoría se decidió por los animales para esperar que la profesora Laura nos pueda colaborar</p>
<b>Definición de preguntas</b>	<p>Una vez definido el tema Los animales, se les pidió que escribieran las preguntas que se les ocurrieran sobre lo que deseaban saber sobre los animales, luego cada uno leyó una de las preguntas que escribió. Estas fueron las preguntas que escribieron los estudiantes:</p> <p>¿cómo se reproducen los animales?, ¿dónde viven los animales?, ¿por qué los animales están en el zoológico?, ¿por qué algunos animales tienen pelo?, ¿por qué los animales se pelean?, ¿para qué cazamos los animales?, ¿cómo nacen los animales?, ¿qué especies de animales existen?, ¿cuáles son los animales silvestres, cuáles son los domésticos y cuáles son los animales salvajes?, ¿por qué las jirafas viven en África?, ¿por qué la leche sale de las vacas?, ¿por qué los patos no vuelan?, ¿por qué las jirafas tienen el cuello tan largo?, ¿para qué existen los animales?, ¿cuántas especies se han extinguido?, ¿cuántos depredadores hay?, ¿cuántos herbívoros hay?, ¿por qué los animales viven en la selva?, ¿qué comen los animales?, ¿por qué los animales son seres vivos?, ¿cómo se puede ayudar a los animales?, ¿por qué a los reptiles les atrae el calor?, ¿por qué los cocodrilos cuando van a comer dan vueltas?, ¿Qué animales vamos a ver?. Se evidencian los temas: reproducción, hábitat, alimentación y particularidades de los reptiles, los mamíferos y las aves</p> <p>Después de la revisión de las preguntas se les indicó cuáles fueron las preguntas que más se repitieron, los estudiantes hicieron otras: ¿cómo evolucionaron los animales?, ¿por qué unos animales tienen pelos y otros no? Las preguntas seleccionadas para trabajar son: ¿cómo se clasifican los seres vivos?, ¿cómo se relacionan los animales con otros animales y con el medio?, ¿cómo evolucionaron los animales?, ¿por qué los animales son seres vivos?</p>
<b>Planeación de las acciones</b>	<p>Se les preguntó a los estudiantes por las actividades que necesitamos realizar para conocer un poco más sobre los animales; los estudiantes propusieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda en internet, libros, diccionarios y en videos.</li> <li>Ir al zoológico</li> <li>Hablar con un veterinario</li> <li>Dialogar con los padres y con personas que cuiden el medio ambiente</li> <li>Visitar un museo de animales</li> <li>Visitar el museo de historia natural; esta actividad fue sugerida por la profesora porque los estudiantes no conocen este sitio y al parecer tampoco han escuchado hablar de él</li> </ul> <p>Se les invitó a pensar en una actividad para el final del proyecto en la se mostraran los aprendizajes construidos sobre los animales; la única condición es que debía ser en grupo y que asistiera público. Algunos estudiantes propusieron otra exposición; mientras otros opinaron que se realizara una mesa</p>

	redonda. Esto se dio porque a los estudiantes se les entregó al inicio del trimestre los temas que se trabajarían en cada área. Luego de algunas intervenciones se acordó la realización de la mesa redonda y el tema de discusión sería Las diferentes formas en que son maltratados los animales
<b>Definición del título</b>	Se reunieron en grupos de 4 o 5 estudiantes para proponer un título para el nuevo proyecto. Los títulos sugeridos fueron: Experimentando con los animales Descubriendo el mundo animal Animales del mundo Los animales domésticos Investigando con los animales Investigadores de animales raros y muy grandes Investigadores de animales El título elegido fue <i>Descubriendo el mundo animal</i> Después de esto, cada niño eligió el nombre que más le parecía llamativo. Se enfatizó en que el voto era por el título que más le conviene al proyecto y no votar por los compañeros que lo hicieron.
<b>Recolección de las lecturas</b>	Los niños han llevado gran variedad de lecturas; principalmente bajadas de páginas de internet, solo 2 libros uno sobre dinosaurios y otro sobre los animales ---. Adicionado a lo anterior, muestran motivación por la observación de documentales que se transmiten en Animal Planet.

