

Desafío PILEO: formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas

NANCY STELLA MONROY ABRIL

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C
2016**

Desafío PILEO: formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas

NANCY STELLA MONROY ABRIL

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

ADRIANA YAMILE SUÁREZ REINA

Directora

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

BOGOTÁ D.C

2016

A Sergio y Miguel por su amor incondicional y por sus voces de aliento en los momentos difíciles.

A mis padres por apoyarme siempre en mi trabajo y profesionalización.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en especial a Dios, por darme salud, fortaleza
y guiarme en cada paso de mi vida.

A mi familia porque sin su apoyo este proyecto
no podría llegar a su culminación.

A los docentes de la Maestría por su trabajo, dedicación y gestión en la búsqueda
permanente de nuevas apuestas didácticas, metodológicas y pedagógica para la
transformación de la escuela y la formación como docentes-investigadores.

A la profesora Yamile Suárez por su acompañamiento permanente y jalonamiento
pedagógico, por su apoyo, motivación y reconocimiento en cada momento.

A lo colegas que participaron en el proyecto.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No. MPLM 096/2016

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas, RIUD
TÍTULO	<i>Desafío PILEO: formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas</i>
AUTOR	Nancy Stella Monroy Abril
DIRECTOR	Adriana Yamile Suárez Reina

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Lectura, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, texto expositivo, taller, PILEO.
DESCRIPCIÓN	<p>La investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica que favorezca la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para facilitar los procesos de interpretación y comprensión lectora en estudiantes de ciclo III, en una Institución Educativa Distrital de la Localidad de Puente Aranda.</p> <p>El proyecto aprovecha las bondades de la política de Transversalidad del proyecto PILEO para: su implementación, el mejoramiento continuo de los procesos de lectura, la construcción de conocimiento y a su vez, favorecer el aprender a aprender desde la formación de lectoras intencionales, autónomas y autorreguladas.</p>
FUENTES	La investigación se fundamenta en los postulados de: Adam (1992), Bojacá & Morales (2002), Burón (1996), Calsamiglia y Tusón (1999), Cassany (2006), Flavell (1976), Goodman (1994), Jaimes (1994 y 2004), Lewin (1946), López & Ariniegas (2003), Ríos (1991) Rodríguez (2008), Rumelhart (1980), Solé (2001 y 2004), Van Dijk (1980).

CONTENIDOS	<p>La apropiación de la cognición y la metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo de la interpretación y comprensión de lectura de sus estudiantes a través de la propuesta didáctica se presenta en cinco capítulos que conforman la investigación.</p> <p>El primer capítulo contempla el planteamiento, antecedentes, y delimitación del problema; además la formulación de la pregunta, sub-preguntas, objetivos y justificación de la investigación a partir de una lectura etnográfica del contexto.</p> <p>El segundo capítulo responde a los referentes teóricos en torno a la lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas, el texto y el texto expositivo. El tercer capítulo presenta los referentes metodológicos que orientan la ruta de indagación. Posteriormente, el cuarto capítulo da cuenta del proceso de sistematización de la intervención a través del desarrollo de talleres que dan cuenta de las fases de sensibilización, fundamentación e intervención. El último capítulo presenta las conclusiones del proceso de investigación.</p>
METODOLOGÍA	<p>El estudio se ubica en el paradigma de la investigación cualitativa desde el diseño de la Investigación Acción porque permite a los agentes participantes en el sector educativo, docentes y estudiantes, un espacio para enriquecer su quehacer a través de la reflexión permanente y a su vez, establecer mecanismos para la transformación de su propio contexto o realidad social.</p> <p>Los presupuestos que orientaron el estudio se enmarcaron en el proceso de la IA según Lewin (1946), que se caracteriza como una espiral de cambio, la cual tiene un carácter cíclico. Este autor establece cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. La modalidad utilizada fue el taller como una actividad de aprendizaje compartido y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula.</p>
CONCLUSIONES	<p>Este estudio investigativo permitió la transformación de las prácticas en el Proyecto PILEO el cual ahora responde a un proyecto intencional a través de la definición de objetivos y metas para la cualificación de la interpretación y comprensión de textos.</p> <p>La implementación de la propuesta didáctica a través de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura mostró avances en los estudiantes en la comprensión e interpretación de texto expositivos. La intervención explícita, práctica y guiada por parte de los docentes pretende ceder de manera gradual a las estudiantes la supervisión, el control, la evaluación de su proceso de la lectura para la formación de lectoras intencionales y autónomas.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTY OF SCIENCES AND EDUCATION
MAESTRY IN MATERNAL LANGUAGE PEDAGOGY

EXECUTIVE SUMMARY IN EDUCATION
RAE No. MPLM/096/2016

FORMAL ASPECTS

DOCUMENT TYPE	Degree monograph: Research work
TYPE OF PRINTING	Digital
ACCESS TO DOCUMENTS	Institutional Repository University Francisco José de Caldas.
TITLE	<i>PILEO challenge: formation of active, autonomous, and self-regulating intentional readers</i>
AUTHOR	Nancy Stella Monroy Abril
DIRECTOR	Adriana Yamile Suárez Reina

ASPECTS OF RESEARCH

KEY WORDS	Reading, cognitive and metacognitive strategies, expository text, workshop
DESCRIPTION	The research aims to develop a didactic approach that favors the implementation of cognitive and metacognitive strategies to facilitate the student's processes of interpretation and reading comprehension in a District Educational Institution. The project builds on the benefits of The Politics of transversally of institutional reading project for implementation, continuous improvement of the processes of reading, building knowledge and in turn, promote learning to learn from the formation of intentional, autonomous readers and self-regulatory.
SOURCES	Adam (1992), Bojacá & Morales (2002), Burón (1996), Calsamiglia y Tusón (1999), Cassany (2006), Flavell (1976), Goodman (1994), Jaimes (1994 y 2004), Lewin (1946), López & Ariniegas (2003), Ríos (1991), Rodríguez (2008), Rumelhart (1980), Solé (2001 y 2004), Van Dijk (1980).

CONTENTS	<p>The appropriation of cognition and metacognition in teachers to the support and development of interpretation and reading comprehension of students through the educational proposal presented in five chapters of the investigation.</p> <p>The first chapter covers the approach, history and definition of the problem; plus the formulation of the question, sub-questions, objectives and justification of research from a reading ethnographic context.</p> <p>The second chapter addresses the theoretical framework around reading, cognitive and metacognitive strategies, text and expository text,</p> <p>The third chapter presents the methodological references that guide the path of inquiry.</p> <p>The fourth chapter realizes the process of systematization of intervention through the development of workshops that realize the phases of awareness, reasoning and intervention.</p> <p>The final chapter presents the conclusions of the research process</p>
METODOLOGY	<p>This research is located in the paradigm of qualitative research from the design of the Action Research because it allows in the education sector, participants agents, teachers and students, a space to enrich their work through ongoing reflection and in turn, establish mechanisms for the transformation of their own context or social reality.</p> <p>Budgets that guided the study were part of the IA process according to Lewin (1946), characterized as a spiral of change, which is cyclical. This author establishes four phases: planning, action, observation and reflection. The method used was the workshop as an activity-shared learning and as a strategy for research on problems of language and interaction in the classroom.</p>
CONCLUSION	<p>This research study allowed the transformation of practices in PILEO Project, now responds to an intentional project through defining objectives and goals for the qualification of interpretation and understanding of texts</p> <p>The implementation of the teaching proposal through cognitive and metacognitive reading strategies students showed progress in the understanding and interpretation of expository text.</p> <p>The explicit, practical and guided intervention by teachers aims gradually to give students the monitoring, control, evaluation of their reading process for the formation of intentional and autonomous readers.</p>

RESUMEN

El contexto escolar enfrenta grandes desafíos que corresponden a fenómenos tales como el fracaso académico y su consecuencia directa, la deserción. Estos aspectos requieren espacios de reflexión, indagación, problematización y transformación de las prácticas, tanto para los docentes como para los estudiantes. Si estos espacios se gestan, será posible que los estudiantes guíen sus propios aprendizajes, sean conscientes de los propósitos y razones que justifican cada una de las acciones en el aula, es decir que encuentren significado y sentido del por qué y para qué de la escuela hoy. Asimismo, los docentes tendrán la posibilidad de contar con un entorno pedagógico donde diseñen experiencias significativas para formar sujetos activos, intencionados y autónomos.

En este marco de referencia surge la investigación: *Desafío PILEO: formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas*. Este trabajo propone herramientas para solucionar las dificultades en la lectura y como estos recursos inciden en los procesos de aprendizaje y en la formación de sujetos conscientes y autorregulados. Este ejercicio investigativo aborda un contexto de aprendizaje significativo para aprender a aprender desde una propuesta didáctica a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el Proyecto Transversal de Lectura, Escritura y Oralidad, PÍLEO para la interpretación y comprensión de textos expositivos en el ciclo III de una Institución Educativa Distrital.

PALABRAS CLAVE:

Lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas, texto expositivo, taller, PILEO

ABSTRACT

The school context faces great challenges that correspond to phenomena such as academic failure and its corollary, desertion. These aspects require spaces for reflection, inquiry, problem and transformation of practices, both for teachers and students. If these spaces are conceived, it will be possible for students to guide their own learning, be aware of the purposes and reasons for each of the actions in the classroom, that is to find meaning and sense of why and what school today. In addition, teachers will be able to have a learning environment where meaningful experiences designed to form active, deliberate and autonomous subjects.

In this framework, research arises: Challenge PILEO: formation of active, autonomous, self-regulating intentional and readers. This paper proposes tools to solve the difficulties in reading, and the way these resources affect learning processes. In addition, the formation of conscious and self-regulating subjects. This investigative exercise addresses a context of significant learning to learn from a didactic approach through the implementation of cognitive and metacognitive strategies in the Transversal Project Reading, writing and orality, PILEO for the interpretation and understanding of expository texts in the level learning III of a District Educational Institution.

KEYWORDS:

Reading, cognitive and metacognitive strategies, expository text, workshop, PILEO

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	18
1.2. Antecedentes del problema	20
1.3. Delimitación del problema	27
1.4. Pregunta de investigación	38
1.4.1 Sub-preguntas	38
1.5. Objetivos	39
1.5.1 Objetivo general	39
1.5.2 Objetivos específicos	39
1.6. Justificación	39
2. REFERENTES TEÓRICOS	42
2.1 Del signo a la significación	42
2.2 Leer: Comprensión, interpretación y construcción de sentido	45
2.3 Estrategias de comprensión e interpretación	50
2.3.1 Estrategias cognitivas	50
2.3.2 Estrategias metacognitivas	52
2.3.3 Aprender estrategias	55
2.4 El texto expositivo	57
3 REFERENTES METODOLÓGICOS	61
3.1 Ruta de indagación	64
3.1.1 Fase de Planificación	65
3.1.2 Fase: acciones cooperadas	66
3.1.3 Fase de observación	67
3.2 Población	71
3.3 Instrumentos	71
3.3.1 Análisis documental	71

3.3.2	Entrevista	72
3.3.3	Observación participante	72
3.3.4	Encuesta	73
3.4	Categorías de análisis	73
4.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	75
4.1	Etapa de sensibilización	79
4.1.1	Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones	80
4.1.2	Encuentro: el ayer y el hoy de la lectura	95
4.2	Etapa de fundamentación	96
4.2.1	Docentes en proceso de lectura	97
4.2.2	Reflexiones y resultados	99
4.3	Docentes construyendo nuevos saberes	102
4.4	Maestros en acción	106
4.5	Prueba de comprensión lectora	111
4.5.1.	Análisis	112
4.5.2	Etapa de reflexión	113
4.6	Taller metacognitivo: texto expositivo	113
4.6.1	Comprensión e interpretación texto expositivo	117
4.6.2	Docentes interactuando: un texto expositivo	118
4.6.3	Mobilización entre la teoría y la práctica	123
4.7	Taller Institucional de lectura: Área Ciencias Naturales	125
4.7.1	Proceso de modelación cognitiva y metacognitiva	125
4.7.2	Observación y reflexión	128
5.	CONCLUSIONES	130
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
	ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

		Pág.
TABLA 1	Características del texto expositivo	58
TABLA 2	Estrategias discursivas del texto expositivo	59
TABLA 3	Categorías, subcategorías y unidades de análisis	74
TABLA 4	Primera etapa de talleres	80
TABLA 11	Categorización de las dificultades presentes en la lectura, mirada de docentes y estudiantes	94
TABLA 12	Segunda etapa de talleres	97
TABLA 13	Rejilla metacognitiva	98
TABLA 14	Resultados del competente pragmático de la prueba de comprensión	112
TABLA 15	Tercera etapa de talleres	113

LISTA DE REGISTROS

REGISTRO 1	Prueba Ciencias sociales	29
REGISTRO 2	¿Cómo aprendió a leer? Estudiante ciclo III	31
REGISTRO 3	Evidencia proyecto PILEO	33
REGISTRO 4	Proyecto PILEO, Área Media Técnica	34
REGISTRO 5	Texto auténtico, PILEO, estudiante ciclo III	35
REGISTRO 6	Encuesta docentes	82
REGISTRO 7	Encuesta estudiantes	84
REGISTRO 8	Taller: Maestro en proceso d lectura	100
REGISTRO 9	Taller de lectura Ciencias Naturales	127

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
FIGURA 1	PILEO, Ejercicio de lectura	36
FIGURA 2	Fracaso académico	38
FIGURA 3	Áreas participantes, PILEO	77
FIGURA 4	Fases de acción	78
FIGURA 5	Esquema macroestructura	101
FIGURA 6	Conceptualización proceso de lectura	103
FIGURA 7	Primera cartilla Conceptual 1	104
FIGURA 8	Primera Versión taller de lectura	108
FIGURA 9	Segunda versión , taller de lectura	110
FIGURA 10	Resultado prueba de comprensión	111
FIGURA 11	Cartilla teórica 2.	116
FIGURA 12	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	119
FIGURA 13	Tipología textual	120
FIGURA 14	Evaluación del proceso de lectura	121
FIGURA 15	Rejilla metacognitiva	122
FIGURA 16	Mapa Conceptual	128

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1	Estructura de intervención, fases y talleres	69
ESQUEMA 2	Método Global de lectura	89

INTRODUCCIÓN

La escuela debe asumir que la lectura hoy ha adquirido un papel protagonista en la vida de los sujetos del siglo XXI. En una sociedad mediada por el conocimiento y la información se requiere de una alta competencia lectora para seleccionar, acceder, comprender y transformar el conocimiento. En este sentido, Cassany (2006) llama la atención a la gestión de la escuela sobre la importancia del aprendizaje de la lectura comprensiva para el acceso a la cultura y como clave para el éxito escolar, profesional y laboral. Es precisamente en este marco que la presente investigación tiene asidero pues considera que la formación en lectura es un proceso que se no se desarrolla solo en los primeros ciclos de formación, sino que la escuela debe aunar esfuerzos para su permanente cualificación. De igual manera, asume la lectura, de acuerdo con Solé (2001) desde un modelo interactivo de construcción y producción de significado y sentido que se basa en la interacción entre el texto, contexto y lector.

Esta actividad investigativa inicia con observaciones desde una actitud indagadora frente a las problemáticas que subyacen en el ciclo tres, grado séptimo, en una Institución Educativa Distrital en temas álgidos como: el fracaso académico y la deserción como resultado de los bajos desempeños en la lectura, como una causa determinada por los maestros en las reuniones de área, de ciclo y jornadas pedagógicas. En un segundo momento de indagación se revisaron las prácticas de los docentes y su correspondencia con la teoría expuesta en el PEI, el Plan de estudios de lengua castellana, los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje; a través de la observación de clase y entrevistas. En el tercer momento, se realizó la revisión y análisis del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, PILEO desde su formulación, su impacto y las prácticas de lectura de los docentes vinculados. Para ello, se convocó a los docentes en reuniones de área de Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología, Educación Física, Ética para hacer una revisión sobre las concepciones, creencias y prácticas en torno al proceso de lectura y la apuesta a nuevas didácticas en torno a la formación de lectores autónomos e intencionales. En este contexto el objetivo de la investigación gira en torno a desarrollar una propuesta didáctica que favorezca la implementación de estrategias cognitivas y

metacognitivas para facilitar los procesos de interpretación y comprensión lectora en estudiantes de ciclo III.

Para construir y reconstruir conocimiento a través del fortalecimiento de la lectura esta investigación apuesta por un proyecto transversal de lectura que corresponde a PILEO, que permita leer textos en todas las áreas y convoque a todos los docentes de la jornada de la tarde del ciclo III para implementar la propuesta didáctica, que tiene como referentes metodológicos: un enfoque cualitativo, parte de la Investigación Acción y desarrolla como modalidad el taller para la formación e investigación.

Cabe aquí mencionar que el presente documento investigativo está organizado en cinco capítulos. El primero da cuenta de la lectura etnográfica del contexto, como también de la revisión de documentos, entre los cuales se cuenta con tesis doctorales, de maestría y artículos de investigación que abordan la lectura, las estrategias cognitivas y metacognitivas, proyectos de lectura y las diferentes metodologías, su intervención e impacto a nivel local, nacional e internacional. El rastreo también involucró estudios investigativos desarrollados en torno a la lectura como proceso, el texto expositivo, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, un plan lector y las concepciones de los docentes, que corresponden a las categorías de análisis. Este apartado termina con la formulación de la pregunta y sub-preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo presenta los referentes teóricos que guían la investigación, a saber: la lectura como proceso interactivo con un sujeto activo en el alcance de propósitos y objetivos desde la mirada de Camps (2000). Solé (2011), Goodman (1994), Van Dijk (1980), Cassany (2006) y Jolibert (1997). Las estrategias cognitiva y metacognitivas desde la inferencia, la predicción, la formulación de hipótesis y el conocimiento de uno mismo respecto a sus propios procesos y productos cognitivos, desde autores como Rumelhart (1980), López (1999), Flavell (1978) y Burón (1996) y el texto expositivo para informar, explicar y argumentar sobre un determinado tema y con una secuencia explicativa que corresponde al planteamiento de un problema, la explicación, la ejemplificación y la conclusión, a partir de autores como Adam (1992), Muth (1991) y Calsamiglia y Tusón (1999).

El tercer capítulo refiere a los aspectos metodológicos expuestos anteriormente, el cuarto capítulo muestra en forma detallada la intervención a partir de las fases planteadas por Lewin (1946), la planificación, la acción, la observación y la reflexión y desde las etapas de sensibilización, fundamentación e intervención a través de talleres desde los postulados de Rodríguez (2012). El último capítulo evidencia las conclusiones de la investigación sus alcances y proyecciones.