<b>Tareas</b>	<b>Tareas</b>	<b>Responsables</b>
Recordar los acuerdos de convivencia Borrar el tablero Organizar los materiales antes de iniciar la jornada Entregar el material de trabajo a los compañeros Recoger los trabajos Revisar el aseo del salón Repartir el jabón	Recoger el reciclaje Revisar los puestos Asistencia Contar los cuentos al finalizar el descanso Cuadro meteorológico Cumpleaños Cartelera del curso	<b>Todas las tareas tenían varios responsables y se rotaban cada mes con el objetivo de evitar el cansancio de los niños</b>

**Planificación curricular**

<b>Proyecto nº 1</b> <b>Descubriendo el mundo animal</b> <b>Tiempo: 15 semanas</b>		
<b>Objetivo pedagógico:</b> Propiciar en los niños la vivencia de los elementos del proyecto de aula: deseo, interés lector y negociación. <b>Duración: 15 semanas</b>	<b>Objetivo de aprendizaje:</b> lee comprensivamente textos, aplicando estrategias de lectura y de metacognición como: relaciona lo leído con sus conocimientos y experiencias y, reconoce dificultades en el proceso lector.	<b>Objetivo de enseñanza:</b> Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de leer. Favorecer el uso de estrategias de lectura y metacognitivas para darle significado a la lectura.

<p><b>Proyecto de acción</b> <i>Lo que vamos a hacer</i></p>	<p><b>Proyecto global de aprendizaje</b> <i>Lo que vamos a aprender en las otras áreas</i></p>	<p><b>Proyecto específico construcción de competencias interpretación</b> <i>Lo que vamos a aprender de la lectura</i></p>
<p><b>Exploración de los conocimientos previos</b> Conversatorio guiado a través de preguntas Exploración del parque <b>Actividades de desarrollo del proyecto.</b> Conversatorios Observación de imágenes, videos y documentales Lectura de material aportado por los estudiantes y la docente Visita y entrevista a dos ecologistas y un apicultor Salida al museo Salida al humedal Exposición Visita y entrevista al veterinario Realización de la mesa redonda <b>Preparación de la actividad de cierre del proyecto:</b> escoger el tema, realizar las lecturas, preparar su opinión y preguntas para orientar la participación, organizar la logística de la mesa redonda. <b>Realización de la mesa redonda</b> Con la participación de invitados externos <b>Evaluación del proyecto:</b> Conversatorio Diligenciar rejilla de cotejo</p>	<p><b>Ciencias naturales</b> <b>Competencia científica:</b> exploración y observación del medio, formulación de hipótesis, preguntar y relacionar los nuevos conocimientos con los previos, adquirir vocabulario de las ciencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Seres vivos y seres inertes</li> <li>▸ Funciones vitales: respiración, nutrición, reproducción</li> <li>▸ Reinos de la naturaleza</li> <li>▸ Ecosistemas</li> <li>▸ Adaptaciones de los animales y de las plantas al medio</li> </ul> <p><b>Ética</b> <b>Competencias emocionales:</b> identificación de emociones en los demás.</p> <p><b>Español</b> <b>Competencias comunicativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▸ <b>Oralidad:</b> formular y responder preguntas, apuntalar en una conversación formal.</li> <li>▸ <b>Lectura:</b> poner en práctica estrategias de lectura para el antes, durante y después.</li> <li>▸ <b>Escritura:</b> responder preguntas.</li> </ul>	<p><b>Lo que vamos a aprender:</b> _Hacer uso de las estrategias de lectura para darle significado al texto _Identificar las dificultades que se presentan al momento de leer un texto e implementar estrategias para superarlas. _ Reconocer elementos de la silueta textual de los textos expositivos. _Elaborar inferencias a los textos expositivos</p> <p><b>Lo que vamos a reforzar:</b> _ Ojear y hojear un texto para identificar elementos de la silueta textual y de la macroestructura _Leer y releer un texto para darle significado _Elaborar predicciones e hipótesis de contenido a partir de los elementos tipográficos y del título</p>

Preguntas que orientaron el desarrollo del proyecto de aula.	Conceptos y/o competencias a desarrollar de acuerdo con el plan de estudios en cada una de las área
¿Por qué los animales son seres vivos?	Funciones vitales- Características y cambios de los seres vivos.
¿Cómo se clasifican los seres vivos?	Clasificación de los seres vivos – Reino Mónera – Reino Protista – Reino Hongos– Reino Animal – Reino Vegetal.
¿Cómo se relacionan los animales con otros animales y con el medio?	Ecosistema Terrestre, Ecosistema Acuático, Ecosistemas colombianos, Red trófica y cadena alimenticia y animal.
¿Cómo evolucionaron los animales?	Adaptaciones de los animales

Tabla de especificaciones

Conocimientos explícitos				Conocimientos no explícitos		
Proceso / Conceptos	Proceso de lectura	Estrategias metacognitivas	Texto	Lectura	Elaboración de predicciones	Estrategias de lectura
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ojea el texto para identificar elementos de tipografía, subtítulos, imágenes y gráficas.</li> <li>-Elabora predicciones e hipótesis que verifica durante la lectura.</li> <li>-Da cuenta de lo leído a través de la elaboración de esquemas donde jerarquiza las ideas y con la realización de exposiciones orales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elabora un plan de trabajo para abordar diferentes lecturas</li> <li>-Formula preguntas antes, durante y al finalizar la lectura.</li> <li>-Identifica las dificultades que se le presentan durante la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifica algunos elementos de la silueta textual</li> <li>-Relaciona el título con los otros elementos que tiene el texto para usarlos durante el proceso lector.</li> <li>-Elabora inferencias de conexión textual o extratextual.</li> <li>-Establece los usos y las intenciones de los textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Decodifica textos</li> <li>-Diferencia la silueta textual de algunos textos como: cuentos, fábulas, diálogos y cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construye predicciones a partir de las imágenes que acompañan el texto, del título y por la presencia de guiones.</li> <li>-Elabora predicciones teniendo en cuenta el formato: <i>escrito</i>: tipo de letra y colores de la <i>Audiovisual</i>: las imágenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formula preguntas antes de iniciar la lectura</li> <li>-Recurre al diccionario o a otra persona cuando necesita aclarar el significado de una palabra.</li> </ul>

Actividades de cierre y evaluación del proyecto

<p><b>Actividades de cierre y socialización del proyecto de aula</b></p>	<p><b>Exposición sobre las adaptaciones que tienen los animales:</b> Después de la lectura de un texto descriptivo sobre las relaciones que establecen los seres vivos con el medio; los estudiantes escogieron uno de los siguientes temas: ¿para qué le sirve la cola a los monos y a los peces?, ¿cómo se defienden los animales de sus depredadores?, ¿cómo se protegen del medio los animales?, ¿qué es la metamorfosis?, ¿por qué algunos animales tienen garras o colmillos? Buscaron material de lectura para leer en clases, luego se organizaron grupos de cuatro estudiantes y se hizo la socialización de la información la interior de cada grupo para escoger la que se exhibiría. Se elaboraron las carteleras después de trabajar en un borrador y de haber editado en compañía de la profesora. Finalmente se asignaron los cursos dónde se realizaría la exposición; el permiso se tramitó así: un representante de cada grupo se entrevistó con la docente del curso asignado para solicitar el permiso para ir a exponer. La actividad se realizó sin ningún contratiempo y las docentes dieron retroalimentación oral a los expositores y llenaron una rejilla de cotejo que fue diseñada por los estudiantes de 301 y la docente investigadora. Con esta actividad los estudiantes dan cuenta de lo aprendido sobre las relaciones de los animales con el medio y de algunos elementos de la evolución que fueron preguntas sobre las que mostraron interés por indagar</p> <p><b>Mesa redonda sobre los problemas que afectan a los animales</b> Aproximadamente a mitad del tiempo del proyecto los estudiantes se organizaron en grupos y propusieron temas que podrían ser trabajados en la mesa redonda. Previo a esto, se observaron videos de esta estrategia de trabajo para que los niños conocieran cómo se realiza y los temas que se podrían abordar. Los niños propusieron que el gran tema fuera <i>Los problemas de los animales</i>. En otra sesión se hizo la lluvia de ideas sobre los posibles temas y estos son los resultados: <i>animales de la calle, las mascotas maltratadas, los animales del circo, los animales en los zoológicos, la destrucción de los ecosistemas, la caza de animales silvestres, animales en vía de extinción</i>. Más adelante se organizaron en grupos de siete estudiantes y decidieron el tema.</p> <p>Después se dio paso a la lectura de información sobre el tema para lo que los niños llevaron información extraída de internet, un afiche y un documental. La profesora propuso la observación de propagandas sobre los temas escogidos.</p> <p>En otro momento, diseñaron las carteleras, se revisaron y mejoraron los borradores de escritura; los estudiantes se organizaron para la realización de la cartelera y las invitaciones a los padres Finalmente se prepararon las preguntas que fueron sometidas a socialización con todo el grupo de estudiantes; por lo que se quitaron algunas. La actividad de cierre se realizó con la presencia y apoyo de la coordinadora, la orientadora y 14 padres de familia; cada mesa de trabajo se ubicó en un espacio diferente del colegio.</p>
--	---