1. Problema de la Investigación

1.1 Planteamiento del problema

El contexto escolar enfrenta grandes desafíos que corresponden a fenómenos tales como el fracaso académico y su consecuencia directa, la deserción. En el caso particular de este ejercicio investigativo, que inició con la lectura etnográfica del contexto en el Colegio La Merced IED, se evidenció un alto índice de fracaso académico y deserción en los resultados anuales correspondientes a los periodos 2013 y 2014, con un 33.2% de repitencia en el ciclo tres, específicamente grado séptimo, tanto en la jornada de la tarde como en la mañana. La reflexión de docentes y estudiantes, entre muchos factores asociados a esta problemática, giró en torno a que los causantes de estos índices de deserción eran los bajos desempeños en la interpretación y comprensión de textos. Frente este aspecto, Santiago A., Castillo M., & Vega afirman que “muchos de los problemas de desempeño escolar de nuestros estudiantes, en todos los niveles de formación, tienen que ver de una u otra forma, con fallas en lectura y escritura” (2010, p.10). Esta situación se hace explícita en los resultados de evaluación de la institución en los periodos mencionados.

Por otra parte, si la promoción o el éxito escolar se enmarcan en la construcción de conocimiento desde el aprendizaje significativo -establecido en el horizonte institucional-, necesariamente se requiere de procesos de interpretación, comprensión y producción de significado y sentido. Ausubel plantea que “Adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible si no hay aprendizaje significativo” (1976, p. 82), por ende, es necesario que el estudiante construya unas estrategias en la escuela que lo viabilicen para decidir aprender, construir su propio conocimiento desde sus saberes previos y establecer relaciones con nuevos conceptos.

La búsqueda herramientas para solucionar las dificultades de comprensión e interpretación y su incidencia en la formación de sujetos conscientes y regulados de su propio aprendizaje, en la construcción de conocimiento a través de la lectura, en un contexto de aprendizaje significativo para “aprender a aprender”, fundamentan la

presente investigación en torno al proceso de lectura y la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Flavell afirma que la metacognición, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, a la “supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos que actúan normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto” (1976, p. 232). Es decir, la lectura para aprender implica concepciones, tales como, ser un proceso activo, flexible e intencional de uso de estrategias que deben responder a unos objetivos, a una tipología textual y se da una construcción de sentido a partir de la interacción entre el texto, contexto y lector (López & Arciniegas, 2004).

Lo expuesto anteriormente hace evidente la necesidad de diseñar una propuesta didáctica en la escuela que visibilice cada uno de estos presupuestos en las diferentes áreas del saber. El fracaso escolar, problemática que converge en la institución, reside en la interpretación y comprensión de textos, pero no corresponde a una asignatura en particular, sino permea todas las disciplinas del saber. Este presupuesto hace que, tanto las dificultades como las necesidades de las estudiantes en su proceso de lectura adquieran un carácter de transversalidad. Frente a esto, López establece que

Los estudiantes no solo “leen textos” sino que leen textos de las distintas áreas del conocimiento para aprender de ellos. Se hace necesario entonces, poner la comprensión de textos en un verdadero contexto de uso, conectándola explícitamente con una de sus finalidades primordiales como es aprender a partir de los textos y de acceder al conocimiento, expandiéndolo, modificándolo, creando conocimiento nuevo y difundiendo; para esto es necesario trabajar estrategias específicas que permitan abordar los tipos de textos propios de las distintas áreas de contenido (2004, p. 29).

Para ello, la cualificación de la lectura y las demandas del desempeño académico desde todas las áreas y los diferentes ciclos, requiere de una propuesta didáctica a través de un proyecto transversal que favorezca tanto el modelo pedagógico como el horizonte institucional desde el aprender a aprender, la cognición, la metacognición, la autonomía y la autorregulación, a través la gestión de los docentes y las estudiantes en el *Proyecto PILEO en la formación lectora activas, autónomas, intencionales y autorreguladas*.

1.2 Antecedentes del problema

Un rastreo sobre los estudios investigativos desarrollados en torno a la lectura como proceso, el texto expositivo, el uso de estrategias, plan lector y las concepciones de los docentes permite el análisis necesario para el objetivo de la presente investigación: establecer la incidencia de uso de estas estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de comprensión e interpretación de los textos que circulan en el ámbito educativo y hacer un acercamiento a las metodologías, temas y conclusiones que aportan al objetivo planteado. En este apartado se presenta la revisión de tesis doctorales y de maestría que se realizó en el periodo comprendido entre el año 2009 hasta el 2015, ejercicio que se organizó desde: a. los niveles de escolaridad, iniciando en el pre-escolar, la básica primaria, secundaria y media, b. el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, un acercamiento desde los estudios realizados con estudiantes universitarios y procesos adelantados por docentes y c. el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos transversales de lectura, en países como Colombia, España, México, Uruguay y Venezuela. De igual manera, en esta indagación se incluyen artículos de investigación nacionales e internacionales publicados en revistas indexadas y en bases de datos como Scielo, Dialnet y Redalyc, los cuales se presentan a continuación.

Inicialmente, en el grado pre-escolar se retoma la investigación de Arias & Portillo (2012). Este trabajo permitió la transformación de las prácticas de los docentes desde la reflexión continua y sistemática sobre la acción con base en la puesta en marcha de las estrategias cognitivas tales como la activación de los conocimientos previos, el planteamiento de hipótesis y la inferencia. Asimismo puso en marcha la metacognición a partir de la planeación, la supervisión y la evaluación lo cual favoreció la lectura en los estudiantes de pre-escolar. La perspectiva teórica que guió el trabajo fue la lectura como actividad cognitiva de comprensión por medio de la cual es posible cualificar de igual manera el aprendizaje.

A nivel de básica primaria una de las investigaciones revisadas en torno al uso de las habilidades metacognitivas en procesos de lectura con estudiantes, específicamente con grado quinto, responde a la investigación adelantada por Bolaños (2014). Este estudio propone una didáctica fundamentada en la estrategia didáctica *Aprendizaje*

Basado en Problemas -ABP- como una alternativa para transferir los preconceptos y los nuevos saberes a situaciones cercanas a su realidad y de esta manera desarrollar la metacognición en la planificación, la supervisión y la evaluación. La propuesta investigativa incluye problemas de la cotidianidad para resolverlos y juegos típicos de la región. Los resultados obtenidos evidencian que las habilidades metacognitivas se desarrollaron de manera significativa después de la intervención. La pertinencia de este trabajo está en que la investigación se enmarca en un Proyecto Transversal Institucional de Lectura y permite dar cuenta del avance en la comprensión textual en el área de matemáticas con el uso de estrategias metacognitivas.

Por otra parte, estudios realizados en secundaria como los de Velandia (2010), Aliaga (2010), Caldera (2011) y Jiménez (2004), abordan la comprensión lectora y su relación con las dificultades de aprendizaje. Estas investigaciones permiten ver que los procesos cognitivos solo pueden ser potencializados a través de la auto-concientización y la autorregulación a partir del manejo de procesos metacognitivos. Aliaga (2010), sostiene que un estudiante entre más estrategias conoce y adquiere la habilidad para desarrollarlas, mejor será su rendimiento académico y su construcción de conocimiento. Por su parte, Caldera (2011) analiza los aspectos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños de sexto grado. Esta autora plantea la lectura como proceso constructivista, es decir, como actividad de construcción de significado. En cuanto al uso de las estrategias cognitivas, tales como: inferencia, predicción, parafraseo, síntesis, clasificación, selección de ideas y formulación de preguntas, concibe que estas permiten avances significativos en la comprensión de texto, la formación de lectores críticos y autónomos con prácticas diferentes a las instrumentales y mecánicas.

Velandia (2010), por su parte, utiliza la investigación correlacional y la herramienta de análisis estadística de la P de Pearson (o de coeficiente de relación) que arroja datos generales, frente a la correlación existente entre las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Ella prueba estadísticamente la relación entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas. A su vez, evidencia que las serias dificultades de los estudiantes en el uso adecuado de los procesos cognitivos de orden superior, lo cual se debe principalmente a la ausencia en la mayoría de los casos,

de sistemas de autorregulación y autorreflexión. De igual manera, que los estudiantes obtienen mejores resultados en el nivel literal como identificar y localizar información específica del texto. Pero es negativo cuando se trata de realizar análisis, construir inferencias, identificar y postular hipótesis. Finalmente, los estudiantes no asumen un nivel de concientización y reflexión sino que las respuestas en la indagación de un texto son consecuencia de la inmediatez de los resultados, lo que Burón (1999) establece como metaignorancia.

De otro lado, Jiménez (2004) utiliza la estrategia ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) para determinar si el estudiante es o no un lector estratégico, para ello aplica diferentes pruebas en torno a estrategias que permiten procesar la información, estrategias para resolver problemas y estrategias para autorregular el proceso de planificación, ejecución y evaluación. Asimismo, aborda el tema de la metacognición intentando abarcar sus componentes principales (procesos y variables) y su utilidad. La definición de metacognición es explicada desde los puntos de vista de diversos autores estudiosos del tema, principalmente y como pionero Flavell. Además, intenta diferenciar los conceptos de cognición, metacognición y la evaluación metacognitiva. Este estudio se centra en el diseño de instrumentos de evaluación para detectar los rasgos más importantes de un buen lector en su confrontación con el texto y también se evalúa la lectura con pruebas muy específicas para determinar errores.

Ahora bien, dentro de los estudios pertinentes a la presente investigación que han incluido todas las áreas del conocimiento en el ámbito escolar se encuentran las de González & Jaramillo (2014) y Quitián (2011) en formación de lectores competentes en los grados décimo y undécimo. El campo de acción corresponde al uso las tecnologías de la información, en enfoques cuasi-experimentales. González & Jaramillo (2014) muestran por un lado, la transición del papel a los dispositivos tecnológicos y, por otro, las habilidades y capacidades que debe optimizar el docente y el estudiante en su proceso de comprensión de textos expositivos. Las conclusiones enfatizan la importancia de las acciones didácticas que realizan los docentes desde cada disciplina en el antes, durante y después de la lectura. En ella se describe la pertinencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la primera en contextos socioculturales y la segunda por la mediación desde el uso de estrategias orales en el contexto de *b-*

learning para estimular la comprensión de textos orales desde la articulación de diferentes recursos de aprendizaje.

En un estudio cuantitativo González & Oñate (2012) revisan la comprensión lectora de estudiantes de grado décimo a través de la aplicación de la prueba PISA, una entrevista semiestructurada de carácter metacognitivo y un cuestionario de autorreporte de actividad metacognitiva. Los resultados señalan que los estudiantes están en el nivel literal de comprensión, la actividad metacognitiva es nula y no existe una relación estadísticamente significativa entre actividad metacognitiva y comprensión lectora. Desafortunadamente, no se hace explícito en esta investigación si a través de la intervención los estudiantes pasaron a otro nivel de comprensión.

De otro lado, se encuentran las investigaciones encaminadas a la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora a nivel universitario, adelantadas a través del paradigma cualitativo y cuantitativo. Las conclusiones se establecen en torno a los siguientes puntos: la ausencia de metacompreensión, pues los estudiantes no realizan una apropiada supervisión ni evaluación durante el proceso. La adquisición y desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas permite a los estudiantes activar y construir estructuras mentales que organizan y procesan en la memoria. En esa misma línea, las investigaciones de Ortiz (2011) y Dorado & Devia (2011) permiten evidenciar que el uso de estrategias de los estudiantes varían según género, edad, tipo de institución donde culminaron sus estudios secundarios y la necesidad de búsqueda de estrategias para fortalecer la comprensión de lectura. Destacan la necesidad de enseñar las estrategias como lo estable Collins & Presley (2002, pp. 62 -76) “la factibilidad de ser enseñadas” y a su vez, tener en cuenta procesos como los contenidos programáticos a ser enseñados desde estrategias de control y de aprendizaje. Asimismo, las estrategias de enseñanza deben responder a los intereses de los estudiantes, a la naturaleza de los contenidos, los propósitos con los que se desarrolla la lectura para construir conocimiento y, por último, la organización social de las acciones de aprendizaje en contexto cooperados (Peña, 2000).

Dentro de este ámbito universitario se encuentra también el trabajo de López y Arciniegas (2003) quienes han demostrado que la implementación de estrategias

cognitivas y metacognitivas ha permitido a los estudiantes de la Universidad del Valle asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber, así como el control y la evaluación de sus procesos de comprensión redundan positivamente en su desempeño académico. Asimismo, las autoras revisan la toma de conciencia del lector desde su proceso de comprensión y el control del mismo a través de la evaluación y la autorregulación.

Por otra parte, la intervención con los estudiantes se realizó en forma natural, de tal manera, que hicieran consciente la necesidad de la lectura intencional con sentido crítico a través de 'contenidos programáticos', se conceptualizó el proceso de la lectura y su incidencia en el aprendizaje, por qué y para qué se lee en la universidad a través de la cognición y metacognición (planificación, supervisión y evaluación). Para la primera fase se contó como herramienta de intervención el taller, los estudiantes participaron activamente en pequeños grupos o individualmente. En una segunda fase, se hizo explícito el trabajo con estrategias cognitivas y metacognitivas y la evaluación contó con el diseño de un portafolio y la historia lectora. Los avances más significativos en el aprendizaje son la trascendencia que tiene las estructuras cognoscitivas de los sujetos en cuanto a cómo se aprende, a ser consciente de lo que ya se sabe y a utilizar ordenadamente el conocimiento previo como el mejor punto de partida para aprender más (López, 2002).

Por otra parte, respecto de investigaciones con docentes, se encontró el trabajo de González (2011) cuyo objetivo fue determinar la efectividad de la aplicación del taller sobre estrategias de metacompreensión para facilitar la comprensión de la lectura en docentes de primaria. Su diseño experimental se desarrolló en un pretest y postest para evaluar los resultados, demostró que los docentes presentan debilidades en su proceso de lectura y que es necesario la preparación en cuanto a las estrategias de metacompreensión, reconocerse a sí mismos para suplir las necesidades como lector y reflexionar sobre el acto de leer. El estudio concluye que el papel que cumplen los docentes y sus prácticas es determinante en el fracaso o el éxito del estudiante-lector.

En esta línea de análisis frente a la importancia de las concepciones y las prácticas de los maestros en el proceso de lectura y la evaluación de sus efectos en el aula se revisaron los aportes de Pimiento (2011), Correa & Pérez (2011) y López (2014). Las

investigaciones en torno a las prácticas de los docentes de diferentes áreas permitió dar cuenta de la incidencia de sus concepciones; los estudios determinaron que sí existe una coherencia entre concepción y el quehacer en el aula, es decir, las concepciones guían y orientan su manera de actuar en el campo pedagógico y específicamente en el aula. En la clasificación que establece Bojacá & Morales (2002), por ejemplo, una concepción constructivista lleva a prácticas como la construcción de significado, interacción entre el lector y el texto, leer con un propósito, tareas en un antes, durante y después del proceso de lectura con textos auténticos.

A su vez, investigaciones en torno a Proyectos Transversales de Lectura solo se encontraron dos: Cereta (2012) y Carvo (2010). La primera vincula la alfabetización y la promoción de la lectura a partir de competencias lectoras y competencias de la información. Establece la necesidad de continuidad de la política pública de lectura para que tenga un desarrollo sustentable en el tiempo y redimensionar su importancia en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento. Es decir, se concibe a la lectura en sí misma como una herramienta para la inclusión, equidad social y la democratización de la información y el conocimiento. Además, en sus conclusiones reconocen a Colombia como un país avanzado en acciones para la promoción de la lectura a través del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.

De igual manera, Carvo (2012) y Cereta (2012) coinciden en los puntos de partida de la presente investigación, en cuanto hacen referencia a los altos índices de deserción, extra edad y fracaso escolar causados por las graves dificultades en la comprensión de lectura. En su estudio, los investigadores establecen las diferencias en el nivel de lectura presentes en alumnos de quinto grado de secundaria que hacen parte de un plan lector con otros estudiantes quienes no fueron incluidos en el proyecto. En sus conclusiones establecen que cada institución educativa debe realizar a un diagnóstico previo para conocer los niveles de comprensión lectora de toda la comunidad educativa, para luego implementar un plan de acción según sus necesidades. De igual manera, realizar un monitoreo y evaluación permanente para disminuir el alto índice de estudiantes que ingresan a la universidad con dificultades en comprensión lectora.

Los aspectos teóricos que enmarcan todas las investigaciones revisadas plantean: la lectura como proceso, desde el enfoque cognitivo con autores como Flavell (1976), Brown (1987), Gardner (1987), Calsamiglia y Tusón (1999), Bereiter y Scardamalia (1987), López (2002), Goodman (1994), Rosenblatt (1978), Burón (1999), Jolibert (1997), Rumelhart (1980), Lerner (2001), Sánchez (1986), Van Dijk (1980) aportes que enriquecen la presente investigación.

Finalmente, esta revisión permite establecer que no se ha trabajado la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en un Proyecto Transversal de Lectura como mecanismo para la construcción de conocimiento y como mecanismo para mejorar el rendimiento académico en todas las disciplinas del saber. Bien lo establece López (1999):

El trabajo conjunto de profesores y de estudiantes, que comparten responsabilidades y riesgos, es la alternativa que permitirá construir caminos apropiados para la formación de lectores intencionales, reflexivos e independientes que puedan de manera autónoma acceder al conocimiento en continua evolución para apropiarse de él y llegar a crear otros conocimientos (p.30)

En otras palabras, fortalecer la lectura es una oportunidad para aprender, para generar conocimiento y una de las tareas de la escuela es implementar acciones para que la lectura sea significativa a través de acciones planificadas, sistemáticas y explícitas, de tal manera que los estudiantes sean conscientes de los procesos cognitivos que subyacen en el proceso lector y tomen conciencia de sus propios desempeños para evaluarlos y autorregularlos. De acuerdo con esto, las investigaciones referenciadas anteriormente confirman que activar una conciencia metacognitiva permite a los estudiantes aprender a aprender, autorregular su aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y pasar de un sujeto pasivo a uno activo, autónomo, reflexivo e independiente desde su propio ritmo de aprendizaje.

1.3 Delimitación del problema

La propuesta investigativa se lleva a cabo en el Colegio La Merced IED que cuenta con un PEI denominado “Pensamiento y Acción para la Transformación Social”; el horizonte pedagógico desde su Misión busca la formación de personas con pensamiento crítico, creativo y propositivo para consolidar agentes para el cambio social; se fundamenta en cuatro principios rectores, pero -para la presente investigación- solo se revisan dos por su pertinencia. El primero es: “De apertura integral hacia el conocimiento” (EL CONOCER), orientado hacia la innovación pedagógica que facilite y potencialice el desarrollo del pensamiento y las habilidades cognitivas, afectivas y expresivas. El segundo principio referido a: “transformación y desempeño” (EL HACER), expresión cotidiana de las habilidades de pensamiento adquiridas en lo estético, lo ético, lo axiológico y académico” Colegio La Merced (1994, p. 18).

El horizonte institucional se enmarca en un modelo Pedagógico Constructivista cuyo objetivo es la formación de personas como sujetos activos capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor. Su práctica implica la participación activa de las estudiantes, docentes y el contexto social, en una interacción permanente para la construcción del conocimiento social. Sus objetivos son construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento y su construcción en la interacción dinámica con su contexto. El eje del modelo pedagógico es aprender a aprender, el proceso de enseñanza está mediado por acciones pedagógicas para propiciar situaciones significativas que generen conflictos cognitivos y el aprendizaje se da a partir de situaciones significativas. El papel del docente es el de un facilitador en el desarrollo de las capacidades, habilidades del pensamiento y la evolución de las estructuras cognitivas (Colegio La Merced IED, 2009).

La primera lectura interpretativa de los documentos institucionales –referenciados anteriormente- da cuenta de un soporte teórico para prácticas, didácticas y metodologías enmarcadas en pedagogías exitosas. Allí se muestra que en la medida en que la concepción constructivista hace énfasis en cómo los aprendices construyen los



conocimientos en función de sus experiencias previas, estructuras mentales que permiten interpretar objetos y eventos, el conocimiento no es pasivamente recibido e incorporado por la estudiante, sino activamente construido; esto permite sin duda un aprendizaje significativo como lo plantea el horizonte institucional. Se suma a esto, sus principios institucionales, por un lado, aprender es construir y reconstruir desde los esquemas mentales previos como resultado de la reflexión, la interpretación y la comprensión cognitiva de los distintos saberes. Por otro lado, el quehacer pedagógico involucra tareas auténticas ancladas en contextos significativos, entender qué saben los estudiantes y qué necesitan aprender.

Pese a lo anterior, al contrastar la teoría y la práctica en la ejecución del modelo pedagógico sorprende las distancias que guardan una de la otra. Los hallazgos en la institución, desde la observación de clase evidencian prácticas con un enfoque tradicional donde prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante. Los medios son el tablero, el marcador, la voz del profesor, la evaluación es memorística y cuantitativa; evidencia de su carácter conductista donde los contenidos se imparten empleando un método transmisionista.

Las reflexiones que se han hecho frente a la coherencia con el horizonte institucional se agotan en la medida en que los resultados de las pruebas externas ubican a la institución entre los mejores colegios del Distrito y los docentes argumentan: “que esas prácticas dan resultado”. Una evidencia de tipo evaluativo, se observa en el siguiente instrumento del área de sociales donde prevalece la memorización como herramienta de aprendizaje.

María Fernanda Rojas G.

25^x
Manuela

 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, D. C.
COLEGIO LA MERCED
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Aprobado por Resoluciones: "459" del 13 de noviembre de 1996 Bachillerato Académico; 1941 del 16 de junio de 1999 Bachillerato Técnico Comercial; 233" de 13 de agosto de 2002 Bachillerato Formal para Adultos y 258" de 28 de agosto de 2002 de integración institucional. 

TRIMESTRAL III SOCIALES
MARÍA IDALBA CARDONA: GRADO OCTAVO

1. La manifestación más clara de intolerancia y violencia entre los partidos políticos colombianos se dio al final del siglo XIX, con una confrontación armada que se conoce con el nombre de:
a. La guerra de los estados
✘ b. La Guerra de los Mil días
c. La Masacre de la Bananeras
d. La invasión de los Estados Unidos ✘

2. Una causa por la cual se presentó la Guerra de los Mil días fue:
✘ a. La decisión de Miguel Antonio Caro de gobernar sin participación de los liberales
b. La pérdida de miles de vidas y la desolación de los campos ✘
c. La inversión de 900 millones de pesos para financiar la guerra
d. La separación de Panamá

3. República de la Gran Colombia significa la unión de:
✘ a. Venezuela, Colombia y Ecuador
b. Perú, Chile y Venezuela
c. Colombia, Ecuador y Panamá

4. La Batalla de Boyacá permitió liberar a:
a. Ecuador
✘ b. Nueva Granada (Colombia)
c. Venezuela

5. El gran sueño de Bolívar fue:
a. Crear un país con una gran economía
✘ b. Unir varios territorios para formar una gran nación
c. Crear un grupo de países para intercambio económico

6. Escriba dos diferencias entre el partido liberal y el conservador

Fuente: Docente María Cardona (2014)

El interrogante frente a las prácticas de los docentes es: ¿Dónde se llevan a cabo los conceptos planteados, tales como las metas: estructuras mentales cognitivas, el método: creación de ambientes aprendizaje, el desarrollo: progresivo y secuencial de estrategias - mentales, los contenidos: experiencias y apoyo creativo y la relación de Maestro- Alumno, como Facilitador – Motivador?

La segunda lectura de las prácticas pedagógicas se da a partir del siguiente cuestionamiento: ¿cómo se llevan a cabo los pilares del constructivismo desde las áreas del conocimiento? La revisión del Plan de Estudios evidencia la escasa correspondencia entre la teoría y la práctica. Los preceptos de pensamiento crítico, habilidades cognitivas y el conflicto cognitivo se pierden entre el documento y las prácticas reales en el aula. El campo de análisis se centra puntualmente en el documento: 'Desarrollo Curricular del área de Humanidades' (La Merced 2014) cuya concepción interaccionista del lenguaje, parte de la lengua como instrumento de significación y de interacción a través del trabajo en equipo; asimismo se concibe la enseñanza- aprendizaje de la lengua con una intervención mediadora entre el sujeto y la cultura. La construcción del conocimiento surge de la interacción social y un contexto culturalmente organizado, se aprende de situaciones reales donde se confrontan y se reconstruyen significados.

Con estos presupuestos teóricos se cuestiona el proceso de lectura, objetivo de este proyecto de investigación. Por tanto, se realizaron observaciones de clase y la revisión de textos las cuales mostraron: una pedagogía tradicional, la lectura entendida desde la decodificación, la transformación de símbolos escritos en lenguaje oral y que en el aula se privilegia la lectura expresiva, es decir, la entonación que busca y supone que si se lee con determinada entonación, se está entendiendo. Se evidenció que las funciones del docente se circunscriben a verificar si la estudiante establece el contenido del texto a partir de cinco preguntas literales y a su vez, evaluar la adquisición de conocimiento y la retención de la información. Es evidente la contradicción con el enfoque presentado en el desarrollo curricular, el cual se encuentra lejos de un aprendizaje significativo.

En un segundo espacio de observación de clase de lectura, la investigadora cuestiona a las estudiantes del curso 705, frente a ¿Cómo aprendió a leer? y sus respuestas evidencian lo expuesto anteriormente, una concepción tradicional del

aprendizaje de la lectura. Dentro de las respuestas de mayor porcentaje se encuentran: uso de planas, listado de palabras, lectura oral, corrección en la pronunciación y puntuación, como se observa en el siguiente registro.

Registro 2. ¿Cómo aprendió a leer? Evidencia ciclo III

The image shows two pages of a student's handwritten work. The left page has a yellow background and features the title '¿CÓMO APRENDI A LEER?' in large, bold, black letters with a red outline. Below the title, the student has written 'CON MI CARTILLA NACHO Y MI ABUELITA ME AYUDABA MUCHO MÁS QUE LA PROFESORA DE KINDER.' in black ink. The right page has a light pink background and features the title 'Como aprendi a leer y escribir' in large, purple, bubbly letters with blue dots. Below the title, the student has written a paragraph in cursive: 'Entre a los 2 años al liceo mundo magico de pinocchio, de lonchera mi mamá me mandaba 1 pañal y tetero. Tuve unas profesoras que fueron muy especiales conmigo, una se llamaba patricia ella me enseñó a leer, a escribir y a bailar. Mi profesora me enseñó primero en mi cuaderno haciendo rayas y palitos y con mi libro tenía que unir puntos, recortar palabras, colorear las vocales y a dibujar y no salirme de los rayas, luego tenía que llevar paquetes de paquetes para transcribirlos en el cuaderno y saber como se escribía y se leía y me hacían escribir palabras completas y así la profesora patricia me enseñó a leer y a escribir.' The word 'primero' is circled in red. The student's name 'Karen Diaz' is written at the bottom right.

Transcripción

COMO APRENDI A LEER Y ESCRIBIR

Entre a los 2 años al liceo mundo magico de pinocchio, de lonchera mi mamá me mandaba 1 pañal y tetero. Tuve unas profesoras que fueron muy especiales conmigo, una se llamaba patricia ella me enseñó a leer, a escribir y a bailar. Mi profesora me enseñó primero en mi cuaderno haciendo rayas y palitos y con mi libro tenía que unir puntos, recortar palabras, colorear las vocales y a dibujar y no salirme de los rayas, luego tenía que llevar paquetes de paquetes para transcribirlos en el cuaderno y saber como se escribía y se leía y me hacían escribir palabras completas y así la profesora patricia me enseñó a leer y a escribir

Karen Diaz

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar una observación de clase, en el curso 705, la docente de humanidades en su hora de lectura, se dirige a la biblioteca y escoge uno de los títulos, lleva los libros y

en esa hora de clase se lee oralmente en forma individual. La docente corrige la pronunciación, signos de puntuación y, al término de los cincuenta minutos de la sesión, plantea como consigna un pequeño resumen y resolver cinco preguntas de carácter literal frente a la información de las páginas indicadas por ella (transcripción del diario de campo). Al revisar la coherencia entre el horizonte institucional, el plan de estudios y el desarrollo curricular marco de este análisis, se concluye que no se desarrollan actividades donde las estudiantes construyan pensamiento crítico y desarrollen habilidades cognitivas.

La tercera lectura se realiza en torno al Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, PILEO. El colegio promulga estar en consonancia con el Decreto *133 DE 2006 (Abril 21)*. *"Por medio del cual se adoptan los Lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016"*. La institución para dar cumplimiento, establece espacios institucionales desde la política de transversalidad para que las estudiantes accedan a la lectura, a través de una hora mensual de lectura institucional, en la que cada una de las áreas del conocimiento participa con un texto. La búsqueda de documentación que soporta el proyecto solo aparece en el año 2011 en medio magnético; allí se formula como una dimensión transversal del Plan de Estudios en donde se define la lectura como proceso cognitivo, discursivo y como actividad de comprensión que debe darse desde todas las áreas.

En un primer acercamiento con los docentes vinculados al proyecto PILEO, se cuestiona sobre ¿qué es leer? Y ¿cuáles son las fortalezas de las estudiantes en torno a la lectura?, las respuestas evidencian la concepción tradicional que se ha expuesto anteriormente:

Interpretar, descifrar y comprender símbolos correctamente", "como la capacidad de interpretar el lenguaje propio de cada saber" y "procesar información". "Fortalezas ninguna, la estudiante de hoy, no lee cuidadosamente, "prefieren que su maestro les indique que se debe hacer" y "no les gusta leer los textos que se llevan al aula (transcripción de acta de reunión Jornada Pedagógica, octubre 2014).

Al indagar sobre las expectativas frente al proyecto PILEO, los docentes reconocen las bondades y la pertinencia del proyecto para mejorar la lectura, su impacto en el aprendizaje y, en consecuencia, su impacto en el rendimiento académico.

En relación con las anteriores expectativas, se realiza la observación y análisis de las prácticas en la hora institucional de lectura durante los años 2013 y 2014. Se inicia con el taller del área de Matemáticas, la actividad empieza con la entrega del texto a la primera hora a todos los docentes que tienen clase a la quinta hora del día. La propuesta didáctica es la siguiente: lectura en voz alta y contestar preguntas de orden literal en equipo y entregar los talleres a la docente que lidera PILEO, quien pertenece al área de Humanidades -quien a su vez los recibe y archiva en una carpeta-. Al revisar la carpeta se observa que ningún maestro evalúa la producción de las estudiantes, 'las respuestas del cuestionario'.

Registro 3. Evidencia Proyecto PILEO

Angie Lorena Rodríguez
Jefmi González
705

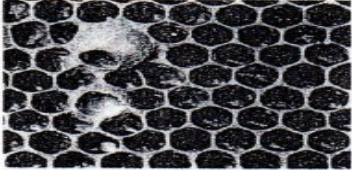
LA MECERD IED JT
PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD
ÁREA DE MATEMÁTICAS. GRADOS SEXTO Y SÉPTIMO 2013

Fecha: agosto 22 de 2013 Hora: 15 minutos de la primera hora. Colaborador: Docente de la clase
Realizar la siguiente lectura y luego responder las cuatro preguntas formuladas para medir el nivel de comprensión que maneja la estudiante, en textos con lenguaje matemático.

Proyecto
Pileo.
Leer y
Escribir es
Importante

La geometría de las abejas

Elementos de la geometría



La disciplina y sumisión de las abejas a las reinas que dirigen su colmena es admirable, pero lo que sorprende más es su emulación, su limpieza en la recogida de la miel, y la previsión y cuidado que dedican a su conservación.
Escogiendo la más bellas flores entre las más agradables que crecen sobre la Tierra, las abejas preparan unos recipientes para depositar la miel, llamados alveolos, iguales entre sí. Semejantes, yuxtapuestos y de forma hexagonal.
Ellas llegan a este resultado mediante una finísima y precisa intuición geométrica. Han descubierto que estas figuras deben estar necesariamente yuxtapuestas y tener sus lados comunes, a fin de que nada extraño pueda caer entre ellas y echar a perder su obra.

Habría tres figuras poligonales que podrían satisfacer esta condición, es decir, las figuras que son regulares, equiláteras y equiángulas; porque las figuras irregulares serían desagradables para las abejas. Aunque los triángulos equiláteros, los cuadrados y los hexágonos pueden yuxtaponerse y tener sus lados comunes sin intersticios irregulares, sin embargo, las abejas, con su sabiduría, eligieron para su labor la de mayor número de ángulos, intuyendo que contendría más miel que ninguna de las dos restantes.

...selección...

A Emulación = imitar a otro

A yuxtapuesto = poner una cosa junto a otra

A C figura irregular =

A D equiángulo =

A E intersticio =

A F equilátero = que tiene todos los lados iguales

A G hexagonal = polígono de seis lados

B por que tienen que tener lados comunes y iguales.

C Si por que si lo llenamos con miel podríamos ponerle algo alrededor de punto y así no lo tocaría

D por que si escogen otra figura podría caer algo en ella y estropear la miel.

Fuente: Elaboración propia.

El registro 3, evidencia los hallazgos comunes en la hora de lectura institucional y diseñada en cada una de las áreas. Un factor común es el uso de textos expositivos, la formulación de una serie de preguntas y la lectura oral en equipo. Se ha indicado en la registro, a propósito, que se inicia el proceso de comprensión a través de la consulta de palabras desconocidas y como se observa en el trabajo de las estudiantes, no resuelven tres de sus cuestionamientos. Surge en este proceso de indagación las siguientes preguntas: ¿Cuál es la mediación del docente? ¿Qué estrategias utilizar para que las estudiantes comprendan e interpreten los textos? ¿Cómo trascender la lectura oral y el listado de palabras en el proyecto de lectura institucional?

En esa misma línea, el proyecto PILEO cuenta con talleres de lectura institucional mensual, en la hora clase que indique el área que le corresponde según la planeación anual. A continuación se evidencia otro taller del proyecto, liderado por el área de Media Técnica Comercio.

Registro 4. Evidencia proyecto PILEO, Área Media Técnica

ACTIVIDAD PILEO
MEDIA TÉCNICA COMERCIO

*“ La gratitud es un acto de humildad, manifestación de amor y reconocimiento de las bendiciones recibidas.
Con él, el universo se confabula a nuestro favor.”*

Querido Docente:

1. Forma grupos de cinco estudiantes.
2. Entrega a cada grupo la lectura.
3. Cada grupo escoge una representante para que realice la lectura.
4. Reflexión individual en forma escrita.
5. Conclusión final por grupos de las reflexiones expuestas por cada integrante.
6. Recibe el trabajo realizado por las estudiantes.

DOCENTES MEDIA TÉCNICA COMERCIO


LUNES 20 DE OCTUBRE PRIMERA HORA DE CLASE

Fuente: Carpeta archivo talleres del proyecto

El registro 4, permite evidenciar las concepciones que permean a todas las áreas; por una parte, ‘la enseñanza de la lectura solo le corresponde al Área de Humanidades’ y por otra parte, lectura no es un tema transversal en la escuela. Esto se sustenta en la nota realizada por la monitora, “el profesor de matemáticas no realizó el taller” (nota que aparece en la parte superior de la figura) pues en este caso particular al cuestionar a la estudiante de las razones que la motivaron a escribir esto, ella manifestó que el docente le explicó: “eso no corresponde a matemáticas sino a castellano” evidencia clara de la concepción de enseñanza de la lectura. Estas prácticas entonces contradicen por completo los presupuestos del documento que fundamenta el proyecto en la institución (Transcripción carpeta PILEO).

La siguiente revisión corresponde a un texto auténtico de una estudiante del ciclo tres, grado séptimo (Figura 5). Este fue realizado en el marco del Proyecto PILEO y hace parte del archivo. Las consignas: Primero, leer en equipo el texto: *¿y tú eres, zanahoria, huevo o café?* (no tiene referencia bibliográfica). Segundo, reflexionar por escrito en torno a dos cuestionamientos, *¿Cómo manejas la adversidad?* y *¿eres una zanahoria, un huevo o un grano de café?* El tiempo para la sesión fue de 45 minutos y al término la docente recoge los textos, la producción textual pasa del escritorio de las estudiantes a reposar en una carpeta, sin análisis, sin audiencia porque el objetivo es dar cumplimiento al proyecto PILEO.

Registro 5. Texto auténtico PILEO, estudiante ciclo III

	<p>Transcripción</p> <p style="text-align: center;"><u>Reflexion</u></p> <p>Mis problemas yo los soluciono tratándolos de ayudarlos a solucionar, yo ayudo a las personas a que no la agredan <u>por que</u> va a hacer peor. Los problemas hay que saberlos llevar. Cada problema tiene una solución. Ayudar las personas deberían ayudar <u>asi</u> mismo no agrandarlos <u>por que</u> es peor.</p>
---	--

Fuente: Carpeta archivo talleres del proyecto

Para dar continuidad al proyecto, la Secretaría de Educación Distrital SED, envía al colegio las cartillas *Alma Máter* para el fortalecimiento de la lectura en los ciclos II, IV y V. El objetivo del programa de las cartillas era leer con rapidez, incrementar la velocidad por lo menos al triple de su velocidad inicial a través de ejercicios como: evitar las regresiones, fortalecer la relajación, la repetición, el interés, la atención y la actitud. Para iniciar las prácticas de la cartilla, los docentes solicitaron a las niñas una regleta para visibilizar las columnas de palabras, una hoja para llevar el registro del tiempo (no vocalizadas, ni subvocalizadas) sino captar las palabras por su forma y por sus bordes.