<b>Logros evidenciados en los estudiantes</b>	<p>Tipo de logros: se pueden agrupar en dos: los referidos al trabajo en equipo y otros a las competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Trabajo en equipo: los estudiantes se muestran más autorregulados frente a las tareas que se asignan al interior de los grupos. También se apoyan más entre ellos cuando alguno de sus miembros tiene dificultad en la comprensión o temor de hablar en público.</li> <li>☛ Competencias lectoras: se muestran más interesados por la lectura tanto la de los textos expositivos como la estética; lo que se evidencia en que algunos tienen en sus maletas estos materiales y los padres han manifestado que piden que se les lleve a la biblioteca del barrio. Hacen uso de algunas estrategias de lectura cuando necesitan resolver alguna tarea; esto es: se fijan en el título, se hacen preguntas, cuando se les dificulta la comprensión vuelven a leer. Los padres también se han involucrado porque ya no les resuelven las tareas; pero si lees hacen preguntas antes, durante y después de leer. En cuanto al uso de las estrategias metacognitiva se ha evidenciado que en mayor porcentaje identifican la dificultad que se les presenta al leer y ya no abandonan el texto ni responden a la pregunta ¿qué dificultades tienes? Nada, todo lo entiendo bien; por otro lado, al no dar cuenta de la comprensión formulan preguntas para aclarar la dificultad</li> </ul>
<b>Dificultades presentada en el desarrollo del proyecto</b>	<p>Tipo de dificultades: las hubo de diversos ordenes; las relacionadas con el tiempo, con el avance en la apropiación de las estrategias, el alejamiento de los objetivos trazados, las evaluaciones institucionales tipo prueba Saber que indagaban por la gramática</p>
<b>Valores que se promovieron</b>	<p>Se promovió la empatía, el respeto por la palabra y el trabajo colaborativo. Siguen en construcción; pero, no se presenta burla por las preguntas y se apoyan en la realización de una tarea. Ya es más frecuente escucharles <i>“venga yo le digo cómo es; pero lo hace usted”</i></p>

*Adaptado de Seminario Electivo de Pedagogía de Proyectos (2016)*

## **Anexo 3. Proyecto de evaluación Auténtica y Formativa**

### ***Día deportivo con los padres***

#### ***Contexto auténtico***

El próximo 14 de junio se realizará la actividad de cierre del proyecto de investigación, para eso necesitamos preparar la lectura sobre la importancia y necesidad que los niños jueguen a diario; además de indagar sobre las reglas del juego o deporte que se elija para enseñarle a los padres. Previo a la realización del evento y para que sea un éxito se requiere preparar las lecturas y lo que se va a comunicar en el encuentro. También es necesario escribir y entregar con tiempo suficiente las invitaciones, preparar el material que se necesite para la actividad deportiva, organizar el lugar y diseñar la decoración.

#### **Producto final**

La actividad se divide en dos momentos: en el primero se realizará un conversatorio sobre la relación entre la actividad física y la salud física y mental. En el segundo momento se realizará la práctica de un juego o un deporte dirigido por los estudiantes.

#### **Propósitos**

- ④ El estudiante trabaja en grupo en forma colaborativa, para alcanzar las metas propuestas en cada encuentro.
- ④ Antes de la realización de la mesa redonda, el estudiante lee sobre el tema y planea lo que va a expresar en sus intervenciones.
- ④ El estudiante realiza procesos de autoevaluación y coevaluación con el objetivo de valorar su trabajo y el de sus compañeros.

#### **Fases**

##### ***Fase 1***

Organización de los equipos colaborativos y elección de la actividad deportiva que orientaran a los padres

Revisión de los conocimientos construidos sobre la necesidad de que los niños realicen actividad física para mantenerse sanos, para mejorar el funcionamiento del sistema locomotor y cardiorrespiratorio, reduce el riesgo de caídas

##### ***Fase 2***

Lectura de textos aportados por los estudiantes sobre las reglas del juego o deporte elegido. Esto se hace con el objetivo de tener claridad sobre lo que se va a jugar, cómo se hará, que rol tiene cada uno de los jugadores

También se leerá sobre las habilidades que desarrolla el juego o deporte elegido; la razón que se tiene para realizar esta actividad es la de que tanto padres como estudiantes identifiquen las habilidades que se desarrollan al jugar son indispensables para la realización de otras actividades de la vida diaria

##### ***Fase 3***

Preparación del conversatorio: preguntas que guiaran la conversación, preparación de lo que dirán en sus intervenciones. Elaboración de la cartelera y de las invitaciones. Organización del material que se requiere para la actividad

##### ***Fase 4***

Organización del espacio: ubicación de las carteleras, de las sillas y del material de trabajo. Realización del conversatorio con la participación de los padres, de la coordinadora y la orientadora.

## Matriz de valoración

Desempeño Sobresaliente	Desempeño Alto	Desempeño Básico	Desempeño Bajo
<b>Criterio: Trabajo Colaborativo.</b>			
El estudiante aporta ideas y participa para alcanzar las metas propuestas en cada una de las sesiones. Colabora y apoya a sus compañeros ayudándolos a comprometerse con el grupo y para regular la autodisciplina. Cumple con las tareas específicas establecidas por el grupo, su participación es activa durante todo el trabajo y demuestra interés por el producto final.	El estudiante aporta ideas y participa para alcanzar las metas propuestas en la mayoría de las sesiones, algunas veces colabora y apoya a sus compañeros, cumple con algunas tareas específicas establecidas por el grupo, su participación es activa al comienzo de la actividad y demuestra interés por el producto final.	El estudiante colabora y apoya a sus compañeros en la realización de algunas de las actividades propuestas, cumple con pocas tareas que le asigna el grupo y demuestra poco interés por el producto final.	El estudiante se reúne en grupo, sin demostrar interés por las actividades y metas propuestas en cada sesión, tampoco colabora con ideas ni demuestra interés por realizar el producto final.
<b>Proceso lector</b>			
El estudiante lleva los textos que se le solicitan para preparar el producto final. Plantea el propósito de lectura. Elabora el plan de lectura y monitorea su cumplimiento. Reconoce información explícita en el texto y elabora inferencias explicativas. Formula y responde preguntas. Elabora predicciones en los diferentes momentos del proceso lector. Identifica el tema. Reconoce características del tipo de texto que lee.	El estudiante lleva los textos que se le solicitan para preparar el producto final. Plantea el propósito de lectura. Elabora el plan de lectura. Reconoce información explícita en el texto y elabora inferencias explicativas. Formula y responde preguntas y formula predicciones en los diferentes momentos del proceso lector. Reconoce algunas características del tipo de texto que lee.	El estudiante lleva los textos que se le solicitan para preparar el producto final. Plantea el propósito de lectura. Reconoce información explícita en el texto. Formula preguntas y hace predicciones antes, durante y después de leer. Reconoce algunas características del tipo de texto que lee.	El estudiante reconoce información explícita en el texto. Formula preguntas y hace predicciones antes, durante y después de leer. Le cuesta reconocer algunas características del texto que lee
<b>Planeación y revisión del texto oral</b>			

<p>El estudiante planea el texto oral teniendo en cuenta aspectos como: fórmulas de cortesía, manejo de la voz, del cuerpo, de la mirada y el espacio, utilización de conectores. Elabora fichas de exposición para registrar la información que va a compartir. Demuestra propiedad y conocimiento sobre el tema. Gestiona los turnos de habla sin atropellar a los demás. Hace el ensayo de la participación oral, retroalimenta las participaciones de los compañeros y atiende a las sugerencias que le dan</p>	<p>El estudiante planea el texto oral teniendo en cuenta aspectos como: fórmulas de cortesía, manejo de la voz, del cuerpo y el espacio. Utiliza algunos conectores. Aunque, demuestra poca propiedad y conocimiento sobre el tema. Gestiona los turnos de habla sin atropellar a los demás. Hace el ensayo de la participación oral, retroalimenta las participaciones de los compañeros y atiende a las sugerencias que le dan</p>	<p>El estudiante planea el texto oral teniendo en cuenta algunos aspectos como: fórmulas de cortesía, manejo de la voz, del cuerpo y el espacio, pero se le dificulta la utilización de palabras de enlace para unir sus ideas y palabras de cierre. Además, demuestra poca propiedad y conocimiento sobre el tema. Le cuesta gestionar los turnos de habla sin atropellar a los demás. Hace el ensayo de la participación oral</p>	<p>No realiza la planeación del texto oral y tampoco hace el ensayo.</p>
---	--	---	--