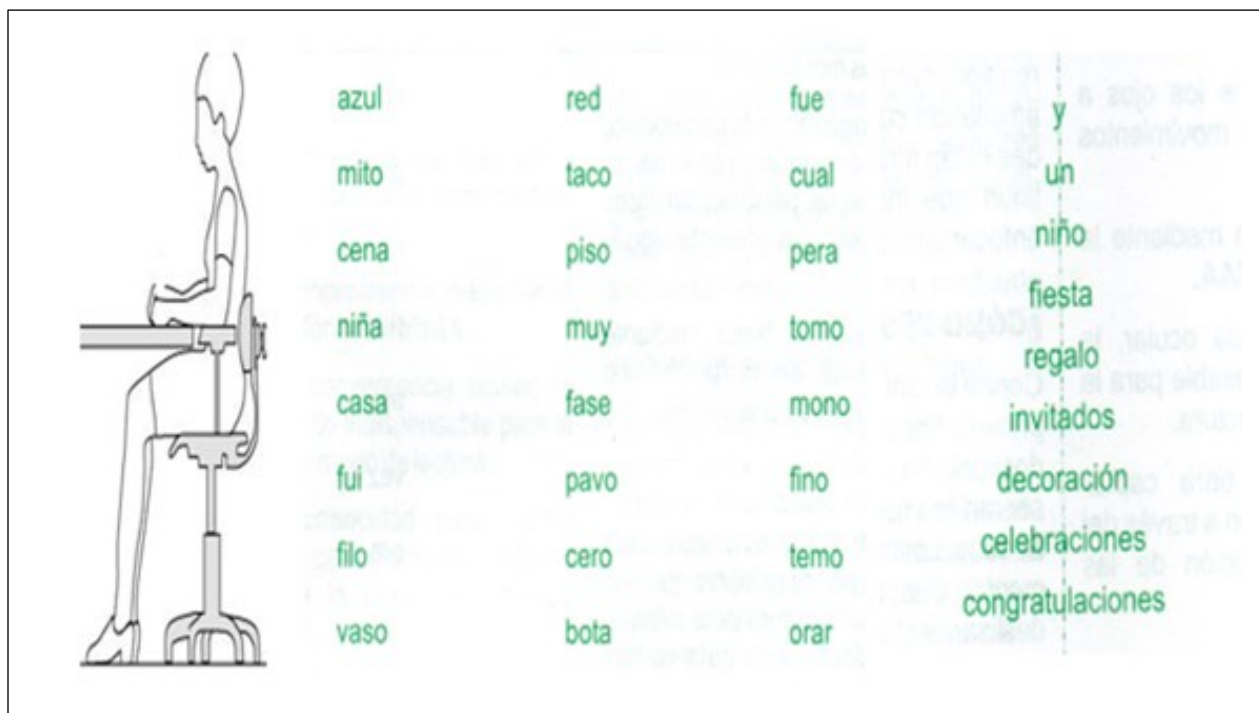


Figura 1. Ejercicio de lectura
Fuente: Cartilla Alma Máter

El proyecto PILEO se desarrolló en torno a los ejercicios de la cartilla y el concepto de los docentes fue positivo ya no se diseñaron talleres por área; las monitoras de cada curso recogían las cartillas en coordinación académica y se desarrollaba la página correspondiente, en forma individual y en total silencio. Este proceso se llevó a cabo durante cinco meses hasta que por sobrecostos y por irregularidades en el contrato con la SED fueron retiradas del aula las cartillas. En su momento se aseguró que la versión

entregada en el 2011 era idéntica a una que editó Zamora Editores, para profesores, en 1993. Por su parte, el colegio estableció que era una copia de Técnicas Americanas de Estudio.

La conclusión en esta tercera mirada es la ausencia de coherencia y correspondencia entre la teoría y la práctica. Los preceptos enmarcados en el constructivismo, el horizonte institucional, el Plan de Estudios y PILEO no se vivencian en el aula pues las estudiantes no cuentan con estrategias para abordar la lectura como proceso. De igual manera, no se da respuesta a los intereses y necesidades de las estudiantes ni a los requerimientos de la norma que le dio su origen. Además, es evidente que los docentes desconocen la lectura como proceso y las estrategias metacognitivas y cognitivas, por esta razón, no las ponen en juego en la práctica.

Algo semejante sucede con los textos que se trabajan en el colegio pues los profesores se limitan a la lectura de textos narrativos. No obstante, es necesario que se aborden otros tipos de textos que respondan a las necesidades e intereses de las estudiantes para que les permitan la construcción de conocimiento, su transformación y uso. El presente estudio considera importante el trabajo con los textos expositivos por su carácter transversal a las diferentes áreas del conocimiento y porque los docentes recurren a ellos para los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, los docentes no le dedican tiempo para orientar a los estudiantes de las estrategias y operaciones mentales que requiere un texto expositivo; no solo enseñar su definición sino cómo se interactúa asertivamente con ellos.

Por último, dentro de los hechos que permiten a los docentes afirmar que las estudiantes de hoy “no aprenden, porque son malas, no comprenden, les falta capacidades, no les interesa estudiar o aprender y ratifican que no leen”, son los resultados que año tras año se repiten en temas como: el alto índice de repitencia, el fracaso escolar y la deserción en datos como los presentados en la figura 2:

Año 2012 53 niñas de grado séptimo reinician grado
Año 2013 69 niñas de grado séptimo reinician grado
Año 2014 110 niñas reinician grado.
Alto índice de deserción en los últimos tres años

Causa: Las estudiantes no saben leer

Figura 2. Fracaso académico

Fuente: Datos estadísticos anuales de evaluación y promoción

Esta realidad debe cuestionar las prácticas que afectan el éxito escolar y la interpretación y comprensión de texto como su principal agente. De igual manera, convoca a la urgente necesidad de diseñar mecanismos asertivos en el aula para construir y reconstruir conocimiento a través del fortalecimiento de la lectura, hacerle seguimiento y confiar en las bondades políticas de un proyecto transversal con el aporte desde cada una de las áreas.

1.4.1 Pregunta de investigación

Los datos obtenidos desde el horizonte institucional, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el ejercicio mismo de las prácticas en torno a la lectura y su incidencia en el desempeño académico en el contexto educativo, permiten la indagación y problematización de la presente investigación en los siguientes términos:

¿Cómo implementar estrategias cognitivas y metacognitivas en el Proyecto Transversal PILEO para la interpretación y comprensión de textos expositivos en el ciclo III del Colegio La Merced IED, JT?

1.4.1. Sub- preguntas

¿Qué papel desempeña la cognición y metacognición en el proceso de lectura, es decir, por qué y para qué se lee en el colegio?

¿Qué importancia tiene la apropiación de la cognición y metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo asertivo de la lectura de sus estudiantes?

¿Cómo fortalecer significativamente el Proyecto Transversal PILEO a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de lectura?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Desarrollar una propuesta didáctica que favorezca la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para facilitar los procesos de interpretación y comprensión lectora en estudiantes de ciclo III.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Evidenciar la función que desempeña la cognición y metacognición en el proceso de interpretación y comprensión lectora, dicho de otra manera, para qué y por qué se lee en el colegio.

- Establecer la importancia que tiene la apropiación de la cognición y la metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo efectivo de la interpretación y comprensión de lectura de sus estudiantes a través de la propuesta didáctica.

- Identificar los elementos que la cognición y metacognición ofrece para cualificar el proyecto transversal PILEO en el proceso de interpretación y comprensión lectora

1.6 Justificación

La escuela debe entender que tiene una función permanente en la formación de sujetos para que sean capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad letrada y en constante apropiación y generación de conocimiento, la cual basa en la lectura el acceso a dichas formas del saber. En esa medida, este proyecto de investigación señala a la lectura como proceso necesario para enfrentar estos retos; en palabras de López:

[...] la lectura en particular satisface diferentes necesidades y propósitos, desde unos más utilitarios como la satisfacción de necesidades inmediatas en respuesta a nuestro entorno, el acceso a los bienes culturales del ocio y el ascenso en la escala socioeconómica, hasta otros más intelectuales como el leer para aprender, para tener

acceso al conocimiento, expandirlo, modificarlo, crear nuevo conocimiento y difundirlo y, claro está, el placer de meternos entre los libros y disfrutar de su lectura (1999, p.7).

De esta manera, la escuela no puede asumir aún la lectura como la correcta pronunciación, entonación y el reconocimiento de palabras, sino como proceso interactivo de comprensión e interpretación de sentido y significado, de confrontación permanente entre el texto, el contexto y el lector. Así pues, a través del desarrollo de estrategias se puede hacer de los estudiantes lectores activos, conscientes, autónomos y capaces de controlar y regular el antes, el durante y el después de la lectura, para cumplir unos objetivos y dar cuenta de las competencias requeridas en el ámbito académico para desenvolverse en la sociedad.

Desde estos conceptos, la importancia de este trabajo gira en torno a la reflexión sobre las estrategias que el docente lleve a cabo para potenciar la comprensión e interpretación de textos, de tal manera que se integren en un diseño didáctico que se origine en los intereses y las necesidades de formación y de las necesidades particulares de los estudiantes. Con ello, el estudiante activará sus conocimientos previos, realizará anticipaciones e inferencias, a partir de la confrontación con sus esquemas cognitivos.

Asimismo, la contribución de esta investigación radica en que cuenta con el concurso de todos los docentes desde las áreas, ciclos y grados para cualificar en forma activa e intencional el proceso de lectura. Es gracias a este ejercicio que se diseña una propuesta didáctica que responde a las necesidades de las estudiantes desde dos aspectos fundamentales: *i)* formación y apropiación de la lectura como proceso interactivo de comprensión e interpretación de lectura y de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *ii)* Diseñar, desarrollar y evaluar talleres de lectura que respondan a las estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a la construcción de conocimiento desde el Proyecto PILEO y en todas las áreas del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación contribuye a la línea de investigación: *Pedagogía de actividades discursivas de la lengua* (de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna) en tanto que permite visibilizar aspectos referidos a su impacto en los nuevos aprendizajes desde la lectura y la escritura, como modalidades del lenguaje y aporta en el diseño de acciones en el ámbito escolar para la búsqueda de soluciones a

las diferentes problemáticas en torno a la lengua, los procesos de enseñanza y evaluación.

Desde los objetivos de la línea de investigación: *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua*, la indagación en torno a la lectura desde las necesidades reales, favorece los aprendizajes de las estudiantes y a las estrategias discursivas que se usan en el aula. Pero las transformaciones pedagógicas no pueden darse sin el concurso de todos los agentes del contexto educativo, como lo establece (Rodríguez, 2008)

En la medida en que los docentes-estudiantes conceptualicen y profundicen en las finalidades y propiedades de los diferentes géneros así como en sus diferentes maneras de realización, estarán en condiciones de planear, diseñar y poner en práctica diferentes estrategias orientadas a resolver los problemas anteriormente señalados (p.5).

Es así como: *Desafío PILEO, formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas*, genera comunidad académica al propiciar espacios que permiten a los docentes de todas las áreas reflexionar sobre el lenguaje y la didáctica de la lectura. Construir saberes conjuntos desde la teoría y la práctica y llevar a cabo una propuesta didáctica que en la medida que se apropie se incorporará en su quehacer en el aula que redundará en los resultados evaluativos de las estudiantes, en un acercamiento y relación diferente entre el lector, el texto y el contexto.

En esta perspectiva la presente investigación contribuye a la formación de sujetos autónomos desde la actividad que realiza el *sujeto – lector* con el objeto de *conocimiento – el texto y su interacción con el contexto*; para lo cual revisar el proceso cognitivo, los esquemas cognitivos y las situaciones que generen conflicto cognitivo permiten procesos de interpretación y comprensión que requiere la sociedad actual, en permanente interacción con diferentes textos. Asimismo, fortalece al estudiante – lector para enfrentarse en solitario a un texto, en el aula, en pruebas o evaluaciones internas y externas en el ámbito escolar, en su vida profesional y laboral.

2. Referentes Conceptuales

La lectura permite a los sujetos movilizarse asertivamente en la cultura letrada y es un instrumento básico para el acceso y construcción del conocimiento. Cassany (2006) plantea al respecto, que es uno de los aprendizajes más importantes de la escuela y que se requiere de un trabajo permanente en la lectura comprensiva porque es el medio para que los estudiantes tengan acceso a la cultura y es una de las claves para el éxito escolar; de ahí la importancia de que la escuela se ocupe de la lectura en todos los ciclos aprendizaje, tal y como se aborda en el presente estudio, en torno a la comprensión e interpretación de texto desde la cognición y la metacognición.

Por su parte, en este capítulo se presentará inicialmente la revisión del desarrollo de la lingüística y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En un segundo momento se abordará el concepto de lectura como proceso de comprensión, interpretación y construcción de sentido. A partir de ello, se contextualizarán las estrategias de comprensión e interpretación, particularmente, las estrategias cognitivas y metacognitivas y su importancia en el aula. Finalmente, este apartado hace una revisión de los textos expositivos en razón a que estos son los textos más utilizados en el ámbito escolar.

2.1 Del Signo a la Significación

El análisis de los distintos modelos que han suscrito el desarrollo de las ciencias del lenguaje en el siglo XX permite visibilizar el papel de la escuela para producir aprendizajes efectivos y significativos en la lengua materna. En el proceso de enseñanza de la lectura cada teoría del aprendizaje y cada teoría acerca de la lengua tienen un propósito distinto en el aprendizaje lingüístico, como se aprecia en el siguiente acercamiento.

Desde el pensamiento metafísico y la lingüística tradicional, según Jaimes (2001), la relación entre el sujeto en su relación con el objeto se realizaba en una forma mecánica y, por tanto, la enseñanza giraba en torno a la instrucción, el adiestramiento y el condicionamiento. En este marco aprendizaje cuenta con principios como el

reforzamiento diferencial, la repetición e imitación a través de la formación de hábitos. De esta manera, el aprendizaje da prioridad a la instancia perceptual, la segmentación del saber y el estudiante se considera como un receptor pasivo.

Estas prácticas pedagógicas sitúan la enseñanza del lenguaje solo como cumplimiento de la norma y el carácter prescriptivo en cuanto a “hablar y escribir correctamente”. De esta manera, la lectura es considerada como la correcta pronunciación, la entonación y el reconocimiento de palabras en donde la lengua es concebida como un sumatoria de elementos, un inventario de palabras “de ahí la importancia que se otorga a la elaboración de diccionarios” (Jaimes, 2001, p.114). Así, las metodologías de enseñanza aunaron esfuerzos en torno a la percepción visual, la coordinación visomotriz y del uso de la memoria.

A comienzos del siglo XX surge la concepción de lingüística estructural que marca el inicio de la lingüística moderna con Saussure. Esta establece “el lenguaje como un sistema y la lengua como estructura, donde las unidades del sistema, definidas por sus relaciones, oposiciones y diferencias se articulan en combinaciones variables conforme a ciertos principios que configuran la estructura del sistema” (Jaimes, 2001). Las repercusiones en las aulas de estos postulados no produjeron un cambio radical en los procesos didácticos porque se pasó a la identificación en la oración del sujeto, el predicado, el núcleo del sujeto, el núcleo del predicado, los modificadores del sustantivo y del verbo. Así las cosas, la competencia de los estudiantes se valoraba en la medida de su capacidad para el análisis de la estructura de la lengua.

En estudios posteriores surge la Lingüística Generativa Transformacional, que plantea el lenguaje como una facultad humana y la lengua como un sistema de principios o reglas generativas.

El nacimiento de la lingüística Generativa Transformacional representa un cambio de paradigma en los estudios del lenguaje, en tanto pone en crisis el empirismo conductista; postula el lenguaje como facultad específicamente humana, diferente de la inteligencia, y la lengua como sistema abstracto de principios o reglas generativas. Esta especificidad de lo lingüístico se manifiesta, según Chomsky, en la existencia de un dispositivo innato de adquisición de la lengua (Language Acquisition Device), que tiene como fundamento una gramática universal que los hombres poseen sin aprendizaje y que predispone al

niño para desarrollar la lengua materna de acuerdo con el contexto lingüístico al cual sea expuesto (Jaimes & Rodríguez, 1996, pp. 51-52).

El estudio de la lengua se centra en el aprendizaje de las reglas de la sintaxis, la estructura profunda y superficial pero no dio explicación de la relación entre el lenguaje y la interacción social. Adicionalmente, no se tiene en cuenta ni al sujeto que aprende ni los procesos que realiza mientras aprende. La lengua pasó de un sistema de principios y de explicar la capacidad del sujeto a generar oraciones para la explicación de su funcionamiento. El énfasis otorgado al significado, que se encuentra en la estructura profunda generó cambios importantes en el quehacer en el aula, tales como centrarse en la explicación sintáctica del sistema lingüístico.

Pero estos procesos de construcción sintáctica no son realizados en la individualidad, se producen en un contexto social, en la intervención deliberada mediadora entre el individuo y la cultura, se aprende con otro, con un par, con un adulto o con un experto. El conocimiento se construye desde la interacción social y en la interrelación con el contexto en que se usa. Todo acto de habla tiene un significado, un contexto, una función social y se manifiesta en un texto. Por tanto, posterior a los planteamientos de Chomsky (1978), cobra valor el texto el cual es considerado como la unidad básica de manifestación del lenguaje, porque el hombre se comunica por medio de textos. Van Dijk (1980) y la lingüística textual (de corte altamente cognitivo) ponen en escena el carácter social del lenguaje, de la lengua y de las actividades de leer y escribir. Así, la lingüística textual se ocupa de la organización de los textos, desde su estructura, su coherencia, su cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas; como respuesta al lenguaje como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística.

De esta manera, el aula trasciende la oración, el diseño de diccionarios, la identificación de estructuras y el manejo de reglas generadoras y formula la función principal del lenguaje que es la significación y la enseñanza de la lengua. La enseñanza de la lengua se orienta entonces hacia el uso óptimo de la lengua como instrumento de significación. “El lenguaje como instrumento en el proceso de transformación de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula como significado en las

interacciones puestas en existencia por la comunicación y, claro, la de ser instrumento en la recreación de esa realidad con una finalidad estética” (Baena, 1996, p.169).

Este acercamiento al desarrollo de la lingüística permite establecer como lo plantea Ayala *et. al.* (2009) en relación con la lectura:

El movimiento epistemológico y conceptual ha sido avasallador, sostenido, contundente, previsible y coherente con el desarrollo que la lingüística, la psicología y la pedagogía han tenido en el último siglo. Sucesivos y solidarios desplazamientos caracterizan el desarrollo de dichos tres dominios del saber. Lingüística, psicología, pedagogía y el mismo desarrollo humano, escenarios teóricos principalmente implicados en las prácticas lectoras (p.148).

Luego de este recorrido, el análisis de la presente investigación dará cuenta de cuestionamientos tales como: ¿en dónde se encuentra ubicadas los paradigmas, prácticas, metodologías y didácticas en la pedagogía real en torno a la lectura? Es decir, ¿dónde se ubican las prácticas en lo sensorial, racional, en el significante, el significado, el sentido o en lo sociocultural? ¿La lectura está instalada en el aula como acto mecánico, como producto o como proceso?

2.2 Leer: Comprensión, Interpretación y Construcción de Sentido

Con la consolidación de la psicolingüística, la lectura es asumida como una actividad de la racionalidad humana que pone en juego procesos cognitivos y habilidades intelectuales, en tanto se reconoce el proceso lector como una actividad discursiva. Esto evidencia que el lenguaje y la lengua están ligados a las condiciones propiamente humanas, la capacidad innata del lenguaje, su capacidad creativa, el carácter social que se concretizan en la producción, interpretación y comprensión de textos. Dentro de este marco es Cassany (2006) quien establece tres concepciones sobre la lectura, la lingüística, la sociocultural y la psicolingüística. Esta última, propone que el significado no solamente está en el texto sino también en la mente de los lectores, es decir, la lectura necesita llevar a cabo una serie de habilidades cognitivas implícitas en el proceso de comprensión desde los saberes previos, al realizar inferencias, formular hipótesis y saber reformularlas, no solamente quedarse en el plano sintáctico.

En este contexto leer es un proceso de interpretación y comprensión intencional, interactivo, estratégico en la construcción de significado y sentido. Posición que comparte Jolibert, (1998) al establecer que la lectura es una permanente actividad de búsqueda de sentido, a través de acciones significativas entre el lector, el texto y el contexto. Signum citado por Ayala et al (2010), conceptualiza la lectura como “un episodio conversacional dinámico en el que el sujeto lector, confronta, discute, interpreta, repara, reconstruye y construye sentido mediante una tarea cognitiva compleja de relación de episodios textuales con marcos contextuales” (p. 122). De acuerdo con lo anterior, leer es una actividad compleja y dinámica de construcción cognitiva, que pone en juego estrategias para la búsqueda de sentido de un texto en un contexto de uso.

De esta manera, el reto de la escuela es asumir la lectura como un proceso de construcción de significado y de sentido desde prácticas cognitivas y discursivas. Para alcanzar el éxito escolar y para ser agente asertivo en las sociedades letradas, este proceso se realiza en interacción con ideas, acontecimientos e interlocutores que aprenden en situaciones sociales, significativas, de interacción entre el lector y el texto. Frente a esto, Lerner (2001) afirma:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.26).

En los párrafos anteriores hemos visto que la lectura es intencional porque parte de unos objetivos, unos fines específicos que se conecten entre sí y a unas condiciones objetivas, conscientes, reales que responden a la necesidad que dio origen al proceso de comprensión e interpretación. Estos orientan al lector en la selección de los textos, determinan el cómo va a leerlos y evaluarlos durante el proceso mismo. Como lo plantea Jolibert (1997), la lectura debe:

Responder a la necesidad de vivir con los demás en clase o en la escuela, para comunicarnos con el exterior, para descubrir las informaciones que necesitamos, para hacer, para alimentar y estimular la imaginación, o para documentarse en el marco de una investigación”(p.46-58)

A su vez, la lectura es construcción de sentido y significado; Ayala et al (2009) establece su diferencia como “las connotaciones personales, afectivas, ligadas directamente a la situación comunicativa, el segundo alude a la definición objetiva, denotativa, socialmente convenida. Mientras que el significado está inscrito en el código, el sentido deviene del acto concreto y situado de la comunicación” (p. 153). De manera que el lector pone en juego los conocimientos del mundo, del tema y se representa los contenidos propios del texto, la lectura desde la construcción de significado esencialmente refiere a la comprensión.

Examinar la lectura desde la construcción de sentido implica la interacción con el escritor y el contexto. Solé (1992) reafirma: “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta” (p.67). Es decir, el verdadero lector reconstruye ideologías, valores, tendencias, todos los elementos que sean necesarios para alcanzar un nivel interpretativo. Asimismo, como la activación de sus esquemas de conocimiento en un procesamiento descendente, desde el lector hacia el texto y a su vez en un procesamiento ascendente, del texto hacia el lector cuando confirma y/o revisa las predicciones cognitivas.

Asimismo, investigadoras como Anna Camps (2000), Isabel Solé (2001), Gladys Stella López (1999), Ferreiro (2000), Lerner (2001) y Kenneth Goodman (1990) coinciden en planteamientos básicos en torno a la comprensión, tales como: que el lector es un sujeto activo de su conocimiento a partir de lo que sabe, pone en juego sus saberes los confronta constantemente con el texto y construye nuevos conocimientos. La lectura como proceso intencional, interactivo que apunta a la construcción de sentido, requiere de procesos cognitivos complejos que implica el desarrollo de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras, para procesar la información y para la construcción de significado a partir de la lectura y, la segundas, que tienen que ver con el papel con la conciencia que tiene el sujeto – lector de su propio aprendizaje y la regulación que hace durante el proceso para el alcance de los propósitos propuestos. Así las cosas, la lectura se entiende en este ejercicio investigativo desde la perspectiva psicolingüística pues este proceso implica la comprensión, la interpretación y la construcción de sentido por parte del sujeto lector,

es decir que tiene en cuenta aspectos tanto cognitivos (Van Dijk, 1980) como metacognitivos (Flavell, 1976).

Inicialmente, para hablar de lectura es necesario conocer un concepto de aquello que se lee, en este caso, el texto. En palabras de Van Dijk (1980) el texto se define como: “La secuencia, entonces, es primero una ordenación lineal de oraciones en el tiempo o en el espacio. Luego veremos que esta ordenación también se define en términos de relaciones semánticas y pragmáticas” (p. 22). El texto es ya no es entendido como la suma de palabras o de oraciones sino como una unidad estructural que cumple con unas características de textualidad que permiten y facilitan la interacción entre el lector y el texto. Así, el texto es un entretreído de significaciones que pueden reducirse a un significado global; según el tipo de texto este tiene coherencia, aspecto semántico y cohesión a nivel gramatical y lexical y responde a una finalidad comunicativa su nivel pragmático.

Según este autor la coherencia es la propiedad semántica global del texto, que responde a una serie de proposiciones que están semánticamente conectadas. Esta hace referencia al contenido general del texto que se explicita a través de una macroestructura, es decir, la representación global del tema. En el proceso de comprensión lectora el identificar y representar la organización del contenido es un valioso recurso cognitivo para la interpretación, apropiación y reconstrucción de los saberes del texto.

La macroestructura no tiene forma de lista, sino que es jerárquica, está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y es, por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae su contenido principal (Van Dijk, 1980, p.48).

La lectura se realiza en niveles secuenciales, primero toma las palabras, sus relaciones y las ideas que expresa el texto, luego hace una representación mental y verifica las microestructuras, el paso siguiente es formular inferencias para tener claridad en la información del texto pues estos se comprenden porque existe un conjunto de conocimientos compartidos. Desde el inicio el lector construye hipótesis y, a medida que avanza en la lectura, las confirma o no. Cada uno de estos niveles permite activar la memoria a corto y largo plazo. Finalmente, el lector logra diseñar la macroestructura aplicando una serie de macrorreglas que le permiten dar cuenta del

contenido del texto Van Dijk (1980) establece que: “su función es la de transformar la información semántica, reducen de una secuencia de varias proposiciones a una de pocas o, incluso, a una sola proposición” (p.47). Las macrorreglas como supresión, generalización y construcción están determinadas por lo que el lector considera importante, por sus conocimientos previos y sus propósitos.

En este modelo se inicia con el análisis semántico del texto y el lector diseña representaciones a través de proposiciones de su contenido semántico a nivel global y local. Este integra el contenido textual con los esquemas del conocimiento, sus ideas, conceptos y los procesos del texto. Es decir, la lectura a partir de un enfoque cognitivo y discursivo requiere de procesos de pensamiento. Leer es un proceso de comprensión e interpretación que tiene un dispositivo psicolingüístico de interacción permanente entre el pensamiento y la lengua.

Como se ha dicho, el lector necesita activar sus conocimientos previos, realizar anticipación e inferencias; a partir de la confrontación de los esquemas cognitivos, definidos por Rumelhart (1980) citado por López (1999) como “paquetes estructurados de conocimientos y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo” “y las operaciones metacognitivas, entendidas como aquellas acciones que el lector realiza para superar las dificultades de comprensión, es decir el monitoreo, “control, evaluación y regulación”, (p.21); y hacer uso de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, de manera que obtenga el sentido global de un texto. La metacognición, en el proceso de lectura, permite que el sujeto por medio de estrategias reconozca conscientemente sus debilidades y fortalezas de su propio funcionamiento cognitivo. Es una ruta para lograr la autonomía en el lector y el ‘aprender a aprender’ al reconocer sus potencialidades y limitaciones cuando planifica, controla y evalúa, antes, durante y después de la lectura.

Por ende, las estrategias que el docente implemente; deben ser parte de un diseño didáctico originado en intereses y necesidades de formación y de las necesidades particulares de los estudiantes. Es decir, deben ser intencionadas, con un propósito hacia la búsqueda de significado del texto en la construcción de sentido como se ha planteado arriba.

2.3 Estrategias de comprensión e interpretación

Los estudios sobre la lectura, referenciados anteriormente, permiten ubicar el presente estudio dentro de los siguientes presupuestos: la lectura es un proceso interactivo de comprensión e interpretación, es un mecanismo para aprender que cumple con objetivos específicos, busca los significados del texto y la construcción de sentido en un diálogo entre el lector, el texto y el contexto. Desde este modelo lectura se involucra una serie de estrategias cognitivas, para procesar la información y la construcción de significados en los esquemas de conocimiento y metacognitivas para hacer consciente al sujeto-lector de su propio aprendizaje y regulación durante el proceso para alcanzar los propósitos, a través del control, la planificación y la evaluación de lectura.

En el proceso de lectura, como se ha reiterado, el lector es un sujeto activo de su conocimiento a partir de lo que sabe, de la puesta en juego de sus saberes y de su confrontación constantemente con el texto; de ahí que la construcción de sentido la realiza el lector a través de la activación de esquemas de conocimiento en un proceso descendente, del lector hacia el texto y ascendente, del texto hacia el lector cuando confirma y/o revisa las predicciones cognitivas. Es el resultado de la interacción entre el texto, el lector y el contexto donde el sujeto realiza una representación mental del contenido.

2.3.1 Estrategias cognitivas

En el proceso de comprensión de lectura interactúan los esquemas cognitivos del sujeto y la información nueva que el texto provee. Según López (1999), los significados del texto son construidos por el lector, a través de esquemas que pueden ser de dos tipos:

Por un lado conceptuales, que son los esquemas de contenido. Los de tipo general que refieren al conocimiento del mundo en todos los ámbitos desde el conocimiento de la lengua, de la sociedad, de la historia y de la cultura. A nivel específico son los saberes que se tienen en cada una de las áreas del conocimiento, en ciencias, matemáticas entre otros.

Los formales o esquemas estructurales que hacen referencia al conocimiento de la organización discursiva, marcas retóricas y las pistas que da el texto, los títulos, subtítulos, epígrafes, citas bibliográficas o palabras destacadas a través de la cursiva, negrita o subrayado y la separación de párrafos (p.13).

Es decir, el lector tiene un sistema cognitivo determinado, interactúa con un texto escrito por un sujeto – escritor que a su vez, posee su propio sistema cognitivo. El escritor deja una serie de instrucciones o índices para que el lector conozca cómo debe ser comprendido el significado o mensaje del texto. Al respecto, Díaz & Hernández, (2002) plantean:

En general, los autores de los textos además de preocuparse de cómo expresar adecuadamente las ideas que les interesa comunicar, utilizando estrategias discursivas y cuidando aspectos como la coherencia temática, seleccionan y utilizan determinadas superestructuras para agrupar las ideas que desean expresar, con la intención de mejorar la lectura, la comprensión y el aprendizaje del lector (p.205).

En la teoría de los esquemas, (Adams & Collins, 1979; Rumelhart, 1997) el proceso de lectura desde la interacción entre el texto y el lector se basa en confrontar los saberes previos y crear expectativas sobre el contenido en forma ascendente y descendente, lo que permite al lector confirmar o no sus expectativas en el desarrollo de la lectura. De manera semejante, la activación y uso de los esquemas de conocimiento permiten la construcción y reconstrucción permanente e ilimitada de nuevos saberes y los esquemas conceptuales permiten la intertextualidad para generar mayor aprendizaje, tal y como lo plantean Areiza & Heano (2000)

El hecho de construir ese modelo jerárquico e integrarlo a la Memoria de Largo Plazo (MLP) enriquece esquemas cognoscitivos, permite incrementar el nivel inferencial, facilita nuevas lecturas y en definitiva mejora lo que se ha denominado competencia intertextual se llega así no solamente a un manejo/interpretación conceptual de la información del texto específico, sino a la producción de discursos más complejos, y a nuestro parecer, son solamente la puerta de entrada hacia el bloque de lecturas complejas sino también a la asimilación de estilos y competencias escriturales que redundan en potenciar la capacidad de escribir nuevos textos (p.92).

Para ello, es necesario poner en juego operaciones mentales, tales como: la hipótesis, las analogías, la comparación, el análisis, la síntesis, la asociación, la jerarquización entre otras que le permiten relacionar lo nuevo del texto con sus saberes

previos. En la instancia en la que el lector incorpora a la memoria de largo plazo, el nuevo conocimiento a través de la confirmación de las hipótesis y la comprensión de los significados del texto, logra que esta se modifique y enriquezca.

Por su parte, la comprensión de textos se da a partir del reconocimiento de la estructura organizativa y el orden jerárquico de las ideas y sus relaciones; es decir en su “representación semántica” -como lo establece Van Dijk & Kintsch (1983, p.22)- le permite establecer el sentido global del texto, para lo cual el lector recurre al uso de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.

2.3.2 Estrategias metacognitivas

El concepto de metacognición hace parte de la psicología cognitiva y de las concepciones constructivistas, que asumen al sujeto como un protagonista activo y regulador de su propio aprendizaje. Flavell (1976) define metacognición como el conocimiento de uno mismo respecto a los propios procesos y productos cognitivos; es decir, del proceso como conocimiento de la propia actividad y al control que el sujeto tiene sobre la misma. En estudios posteriores, se establece al conocimiento de sí mismo, el conocimiento sobre la tarea y el conocimiento de las estrategias. Burón (1999) define metacognición como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Asimismo, Brown (1987) anota que la palabra cognición se ha usado en dos sentidos: para referirse al conocimiento que se tiene sobre la actividad de conocer y para hacer referencia a las actividades de control y regulación de la misma cognición, tal como lo hace Flavell.

Burón (1999), por su parte, reconoce las facetas de la metacognición desde la meta-atención definida como: “el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, cómo se evitan las distracciones, etc” (p.11), es decir, la metamemoria, la conciencia que tiene el sujeto de su capacidad recordar, memorizar y el control del olvido y, la metalectura como la conciencia que tiene el sujeto de su proceso de lectura y las operaciones mentales que realiza. En cuanto a la metacompreensión es el conocimiento de su propia comprensión y las operaciones mentales y actividades que lleva a cabo en el proceso y su continuidad.

Desde los conceptos enunciados anteriormente, la perspectiva metacognitiva, parte del desarrollo de la conciencia que el sujeto – lector tiene sobre sí mismo desde sus conocimientos previos, sus fortalezas y debilidades en el proceso mismo de lectura, dicho de otra manera de la conciencia de lo que necesita para comprender el texto. De igual forma, este proceso debe tener en cuenta la tarea específica de lectura donde entra en juego los temas, los propósitos, el tipo de texto y los interlocutores y por último las estrategias y procedimientos para enfrentar la actividad de interacción con el texto. El desarrollo de la conciencia sobre los distintos aspectos del proceso de lectura lleva a los sujetos a asumir con propiedad el control y la regulación de sus propios procesos permanentemente, es decir, antes, durante y después del proceso. Desde la planeación, la supervisión, reconocimiento y superación de sus dificultades y la evaluación de los mecanismos para superarlas.

Las estrategias metacognitivas requieren de un lector reflexivo, analítico y actuante sobre su propio proceso, es decir, se requiere que participe activamente antes, durante y que evalúe la ejecución del proceso de lectura a partir de “Los subprocesos de la metacognición en la lectura”, que según Ríos (1991, p.76) son:

Planificación: Establecer el propósito previo de la lectura, identificar lo que sabe y lo que no, de tal manera, que relacione la información nueva e importante; además, seleccionar las estrategias para realizar las tareas.

Supervisión, monitoreo y regulación desde el inicio del proceso, el lector debe revisar si se está llevando a cabo lo planeado en relación con los propósitos esperados, el interlocutor previsto y se revisa si se aleja o está próximo al alcance de las metas propuestas y se detectan las dificultades de comprensión y se establecen las posibles causas. El lector utilizar tareas como toma de notas, hacer preguntas, resumir, e identificar en el proceso los problemas en la comprensión. Gracias a esta estrategia metacognitiva el lector autorregula su propio progreso en la medida en que se cuestiona sobre su comprensión y si está usando o no las estrategias adecuadas.

Evaluación: cuestionar, reflexionar y analizar tanto los alcances cognitivos obtenidos desde la efectividad de la lectura, desde el desarrollo y cierre de la actividad como de los procedimientos y estrategias utilizadas en relación con la obtención de las metas. Dicho de otra manera, es la revisión del alcance o no de la lectura y del uso de las

estrategias. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?

Del mismo modo, Solé (1992, p. 92 -135) maneja tres tipos generales de estrategias de comprensión lectora según se utilicen antes, durante o después de la lectura. Ellas son:

1. Antes de la lectura: revisar como lector qué necesito hacer para guiar el proceso: ¿Para qué voy a leer? , establecer los objetivos, ¿Qué sé de esto? Para activar sus conocimientos previos ¿De qué se trata esto?, ¿Qué me dice su estructura?, enunciar hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

2. Durante la lectura: formular hipótesis y hacer predicciones sobre la lectura, cuestionar la comprensión alcanzada hasta lo leído, clarificar posibles dudas acerca del texto, releer, diseñar imágenes mentales para visualizar las descripciones vagas.