Anexo 4. Comparación de la comprensión en dos lecturas

El juego, un asunto serio

Nombre: Auna Julián Abouya Ramos Fecha: \_\_\_\_\_ 3

Demuestra los aprendizajes escribiendo sobre el tema

Propósito de lectura: Para aprender por que es muy infor

Planeación de la lectura:

¿Qué vas a hacer antes?	¿Qué vas a hacer durante?	¿Qué vas a hacer después?
leer recordar hacer preguntas	Responde señalar comentar preguntar	escribin preguntas Responder escribir lo que aprendi comentar

Escribe las preguntas en anexo que se te entrega

Realiza la lectura siguiendo la planeación, atendiendo el propósito y el producto que vas a elaborar al final para demostrar tus aprendizajes

Porque → Señalale todo como importante

El juego, un asunto serio

Los juegos basados en reglas y el trabajo formal en equipo desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las habilidades físicas, el sentido de la colaboración, la empatía y el pensamiento lógico del pequeño, que aprende a observar las reglas, a compartir, a respetar a sus compañeros y a esperar su turno.

**Una práctica que enriquece la vida**  
Mediante el juego los niños aprenden a solucionar problemas, se promueve la amistad, la solidaridad y el juego limpio. El juego también enseña la autodisciplina, el respeto por los demás, el trabajo en equipo y se fortalece la autoconfianza.

**En los campos no hay diferencias**  
El juego es una herramienta poderosa para promover la igualdad, ya que los niños con discapacidades o con habilidades diferentes pueden ser incluidos; lo que les enseña a ser solidarios y a reconocer las cualidades de los demás.

**El juego, una herramienta para la paz**  
La razón es que en épocas de conflictos o después de una tragedia a través del juego se proporciona esperanza y se ayuda a canalizar el dolor, el temor y la pérdida que han sufrido los niños.

Cuáles conoces → Qué no comprendes

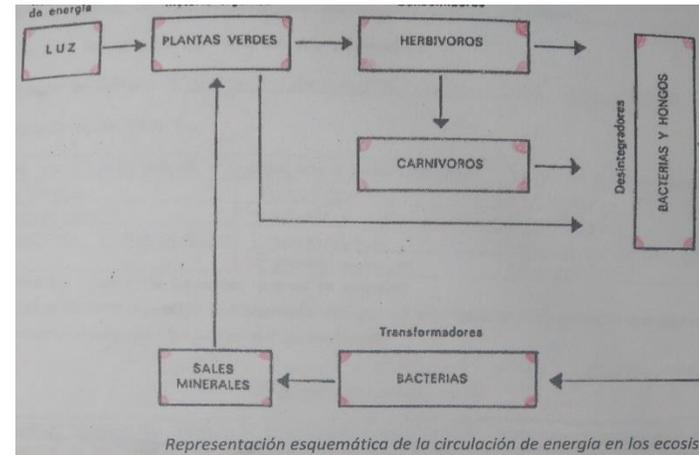
**El compromiso con el derecho a jugar**  
La Unicef reconoce el derecho de la niñez al descanso y a la diversión, a jugar y a realizar actividades recreativas propias para la edad, y a participar en la vida artística y cultural. Los Estados tienen el deber de promover este tipo de actividades deportivas, artísticas, culturales y recreativas.

Adaptado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/5571\\_SP-PT.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/5571_SP-PT.pdf)

Comenta con tu compañero

1. ¿Te funcionó el plan de lectura que te hiciste?

Por que los subtítulos co  
rojo



Representación esquemática de la circulación de energía en los ecosistemas

Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son las fuentes de energía en el ecosistema?	el sol y las plantas verdes
¿Por qué las plantas son el primer eslabón de la circulación de la energía?	Por que son autótrofos
¿De dónde obtienen las plantas sus nutrientes?	materia orgánica en descomposición y agua
¿Cuáles son los animales herbívoros?	Los que comen plantas y las plantas son autótrofos
¿Por qué los herbívoros son consumidores de primer orden?	Por que las plantas son autótrofos
¿Por qué los carnívoros son consumidores de segundo orden?	Por que los carnívoros comen animales herbívoros
¿En qué se diferencian en su cuerpo los animales herbívoros de los carnívoros?	en sus dientes y camuflaje
¿Qué función realizan las bacterias y hongos en el ecosistema?	descomponen animales y plantas
¿Por qué es necesaria la acción de las bacterias para la circulación de la energía en los ecosistemas?	Por que tiran nutrientes de lo que descomponen a tierra