3. Después de la lectura, hacer preguntas y contestarlas, utilizar organizadores de la información o producir resúmenes.

De acuerdo con lo anterior, la implementación de estrategias metacognitivas y cognitivas exige del lector la toma de conciencia y control de su proceso, acciones que permiten la autorregulación como trabajo personal y, por ende, en el desarrollo de la autonomía en el aprender a aprender y en la construcción de conocimiento.

En consonancia con lo anterior, es importante la implementación de las estrategias cognitivas metacognitivas en el ámbito escolar porque estas le permiten al estudiante aprender a aprender desde la autonomía y la autorregulación. El desarrollo de actividades programáticas e intencionales desde la cognición le permitirá al estudiante cualificar su capacidad para comprender, controlar y regular su propio aprendizaje. De manera semejante, el aprendizaje se facilita a través de la comprensión de lectura, esto implica el conocimiento y control del tipo de texto, la tarea, las estrategias y las características propias del estudiante, según lo establecido por Brown, Armbruster y Baker (1986).

Así las cosas, los docentes deben involucrarse en la necesidad de enseñar a aprender, es decir, hacer de la lectura un espacio para orientar al estudiante en el proceso de comprensión e interpretación. Para ello será necesaria la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para formar buenos lectores, porque cuando

se comprende se aprende. Así pues, en síntesis es necesario que el docente y el estudiante reconozcan como prioritario en los procesos de lectura el hecho de establecer los propósitos de la lectura, las características de la tarea, identificar los apartados del contenido del texto, centrar la atención en las ideas principales, monitorear la comprensión, alcanzar los objetivos, llevar a cabo acciones correctivas durante la lectura y disminuir o eliminar distractores (Baker & Brown, 1984).

2.3.3 Aprender estrategias

En los trabajos de Flavell (1981-1985) se evidencian como variables del conocimiento metacognitivo: la persona, la tarea y la estrategia a utilizar. Este conocimiento podía ser declarativo (saber qué) o procedimental (saber cómo y cuándo usar las estrategias) ubicando la posibilidad de ser aprendido en el contexto escolar. Es decir, para su apropiación se requiere de un andamiaje regulado o modelado por un adulto; este concepto fue ampliado por Burón, (1996), quien establece que el modelado implica: “la realización de la tarea por un experto para que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea. En dominios cognitivo, y en el ámbito de las estrategias lo es, se exige la externalización de los procesos mentales que el experto moviliza” (p. 19). En la escuela, este modelado requiere del concurso del docente, desde la apropiación de las estrategias y la orientación de las prácticas hacia la autorregulación del proceso de lectura.

Ahora bien, al ubicar en el ámbito escolar a la lectura como proceso cognitivo que requiere de estrategias mentales que el estudiante debe manejar, hacer consciente y utilizarlas en el proceso de comprensión e interpretación, es necesario insertar en el aula didácticas para enseñar y aprender las estrategias cognitivas y metacognitivas. El desarrollo de este proceso necesita de una regulación externa que está en poder de los docentes para que el estudiante vaya internalizando progresivamente y de igual manera, apropiarse de su propio proceso. Burón (1999) reconoce que en el sistema de la enseñanza debe tenerse en cuenta:

El primer rasgo de la metacognición es precisamente la toma de consciencia de la eficacia de los propios procedimientos. Un profesor no verá la necesidad de cambiar su métodos de enseñanza mientras siga pensando que son los más adecuados (o al

menos, razonablemente buenos en comparación con los de sus colegas) y/o los únicos posibles en las circunstancias personales suyas (p. 132).

Es decir, solo a través de un proceso metacognitivo los profesores reconocen: qué leen los estudiantes, cómo leen, cuándo, qué se les facilita y cuál es la eficacia de su proceso de evaluación de un texto. De esta manera Burón sugiere capacitar a los docentes para:

1. Tener una idea clara y concreta de lo que quieren que logre el alumno cuando le piden que haga una tarea determinada.
2. Saber cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo
3. Enseñar a hacerlo.
4. Tener recursos para comprobar que el alumno sabe hacer lo que han pedido. Con esto estoy sugiriendo que la enseñanza de estrategias es también extensible a los profesores (p.133).

En definitiva un proyecto de comprensión lectora y de metacognición y cognición evidenciará su eficacia a partir del trabajo guiado, de la enseñanza explícita y sistemática de estrategias antes, durante y después de la lectura. Con el desarrollo de una serie de ejercicios los estudiantes asumirán y controlarán su propio proceso desde su participación activa, desde su reflexión continua sobre lo que está haciendo y adicionalmente, aplicarán las estrategias cognitivas y metacognitivas en las diferentes áreas del conocimiento porque se leen textos en todas las asignaturas.

En la medida que se internalicen las estrategias se avanzará en la autorregulación y el aprender a aprender; en palabras de López (1999, p. 24):

La manera como el profesor presente las estrategias, las tareas y las actividades determinarán en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y su grado de amplitud y profundización en la construcción de significados y sentidos.

De acuerdo con lo anterior, a través de la gestión que realice el docente en los beneficios de las estrategias y en el andamiaje desde su propia comprobación, a partir del aprender haciendo, permitirá la enseñanza de estrategias metacognitivas para los procesos de autorregulación tanto del aprendizaje como de la lectura.

2.4. El texto expositivo y la comprensión

En el ámbito escolar, específicamente en la secundaria, el aprendizaje se da principalmente a partir de textos expositivos en todas las disciplinas del saber (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, Tecnología,). En su actividad académica este tipo de texto les ofrece a los estudiantes información que les permite hacer comprender y hacer conocer sus actividades escolares a través de resúmenes, críticas e informes, entre otros. De hecho, los textos expositivos expresan una información con el fin de hacer entender algo a alguien, con una intención didáctica.

Estos tienen unas demandas cognitivas diferentes a otros textos desde su forma, su contenido y su función, presentan conceptos nuevos y un vocabulario determinado, la información está entrecruzada generalmente y utiliza formas referenciales distintas. Muth, (1991), establece que “la función principal de un texto expositivo es presentar al lector información sobre sus teorías, predicciones, limitaciones y conclusiones” (p.9) y como característica, el desarrollo de un número importante de explicaciones y de información de forma detallada, ejemplificada para la comprensión del lector.

Los textos expositivos son también denominados explicativos, ilustrativos, informativos y se caracterizan por su carácter objetivo, aclarativo que apela al entendimiento y la razón al aclarar ideas, teorías, objetos principios. Estos presentan cinco tipos de superestructura que son: la descripción, causal, comparación, secuencia, y problema –solución que se presentan en un párrafo, sección o capítulo, en la mayoría de los textos se encuentran implícitos o mezclados unos con otros. Respecto a la configuración y la estructura del texto explicativo, Adam (1992, p. 131-138) afirma que la secuencia explicativa se estructura en tres etapas: la primera de pregunta o planteamiento del problema, una segunda resolutive que esboza una respuesta aclarativa o un conjunto de explicaciones deductivas o inductivas y la última que corresponde a la fase conclusiva. En forma muy similar es observado por Calsamiglia y Tusón (2002) citadas por Oliveros (2013, p. 23) quienes establecen que el texto expositivo:

Parte de un esquema inicial (Ei): la referencia a un objeto complejo (OC) que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro...; seguido de un cuestionamiento (por qué, ¿cómo?) que conduce a la construcción de un tema problemático (Ep). En la fase resolutoria se da una *respuesta* al problema y desarrolla el esquema explicativo.

En definitiva la secuencia explicativa tiene como objetivo la transmitir información y su característica principal es la presentación de hechos en una forma ordenada, sencilla, clara y veraz. Igualmente, los objetivos de este tipo de texto son comunicar, informar, explicar especialmente en el contexto escolar. Las principales características del texto expositivo se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Características del texto expositivo

Característica	Concepto
Descripción	Incluye aquellos textos que consisten en caracterizar un fenómeno, a través de sus características, atributos o propiedades
Organización causal	La superestructura se fundamenta en una relación teórica del tipo causa efecto, relaciona los textos que articulan sus contenidos en torno a una trama causal, de estados antecedentes -causas- y consecuentes –efectos.
Organización comparativa o de contraste	Desde la semejanza y/o diferencia entre dos fenómenos o más que se contraponen dos o más fenómenos. Cuenta con dos modalidades: alternativa (se realiza la comparación de dos cosas) y adversativa) cuyo fin es demostrar que uno de las cuestiones comparadas, ideas, fenómenos o casos, es mejor que la otra).
Texto de secuencia	Presenta el orden cronológico ideas o acontecimientos se relacionan a partir de «algún» (indeterminado) rasgo común, como por ejemplo que se sucede en el tiempo.
La superestructura problema/solución o respuesta	Hace referencia a aquellos textos que se organizan en torno a un problema y a sus soluciones.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan los procedimientos y estrategias discursivas del texto expositivo, basados en los presupuestos de Calsamiglia & Tusón, (1999, p. 309):

Tabla 2: Estrategias discursivas y definición

Estrategias discursivas	Definición
Definición	Sitúa el tema dentro de los conceptos y las características que lo especifican y lo hacen inteligible, para poderlo tratar con objetividad evitando confusiones o falsas creencias del mismo.
La clasificación	Desglosa y especifica las diferentes modalidades, categorías o tipos que se deben establecer, según ciertos criterios dentro de un campo común o de un tema general.
La reformulación	Trata de aclarar un concepto específico con términos más accesibles para el lector o el interlocutor. Es una estrategia que juega con la redundancia y con la repetición de lo ya expuesto.
La ejemplificación	Muestra de una manera concreta y más perceptible lo que se ha explicado desde una perspectiva teórica, abstracta o general, los ejemplos se refieren a hechos o fenómenos que ilustran el tema de una forma narrativa o acercándolo a las realidades de la experiencia común.
La analogía	Recurriendo a ella se pone en relación un tema o un concepto problemático con otro que resulta más familiar o mejor conocido y con el cual el primero tiene un elemento o cualidad en común.
La citación	El sujeto que realiza una explicación parte de las teorías que ofrecen los expertos en el tema o apoya su punto de vista en las teorías existentes. Es un recurso muy usado para dar efecto de fiabilidad desde la justificación, la aclaración o la prueba

Fuente: Planteamientos tomados de Calsamiglia & Tusón, (1999)

Frente a los textos de mayor manejo en el ámbito escolar los narrativos y expositivos son los predominantes; sin embargo, los últimos presentan mayor dificultad para la comprensión y recuerdo. En consecuencia, exigen de un mayor esfuerzo cognitivo en la elaboración de inferencias porque tienden a ser más reflexivas y controladas. Es pertinente en esta instancia citar a Pearson & Stephens (1994) quienes reconocen que la teoría del esquema conduce a los docentes a preguntarse: “¿Qué es lo que mis niños conocen y cómo puedo usar eso para ayudarlos a tratar con nuevas ideas que me gustaría que conocieran?, en lugar de ¿qué es lo que no saben y cómo puedo metérselos en la cabeza? (p.30). Es decir, no se debe partir de cero y, por tanto es necesario tener en cuenta que la enseñanza del proceso de lectura hace parte de una actividad educativa.

En la perspectiva que se ha desarrollado anteriormente, los docentes se enfrentan a reconocer y/o evaluar, qué es lo que sus estudiantes no saben, lo que no comprenden y el porqué de la dificultad. Al reconocer dichas dificultades el paso siguiente es establecer si el estudiante – lector realizó el proceso, los subprocesos y si aplicó las estrategias adecuadas para dar respuesta a la intención y los propósitos de la lectura.

Solé manifiesta que para adquirir la autonomía uno de los aspectos más importantes en la lectura es la efectiva comprensión. Martínez (2013), a su vez, invita a formar a los estudiantes en la lectura de textos expositivos desde su superestructura y como mecanismo de aprendizaje.

Investigaciones sobre la superestructura de textos expositivos han mostrado que hay diversidad en los modos de comprender los textos según su organización superestructural. Las investigaciones también han mostrado que entrenar a los estudiantes en el reconocimiento y comprensión de la superestructura de los textos expositivos puede ayudar en el momento del estudio individual y en el aprendizaje a partir de los textos (p. 125).

De este planteamiento, la comprensión de los textos es posible desde el reconocimiento de su estructura organizativa mecanismo que permite establecer la progresión temática. Más aún, Sánchez (1986) lo plantea de la siguiente manera: “además de disponer las ideas en un orden y jerarquía determinada, los textos sugieren también un modo concreto para interrelacionar las ideas” (p.9). Las implicaciones en el aula, desde esta perspectiva son reconocer que la identificación de la organización del contenido de un texto es una herramienta cognitiva muy importante para comprensión e interpretación de texto y que este mecanismo permite la apropiación y la reconstrucción del conocimiento y en consecuencia del aprendizaje.

3. Referentes Metodológicos

Este estudio se desarrolló en el marco del Enfoque Cualitativo que por su naturaleza estudia la realidad en su contexto natural e identifica sus procesos profundos y su estructura dinámica. Se ubicó en el diseño de la Investigación Acción, a partir de la reflexión, la planificación, la observación y la acción desde el modelo de Lewin (1946). Además, para la intervención se utilizó el Taller, como modalidad para la intervención, este entendido como una “actividad de aprendizaje compartido, participativo y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula” Rodríguez (2012, p.14), para comprender, analizar e interpretar las condiciones de la lectura y la intervención desde una propuesta didáctica cognitiva y metacognitiva en el Proyecto Institucional de lectura.

De esta manera, la indagación y la formulación de problemas sobre la lengua en el ámbito educativo requiere de procesos como la problematización y análisis de los datos recolectados en un contexto real de ocurrencia, en este caso, la escuela. Estos presupuestos permiten ubicar este estudio en el paradigma de la investigación cualitativa, interpretativa y hermenéutica que: “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p.128). Es decir, la investigación situada en el campo educativo permite al investigador generar cambios o transformaciones desde la interpretación de los fenómenos que afectan tanto a los participantes como al contexto de ocurrencia. En este marco de referencia se estableció un diálogo entre las evidencias en el campo político, cartográfico e *in situ* que permitieron la identificación del problema y a su vez establecer, según Tamayo y Tamayo, la delimitación de los “supuestos en que se basan los hechos, explicaciones y relaciones halladas” (2011, p. 125) que configuran el sustento de la presente investigación.

Por su parte, la Investigación Acción (IA, que corresponde en adelante a Investigación Acción) sirvió como diseño de investigación, en la medida en que el sector educativo permite a los agentes participantes, docentes y estudiantes, un espacio para

enriquecer su quehacer a través de la reflexión permanente y a su vez, establecer mecanismos para el cambio de su propio contexto o realidad social objetiva de la IA. Así Campillo (1987) “reivindica la necesidad de que la pedagogía, se ocupe de su objeto de estudio que es la práctica educativa, aprovechando la fuerza de la investigación-acción como método de estudio de la misma” (p. 89). Es el docente quien debe diseñar las acciones necesarias para cambiar las realidades en las escuelas.

A su vez, esta autora hace un llamado al reduccionismo y disolución que vive la pedagogía; por su carácter tecnocrático y de estricto control a partir de la formulación de objetivos. Por estas razones exhorta a que la pedagogía debe reencontrarse con la Investigación- acción para ocuparse de su objeto de estudio: la práctica. Solo a través de esta se obtendrá la información necesaria que permita la toma de decisiones y la implementación de procesos para el mejoramiento continuo en las prácticas educativas.

En efecto, como lo ha planteado Campillo, la Investigación - Acción debe facilitar y contribuir a la mejora de los miembros de una comunidad, crear procesos de autonomía y auto organización desde todos los ámbitos sociales. En cuanto a la dimensión metodológica de la Investigación – Acción y la oferta que ofrece a la pedagogía, esta presenta una gama de conocimientos y saberes cuyo campo de acción es la solución de problemas prácticos y a los docentes les permite ser agentes de cambio social desde su quehacer.

[...] puede contribuir al análisis de las prácticas y a la modificación de las situaciones, a la exploración de las intervenciones, no para aplicar los conocimientos que ya se poseen sino como medio de desarrollo de nuevos conocimientos. He aquí la potencialidad de la Investigación-Acción y su consecuencia pedagógica: no separar la teoría de la praxis para no abocar en la irrelevancia social y científica preponderante en los tiempos que corren (Campillo, 1987, p. 98).

A su vez, la Investigación – Acción parte de la práctica, de situaciones reales, implica una reflexión sistemática en la acción y una transformación para mejorar la realidad social educativa; el objetivo es mejorar las prácticas y aportar al mejoramiento de la realidad y lograr que los sujetos que participan asuman el papel que tienen en el proceso mismo. Cohen & Manion (1990) reconocen a su vez que es un medio para la formación permanente, una manera para instaurar nuevas maneras de enseñar y

aprender como también de un medio para mejorar la comunicación entre la práctica y la investigación.

De esta manera, la investigación acción es un campo de acción efectivo para los sujetos docentes – investigadores, que orientados por la reflexión crítica del contexto escolar y con formación disciplinar, visibilicen los fenómenos, problemas, necesidades o demandas pedagógicas, didácticas o metodológicas de la sociedad actual. Como lo establece Rodríguez (1999), “los investigadores cualitativos estudian la realidad tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significado que tienen para las personas implicadas” (p.32). Es decir, con la participación activa de los actores en el proceso, desde la negociación de propósitos y la definición de acciones se puede alcanzar las metas propuestas y la cualificación de las prácticas.

En cuanto a los presupuestos que orientaron el presente estudio se enmarcaron en el proceso de la IA según Lewin (1946), que la caracteriza como una espiral de cambio, la cual tiene un carácter cíclico; este autor establece cuatro fases y los resultados: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. De acuerdo con este modelo la indagación contó con: observaciones, entrevistas, la triangulación de documentos, la reflexión entre la teoría y la práctica con el objetivo de establecer el problema a ser investigado. En una segunda fase se realizó un plan de acción para revisar los siguientes requerimientos: tema, factores que se van a cambiar o modificar acuerdos entre los sujetos que participan y recursos. La siguiente fase, concierne al desarrollo del plan, la recolección de datos y por último la reflexión, análisis e interpretación de los resultados. Desde la propuesta de Lewin en este punto puede reiniciarse o hacerse una nueva planificación porque los datos seguramente permitirán nuevamente clarificar, diagnosticar, formular hipótesis de acción para resolver problemas, poner en práctica y evaluar las estrategias de acción y comprobar las hipótesis que conducirán a una nueva aclaración.

Asimismo, para llevar a cabo la investigación en el proceso de lectura, la identificación del problema, definición de la intervención y el diseño del plan de acción se inició desde la fase de observación en espacios como las clases y las entrevistas a docentes y estudiantes. La triangulación de documentos desde Lineamientos

curriculares de Lengua Castellana, Estándares, Proyecto PILEO, Plan de estudios, Plan de área de Lengua Castellana, Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, la revisión bibliográfica abarcó tópicos como la concepción de lectura, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión e interpretación de textos, proyectos transversales institucionales de lectura y los datos *in situ* a partir de encuestas, entrevista semiestructuras, talleres, observación de clase.

Este proceso tuvo como meta indagar sobre las dificultades de interpretación y comprensión de texto en estudiantes de ciclo III en el Colegio La Merced IED. En un segundo momento se realizó un plan de acción que apuntara a las siguientes categorías de análisis: las concepciones y creencias de los docentes entorno a la lectura, sus objetivos, prácticas y como categoría emergente surge el análisis de las concepciones de las estudiantes. De igual manera, el proceso de interpretación y comprensión, el texto expositivo, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el Proyecto Institucional de lectura, escritura y oralidad PILEO. Como modalidad pedagógica e investigativa se hace uso del taller, porque posibilita la reflexión sobre las prácticas y la resignificación a través de los encuentros colectivos dialógicos para abordar la lectura, para este caso puntual. El siguiente paso, concierne al desarrollo del plan, la recolección de datos y por último la reflexión, análisis e interpretación de los resultados, objeto del siguiente apartado de este documento.

3.1 Ruta de indagación

La actividad metodológica inició con observaciones desde una actitud indagadora frente a las problemáticas que subyacen en el ciclo tres, grado séptimo en temas álgidos en la institución como son: la deserción y el fracaso académico entre otros factores que afectan a las estudiantes de este grado. En la búsqueda de razones o causas con los agentes involucrados, docentes y estudiantes se generó un espacio de análisis y reflexión que estableció como punto convergente, las dificultades en la lectura evidentes en pruebas internas y en las diferentes tareas propias del aula.

3.1.1 Fase 1 Planificación

Esta fase contó con cuatro momentos; el primero de ellos hace referencia, como aparece explícito en el capítulo uno, a la triangulación desde los datos etnográficos. Los estudiantes de ciclo tres, grado séptimo presentan bajos desempeños académicos y su principal causa es la dificultad en la lectura que se evidencia en los resultados desfavorables en pruebas internas en todas las áreas de conocimiento hecho que se hace explícito en las jornadas pedagógicas. Allí los docentes manifiestan como una de las principales causas de bajo desempeño académico la interpretación y comprensión de textos.

El segundo momento correspondió al análisis de las prácticas de los docentes y su coherencia con la teoría expuesta en el PEI, el Plan de estudios de lengua castellana, los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje; la indagación se realizó a través de la observación de clase y entrevistas, especialmente con los docentes, que en su momento lideran la hora de lectura. De igual manera, se revisaron las concepciones y creencias de las estudiantes a través de una encuesta, a partir de su concepto de lectura, cómo aprendió a leer e identificar las actividades lectoras que realizan en el aula.

El tercer momento hizo referencia al análisis del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, PILEO desde su formulación, su impacto y las prácticas de lectura de los docentes vinculados. Para ello, los docentes en reuniones de área analizaron los diferentes aspectos a través de una encuesta que permitió la participación de las áreas de Humanidades (castellano – inglés), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología e informática y Artística - Educación Física, Ética y Religión. Los resultados y la reflexión en equipo permitieron a la investigadora diseñar una encuesta para abordar las concepciones, creencias y prácticas en torno al proceso de lectura desde la mirada de los docentes.

Posteriormente, se revisaron documentos relacionados con el presente estudio, entre los cuales están tesis doctorales, de maestría y artículos de investigación que abordan la lectura, las estrategias cognitivas y metacognitivas, proyectos de lectura y las diferentes metodologías, su intervención e impacto en lo local, nacional e internacional. Este recorrido permitió concluir que la intervención en la lectura a partir

de la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas genera avances importantes y exitosos en la interpretación y comprensión de textos.

3.1.2 Fase de Acciones cooperadas

La indagación del docente – investigador evidencia una urgente necesidad de diseñar mecanismos para abordar las dificultades en el proceso de interpretación y comprensión de textos. Para ello se requirió convocar a los docentes a la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de lectura, a través de un proyecto transversal que a su vez favoreciera el modelo pedagógico, el horizonte institucional desde el aprender a aprender, la cognición, la metacognición, la autonomía y a la autorregulación.

Para llevar a cabo el presente estudio se desarrolló la modalidad de taller, este concebido como una: “actividad de aprendizaje compartido, participativo y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula” Rodríguez (2012, p. 14). Así esta modalidad permitió la reflexión pedagógica centrada en el proceso de lectura y el análisis de las concepciones y prácticas docentes, de tal manera, que se re-conceptualicen a través del diálogo desde sus saberes. En suma, el taller como estrategia investigativa exploró el contexto, identificó su problemática y afectó a los participantes a través de tres momentos a saber: sensibilización, fundamentación e intervención.

De manera puntual, en el marco de la investigación cualitativa, el taller permite observar, analizar, registrar las concepciones de los docentes desde su concepto de lectura y su experiencia como lector para contrastarlas con los datos etnográficos de sus prácticas en el aula. Este ejercicio permitió a la investigadora registrar y analizar las experiencias de los docentes y analizar e interpretar los aspectos que inciden directamente en el proceso de lectura.

El trabajo mancomunado por áreas y con las acciones de la investigadora permitió el diseño de acciones dirigidas a la reflexión y transformación de las prácticas, para orientar la lectura como un proceso de interpretación y comprensión, intencional, interactivo, estratégico en la construcción de significado y sentido activo, en el que el papel del

lector y sus esquemas cognitivos son fundamentales para construir sentido. Asimismo, revisar las ventajas del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la interpretación y comprensión de textos.

Este enfoque implicó en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los docentes y los estudiantes participaran de forma activa e intencional en una serie de actividades sistemáticas y planificadas, como lo establece López: “Actividades cognitivas y metacognitivas orientadas a la apropiación, transformación y creación de conocimiento a partir de una metodología explícita, razonada y sistemática que propicie un aprendizaje autónomo y de mayor responsabilidad” (1999, p.7). En efecto, la construcción de conocimiento implica una serie de estrategias, que inician desde la necesidad de cambio en el modo cómo se aprende y se enseña y continúa con la planificación, la observación y la evaluación de procedimientos para el alcance de las metas previstas.

Desde estos presupuestos se diseñaron encuentros dialógicos de reflexión, análisis y construcción de nuevos saberes en reuniones de área y por ciclos; la modalidad utilizada fue el taller como estrategia formadora e investigativa y como herramienta para que el docente reconozca su experiencia como lector, sus concepciones y cómo estas han incidido en su proceso como sujeto – docente - lector. Las características propias del taller permitieron la participación, el desarrollo social y la construcción significativa del conocimiento en espacios de aprendizaje y enseñanza. Además, como un sistema de apoyo pedagógico, porque se generó acciones planeadas, ejecutadas y evaluadas para aprender con pares académicos.

3.1.3 Fase de observación

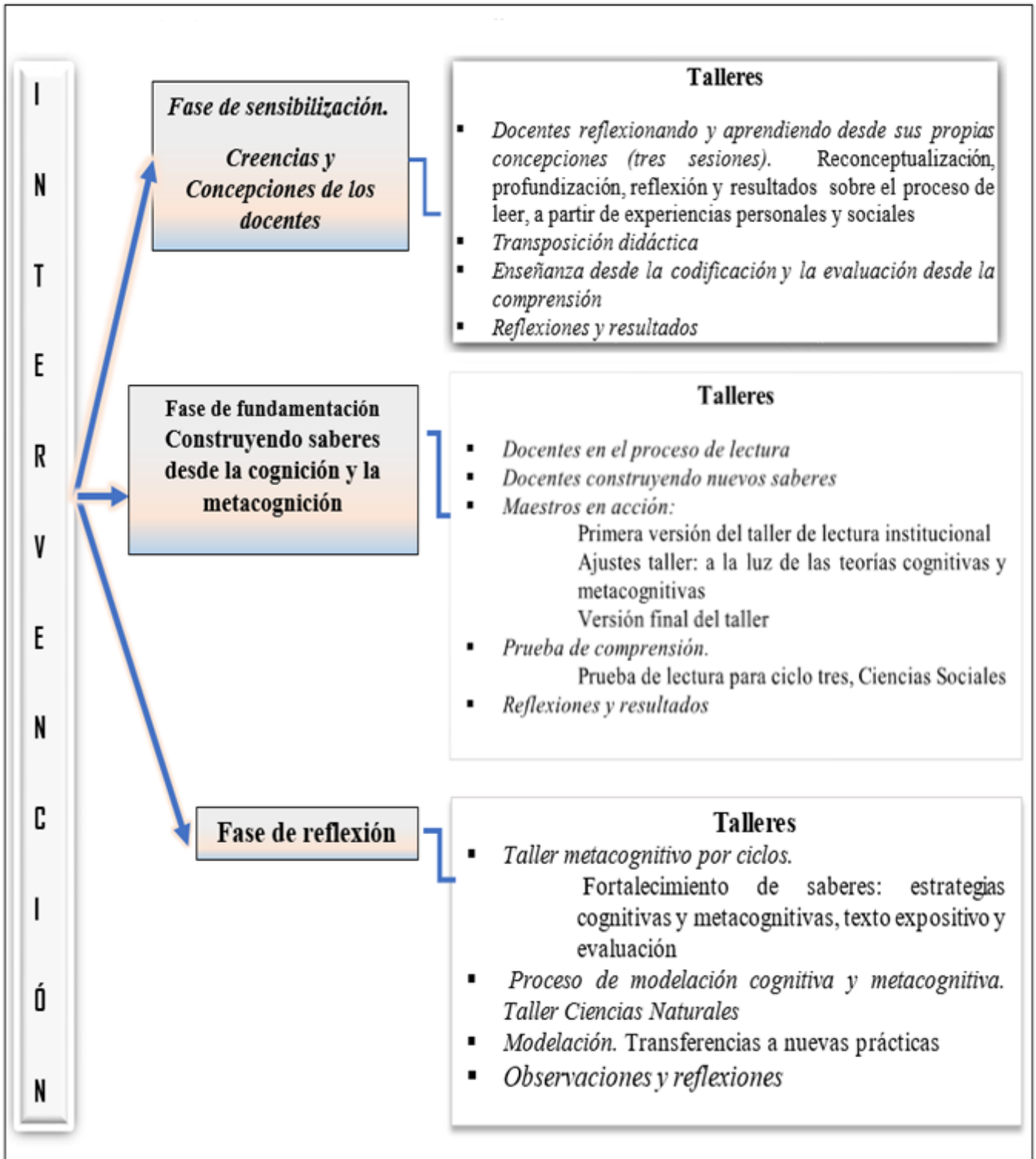
Para llevar a cabo esta fase se diseñó diez sesiones, es de anotar que cada proceso se realizó en cada una de las ocho áreas del conocimiento involucrada. En estos espacios el docente reflexionó, reconceptualizó, actualizó los saberes en torno a la lectura y se diseñaron estrategias de apropiación cognitiva y metacognitiva. Al culminar las cinco primeras sesiones los docentes diseñaron por área una primera versión del

taller de lectura que las estudiantes de los ciclos tres, cuatro y cinco desarrollaron; la investigadora acompañó la reescritura para cualificar la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Al finalizar la octava sesión los profesores del área de Ciencias Sociales concertaron la aplicación de una prueba de lectura para revisar los avances de las estudiantes en el ciclo tres.

Finalmente, en la última semana de desarrollo académico 2015 los docentes acordaron hacer la transferencia de saberes del proyecto PILEO a los planes de estudio y las prácticas de lectura en cada asignatura. Como evidencia de lo planteado por Lewin (1946) la Investigación Acción tiene un carácter cíclico y su proceso es espiral en la medida que cada puesta en acción del plan de acción puede conducir al inicio de una nueva reflexión y acción. De esta manera, fue necesario realizar un taller para la apropiación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la distinción en las tipologías textuales y la evaluación explícita en el después de la lectura. A su vez, se hizo necesario por la vinculación de nuevos docentes a la institución.

La intervención contó con tres fases definidas como la primera: Sensibilización, la segunda de Fundamentación y la tercera de Reflexión y cada uno de ellas llevó a cabo una serie de talleres como presentan en el siguiente esquema:

Esquema 1: Estructura de la intervención, fases y talleres



Fuente: Elaboración propia

Los talleres referenciados en el esquema anterior se entienden como proceso de formación entre pares desde la reflexión de las prácticas pedagógicas, como apoyo pedagógico para la construcción colectiva de conocimiento en la apropiación de fundamentos teóricos en torno a la lectura y para la transferencia a nuevas prácticas. Para ello se diseñaron desde las fases de intervención a saber: Fase de sensibilización, con el taller que se llevó a cabo en tres sesiones y que se denominó: *Docentes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones*, que abordaron la reconceptualización, profundización, reflexión y resultados sobre el proceso de leer, a partir de experiencias personales y sociales. Adicionalmente contó con tres sesiones a saber: Transposición didáctica, Enseñanza desde la codificación y la evaluación desde la comprensión y reflexiones y resultados. En la Fase de fundamentación. *Construyendo saberes desde la cognición y la metacognición*, los talleres giraron en torno a: Docentes en el proceso de lectura, Docentes construyendo nuevos saberes, Maestros en acción a partir de tres sesiones que fueron: diseño de la primera versión del taller de lectura institucional de aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, Ajustes taller: a la luz de las teorías abordadas, Versión final del taller. En la siguiente sesión los docentes diseñan una Prueba de comprensión de lectura para ciclo tres, Ciencias Sociales y establecen algunas reflexiones y resultados.

La Fase de reflexión, tomó uno de los postulados de Froebel (como se citó en Maya 2007, p. 45) “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación de ideas”. Es decir, solo a través de las prácticas de lectura y el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes, ellos podrán enseñarlas a las estudiantes en cada una de sus prácticas de lectura. De esta manera, los talleres fueron orientados al aprendizaje y modelación de las prácticas, desde: *Taller metacognitivo por ciclos*, Fortalecimiento de saberes: estrategias cognitivas y metacognitivas, texto expositivo y evaluación, proceso de modelación cognitiva y metacognitiva. Taller Ciencias Naturales, Modelación. Transferencias a nuevas prácticas y finalmente, observaciones y reflexiones (Como se mencionó, los talleres aparecen como anexo a este documento).

3.2 Población

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio La Merced IED; con treinta y ocho (38) docentes de ciclo tres, cuatro y cinco, jornada de la tarde. Un 85% de ellos cuenta con una experiencia de más de 25 años en el ámbito escolar y el restante menos de 10 años. Los docentes pertenecen a las áreas de Matemáticas, Humanidades (castellano e inglés), Ciencias Naturales (biología, física y química), Ciencias Sociales (geografía, historia, ética, religión, ciencias económicas y cátedra mercedaria), Tecnología e Informática y Educación Física. La convocatoria y concurso de los maestros es asumida desde las dificultades de lectura que presentan las estudiantes los diferentes ciclos y que redundan en su proceso académico y contó con el apoyo del Consejo Académico en diferentes fases.

Por otra parte, para la pertinencia del proyecto investigativo, se revisaron los datos arrojados por los talleres en ciclo tres, específicamente el curso 705. Este grupo cuenta con 38 niñas, con edades que oscilan entre 11 y 13 años. Su nivel cultural y económico es heterogéneo, se cuenta con niñas de estrato cuatro, tres, dos y uno y el nivel de escolaridad de los padres evidencia profesiones como médicos, enfermeras, docentes, psicólogos, administradores, secretarias, taxistas y recicladores. De las 38 estudiantes participantes en la encuesta, 89 % de ellas tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a las bibliotecas y un índice importante de acompañamiento académico y de convivencia por parte de sus familiares.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Análisis documental

Los documentos que convergen en el presente estudio son: Los Estándares Básicos de competencias de lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, el PEI, Plan de Estudios, Plan de aula área de Castellano, Decreto *133 DE 2006 (Abril 21)*. *"Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016"*, pruebas trimestrales, talleres de comprensión

de lectura, carpetas PILEO y por último tesis de maestría y doctorado que abordan las estrategias cognitivas y metacognitivas en la interpretación y comprensión de textos.

3.3.2 La entrevista

Esta herramienta permitió acceder al conocimiento y es una técnica que proporcionó información pertinente a la investigación cualitativa, el investigador analizó los relatos y estableció interpretaciones y conclusiones. De las diferentes tipos se escogió la entrevista focalizada porque con anterioridad se estableció el objetivo y la intención, situación que determina la interacción. A partir de las características planteadas por Aravena (2006) “durante la entrevista, la guía del entrevistador menciona varias áreas temáticas. Cada una de dichas área es introducida mediante una pregunta abierta y finaliza con una pregunta cerrada” (p. 64). De esta manera, se concertó con los docentes la entrevista a partir de preguntas abiertas en torno al proceso de lectura y de sus prácticas.

3.3.3 Observación participante

Esta técnica, en la investigación cualitativa, permitió recoger información; el investigador participó como observador; Martínez (2006) resume su actividad de la siguiente manera:

El investigador cualitativo debe tratar de responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo; es decir, se consideran importantes los detalles. Este conjunto de interrogantes centran su actividad en la ubicación de los datos más significativos, que le servirán después para la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos (p. 140).

Este proceso en contraste con los documentos, los datos y las teorías hizo viable la interpretación del investigador y le ayudó al diseño de una intervención asertiva en su campo de acción para responder a las problemáticas presentes.

3.3.4 Encuesta

Como instrumento de investigación permitió la indagación sobre un hecho en particular; su diseño y aplicación requirió de unos criterios y procedimientos determinados por el investigador. En esta investigación se utilizó la encuesta cara a cara o personal porque este tipo de encuesta aseguró que el interlocutor, en este caso docentes y estudiantes entendieran cada una de las preguntas y posibilitaran aclaraciones en el desarrollo de la misma. Asimismo, se garantizó que todas las preguntas fueran resueltas.

3.4. Categorías de análisis

Para establecer el análisis y la reflexión en la fase de intervención se han establecido como categorías la lectura, las estrategias cognitivas y metacognitivas, el texto expositivo y el taller. De estas se han establecido como subcategorías de análisis la interpretación y comprensión de texto, la prelectura, durante y después de la lectura desde la cognición y la metacognición. De igual manera, se abordó la superestructura y la macroestructura y el taller esquema 2.

Tabla 3. Categorías, subcategorías y unidades de análisis.

Objetivo general	Objetivos Específicos	Preguntas	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
	Evidenciar la función que desempeña la cognición y metacognición en el proceso de interpretación y comprensión lectora, dicho de otra manera, para qué y por qué se lee en el colegio.	¿Cómo implementar estrategias cognitivas y metacognitivas en el Proyecto Transversal PILED para la interpretación y comprensión de textos expositivos en el ciclo III del Colegio La Merced IED, JT?	Lectura	Interpretación y comprensión de texto	Concepciones de los docentes Creencias de los docentes Prácticas de lectura Propósitos de lectura
		¿Qué papel desempeña la cognición y metacognición en el proceso de lectura, es decir, por qué y para qué se lee en el colegio?	Estrategias cognitivas	Pre-lectura	Título
		Activación de conocimiento previos		Gráficos - dibujos Tipología textual Inferencia Predicción Anticipación Eliminación de accesorios Eliminación de accesorios	
		¿Qué importancia tiene la apropiación de la cognición y metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo asertivo de estudiantes?	Estrategias metacognitivas	Proceso interactivo entre el lector y el texto	Supervisión y control del proceso cognitivo Planificación (propósito previo, focalización de la atención) Control y regulación
	Después de leer	Subrayar Tomar notas o hacer comentarios Formular preguntas Resumir Identificar fallas de comprensión Evaluación de la lectura y el procedimiento Mapa conceptual Resumen			
	Establecer la importancia que tiene la apropiación de la cognición y la metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo efectivo de la interpretación y comprensión de lectura de sus estudiantes a través de la propuesta didáctica	¿Cómo fortalecer significativamente el Proyecto Transversal PILED a partir del uso estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de lectura?	Texto expositivo	Superestructura	Introducción Desarrollo Conclusión
				Macro estructura	Macroposiciones de definición de conceptos y procesos. Macroposiciones de ejemplificación de conceptos y procesos Macroposiciones de cierre o conclusión.
			Taller	Estrategia formadora	Reconceptualización Transformación
				Estrategia investigativa	Interpretación

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis y Discusión de Resultados

“Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en los libros... que hay que saber leer y escribir”

Carlos Pujol

Dar cuenta del siguiente proceso de sistematización de la etapa de intervención implicó la constante reflexión en torno a la investigación con sentido. Ir más allá del reconocimiento de los problemas que enfrenta la escuela y trascenderlos a través de un proyecto de investigación de corte cualitativo desde la interpretación y análisis de las prácticas docentes en relación con la lectura, desde las categorías y subcategorías propuestas en este estudio. El taller como modalidad pedagógica e investigativa permitió el encuentro con los docentes para generar discusión, confrontación entre el decir y el hacer, indagación, reconceptualización y la actualización de saberes en torno a la interpretación y comprensión de textos expositivos.

Para ello, la investigación demandó, en primera instancia, cuatro meses para convocar y movilizar los estamentos institucionales en orden de validar y justificar la intervención a un proyecto de carácter institucional y transversal. Como también seis meses para la apropiación y actualización de saberes en torno a la lectura. Cabe mencionar que se contó con el aporte de los docentes en el desarrollo de las diferentes etapas y su concurso en la transposición didáctica, (entendida como el mecanismo mediante el cual el docente toma el conocimiento y lo transforma para preentarlo al estudiante, esta implica el qué, para qué y cómo va enseñar), referida a la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proyecto PILEO. De acuerdo con Tedesco (2003) el docente es un “acompañante cognitivo” que permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*” (p.8). Desde este enfoque el docente asume un papel de modelo como experto en el desarrollo de una actividad, de tal manera, que los estudiantes puedan en el caso particular de este estudio, apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de la

Modalización del docente. En este escenario, los talleres desarrollados en las etapas de fundamentación y reflexión, permitieron superar los dilemas en torno a la enseñanza de la lectura.

Es así como, el presente estudio se enmarcó en el proceso de la Investigación Acción Lewin (1946); para su planificación, acción, observación y reflexión. Para guardar coherencia con estos planteamientos se desarrolla como modalidad de intervención pedagógica, el taller, como un sistema de apoyo pedagógico y en el marco de la investigación cualitativa (Rodríguez, 2012); que permitió a través de diálogo la re-conceptualización de saberes, revisión de las prácticas en el aula, el trabajo en equipo, el diseño cooperado de acciones dirigidas al cambio en las concepciones, específicamente de la lectura. Pero las transformaciones pedagógicas no pueden darse sin en el concurso de todos los agentes del contexto educativo, como lo establece Rodríguez (2008)

En la medida en que los docentes-estudiantes conceptualicen y profundicen en las finalidades y propiedades de los diferentes géneros así como en sus diferentes maneras de realización, estarán en condiciones de planear, diseñar y poner en práctica diferentes estrategias orientadas a resolver los problemas anteriormente señalados (p.5).

Para alcanzar los propósitos propuestos se diseñó una serie de etapas que involucran a los docentes vinculados al proyecto transversal PILEO. En este proceso participaron 38 profesores de todas las áreas de la jornada de la tarde pertenecientes a los ciclos tres, cuatro y cinco; en espacios que se dieron en las reuniones de área y en reuniones de ciclo que permite el concurso de los docentes de las diferentes asignaturas como se evidencia en la figura 3. Para el análisis de los resultados se consideró la elección de un curso piloto de 38 estudiantes, que corresponde a grado séptimo.



Figura 3. Áreas participantes Proyecto PILEO

Fuente: Elaboración propia

Burón (1999) establece que el docente al enseñar a los alumnos las ventajas del uso de una estrategia en particular, promueve que ellos mismos las comprueben y de esta manera tomen conciencia de su efectividad; este presupuesto introduce la **fase de planeación** que surge a partir de la lectura etnográfica expuesta en los capítulos anteriores, que permitió poner en escena las ventajas del desarrollo del proyecto de investigación. En esta fase la investigadora presentó el proyecto a la Coordinadora Académica quien aprueba su socialización en el Consejo Académico. Los docentes líderes de cada área viabilizan el desarrollo de la propuesta en la medida que las evidencias presentadas sustentan la necesidad de fortalecer y potenciar la lectura en todos los ciclos. Como resultado de este encuentro se aprobó el cronograma diseñado por la investigadora, como aparece a continuación:

Proceso de sensibilización Consejo Académico (febrero 2015)

Proceso de sensibilización con los docentes de todas las áreas (marzo, 2015)

Talleres en torno a la lectura con los docentes (abril, mayo, 2015)

Diseño de talleres de lectura institucionales, por áreas. (A partir de junio)

El anterior proceso posibilitó la **fase de acción**, para revisar la lectura como proceso de interpretación y comprensión, los factores que se van a cambiar o modificar, los acuerdos entre los sujetos que participan y los recursos. En esta fase se formularon los siguientes talleres, que se llevaron a cabo en todas las áreas: *Docentes reflexionando y aprendiendo desde sus propias teorías concepciones. Docentes en proceso de lectura, Docentes construyendo nuevos saberes (dos sesiones), Maestros en acción: Diseño de talleres para las niñas, Primera versión, ajustes a la luz de las cognitivas y metacognitivas, versión final, prueba de lectura para ciclo tres diseñada por el área de Ciencias Sociales.* La **Fase de reflexión** contó con un espacio de análisis y apropiación de las estrategias de lectura a través de un *taller metacognitivo por ciclos, y el taller de Ciencias Naturales.* Cada una de estas fases se agrupó en tres grandes espacios sensibilización, fundamentación e intervención, como se muestra en la figura 8.

A partir de lo anterior, para el desarrollo del proyecto de investigación se diseñaron las siguientes etapas:

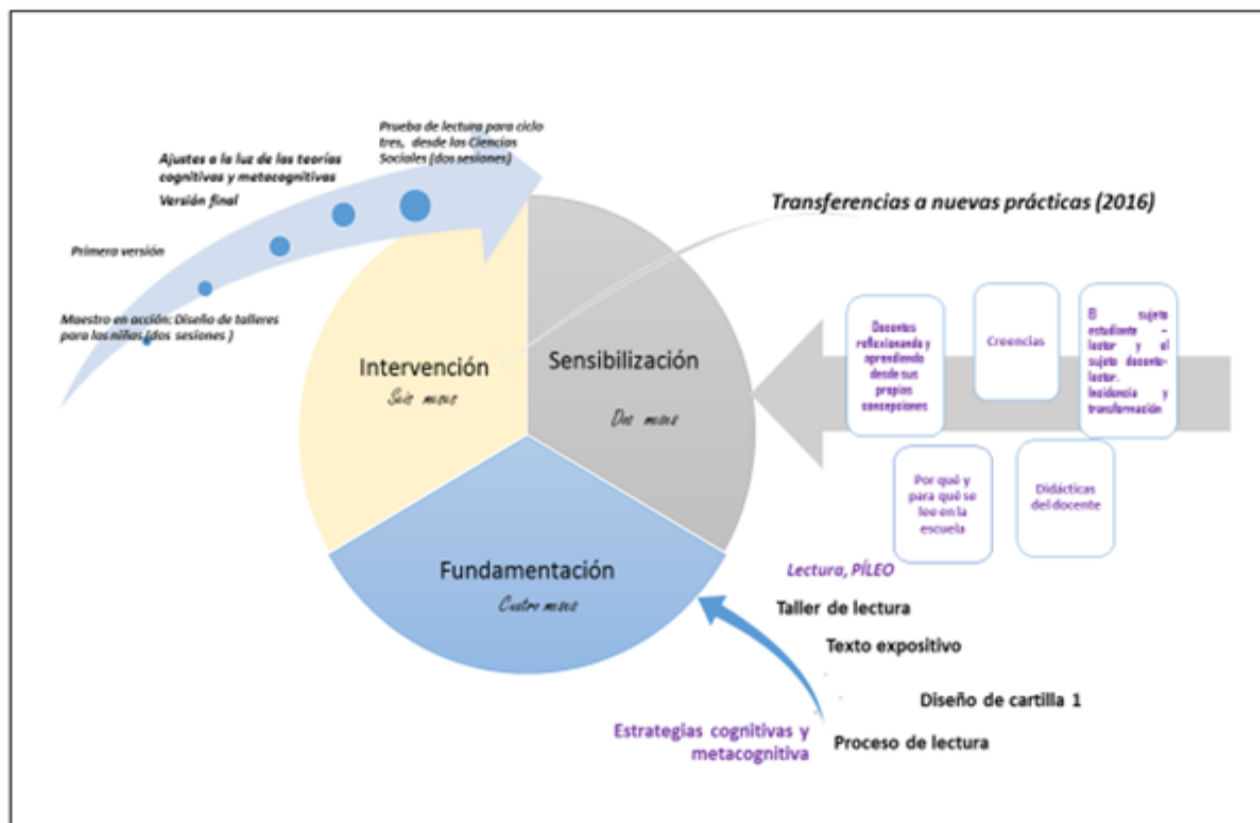


Figura 4. Fase de acción
Fuente: Elaboración propia

a. Etapa de sensibilización que analizó las concepciones, creencias e incidencias de la lectura en la construcción de conocimiento y determinó la transposición didáctica de los docentes y de igual manera, las creencias y concepciones de las estudiantes en torno a la lectura.

b. Etapa de Fundamentación para el diseño de la propuesta para la didáctica de la lectura, desde las estrategias cognitivas y metacognitivas, a partir de la reconceptualización y construcción de saberes a partir de talleres de experiencia lectora con los docentes de todas las áreas.

c. Intervención desde la ejecución de la propuesta didáctica en el marco del Proyecto PILEO, desde todas las áreas y las estudiantes de ciclo tres, cuatro y cinco en la hora programada.

d. Evaluación del desarrollo de la propuesta didáctica y el impacto en la cualificación de los procesos de interpretación y comprensión de sentido y significado en las estudiantes de ciclo tres.

La sistematización del proceso de interpretación y comprensión de textos expositivos y la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas que se presenta en este capítulo, fue el trabajo que se realizó con 38 docentes pertenecientes a los ciclos III, IV y V de todas las áreas, vinculados a la jornada tarde, en una Institución Educativa Distrital. A su vez, la confrontación de las categorías y subcategorías investigativas se realizó con un curso de 38 estudiantes de ciclo III, grado séptimo.

4.1. Etapa de sensibilización

El proceso de lectura inició con la indagación de las concepciones y creencias de los docentes sobre la lectura (Anexo 1) y la revisión de las prácticas en el aula (Ver anexo 2), que corresponde a la etapa de sensibilización. Este espacio orientó la reflexión hacia la movilización de los saberes en torno a la lectura desde las concepciones, creencias e incidencias en las prácticas de interpretación y comprensión de texto en la Institución Educativa participante. De esta manera, las estrategias propuestas permitieron la reconceptualización de la lectura y su didáctica para la cualificación del proceso en las estudiantes.

Tabla No. 4. Primera etapa talleres

Etapa de Sensibilización	
Taller No. 1	Taller 2
Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo Desde sus propias concepciones.	Creencias en torno a la lectura

Fuente: Elaboración propia

4.1.1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones

Se aplicó una encuesta a docentes de todas las áreas como instrumento de investigación para indagar sobre: el concepto de lectura, su proceso como sujeto lector, sus propósitos al leer, las didácticas que orientan la lectura y las dificultades recurrentes en el proceso (Anexo 1). En este espacio participaron treinta seis docentes de la jornada de la tarde de los ciclos tres, cuatro y cinco. En su desarrollo se observó que no todos entregaron el instrumento aunque sí participaron en la socialización que se llevó a cabo en cada una de las reuniones de área.

De igual manera, se aplicaron treinta y ocho encuestas (Anexo 2) a las estudiantes de curso 705 de la jornada tarde. La indagación se realizó a través de las siguientes preguntas: ¿qué es leer?, ¿cuál es el propósito de leer?, ¿es difícil leer?, ¿cómo aprendiste a leer?, ¿recuerdas cómo se trabajaba la lectura en primaria?, ¿qué ejercicios de lectura realizaban?, ¿cómo te enseñaron tus maestros a comprender la lectura?, ¿para qué se lee en la escuela?, te gustaba leer en la escuela entonces?, ¿te has encontrado con textos difíciles de entender?, ¿te consideras buen lector?, ¿En qué te basa para decir eso?, ¿cómo se trabaja en la secundaria la lectura?, ¿en qué momento utilizan la lectura en la escuela?, ¿todos los textos se leen igual?, ¿hay diferencias?, ¿los textos que tienes que leer en la escuela te parecen difíciles? ¿Por qué?

De esta manera, el análisis partió desde los tres paradigmas presentes en la formación de los docentes participantes revelado en las encuestas (Tabla 5, p.167). El análisis de los resultados permitió evidenciar que subyace una teoría lingüística, una teoría de enseñanza y aprendizaje y una trasposición didáctica. Para ello, se agruparon bajo una concepción tradicional de la lectura, entre las que se evidencian el método sintético, basado en el sonido, como lo establece Bojacá, Bustamante & Morales,

(2000): este método “considera que un niño pequeño sólo está en condiciones de aprender primero las unidades mínimas de la lengua escrita, para luego poder combinarlas y otorgarles finalmente sentido cuando conforman un conjunto en una frase” (p. 109). A su vez, implica un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter mecánico, que prevalece la decodificación de signos escritos en sonidos.

Un segundo método (Tablas 6 y 7), corresponde al denominado global o analítico que parte de unidades con significación para luego ser segmentadas hasta llegar a las letras. Los niños son expuestos a unidades completas con significado y sentido a través de frases completas para facilitar la comprensión. Un tercer método corresponde al cultural – interactivo desde los postulados de Rumelhart, citado por Solé (1992) quien afirma que “leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma, su contenido, como el lector, sus conocimientos previos y expectativas” (p. 20). Es decir, la interacción entre el texto, el lector y el contexto desde el conocimiento del mundo en general.

Desde este marco de referencia, el análisis de las encuestas evidenció, en un primer momento, la Concepción Tradicional; leer es decodificar, transformar símbolos escritos en lenguaje oral. Allí se hace uso de planas, copias de modelos, es decir, la corrección por repetición, prioriza la pronunciación, la entonación y la puntuación. De esta manera, el aula privilegiaba la lectura expresiva como la denomina Tolchinsky (2000), a la entonación que busca y supone que si se lee con determinada entonación se está entendiendo y la función del docente es interrogar sobre el contenido del texto con el propósito de verificar la adquisición de conocimiento y la retención de la información, como se evidencia y se ratifica el modelo sintético del aprendizaje de la lectura en el siguiente registro:

Registro 6. Encuesta docentes

Taller No. 1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones		
Consigna de trabajo Docente investigadora (DI): ¿Cómo aprendió a leer?	DI: ¿Qué es leer?	DI: ¿Cuál es el propósito de leer? (Ver tabla 4)
Docente 1 (D1): Vocales, consonantes en el abecedario, construcción de oraciones y palabras y finalmente la lectura corrida de párrafos páginas. D (2): Mediante textos e imágenes relacionado sonido letra. D (3): Cartilla Nacho Lee y Coquito. D (4): Distinguir las letras y vocales del abecedario. Con las cartillas (Coquito y Pinocho)	D (1): Es decodificar. Proceso de comprender la escritura. D (2): Decodificar unos símbolos mediante una serie de equivalencias e interpretar estos códigos. D (3): Es un proceso psico-motor que permite el acceso al conocimiento. D (4): Interpretar las palabras de un escrito en letras. D (5): Por una parte mediante observación, por otro lado por silabeo.	D1: Crear hábito para entrar al mundo del conocimiento del pasatiempo, del entretenimiento. D 2: Reforzar habilidades, la imaginación y la creatividad concentración. D 3: Formar hábito ampliar vocabulario. D 4: Formar hábito. D 5: Fomentar en las estudiantes el hábito de leer en voz alta, silenciosa y hacer proposición. D 6: Estimular el gusto por las temáticas y fortalecer conceptos, el vocabulario y la ORTOGRAFÍA.

Fuente: Elaboración propia

En relación con la teoría lingüística, Jaimes (1994), desde la concepción tradicional, establece que “la lengua es vista como repertorio de signos mínimos (fonemas – sílabas) o máximos (palabras oraciones) a los cuales se llega a través de procedimientos mecánicos de composición o descomposición de elementos” (p.14). Así, el conocimiento de la lengua se centra en el estudio de cada uno de los aspectos de forma aislada: vocabulario, gramáticas, redacción, ortografía y se parte de la regla, de la ejemplificación y la aplicación de ejercicios para el dominio de la norma en el carácter prescriptivo de la lengua. Frente a la teoría de enseñanza y aprendizaje que subyace, se fundamenta en la teoría conductista, puesto que proponen al aprendizaje como conducta mediado por habilidades, destrezas, comportamientos a través de la asociación el estímulo y la respuesta. La enseñanza programada define unos objetivos, procedimientos, control de avances y se cuenta con una sistemática retroalimentación. Ahora bien, el aprendizaje se define en términos de instruir, adiestrar, condicionar, formar hábitos y la corrección del error. Asimismo, Bojacá et al., (2000) afirman que:

[...] se asume que el mundo se significa con los nombres puesto que ellos llevan en sí la esencia del significado. De allí la preponderancia que se otorga al lexicón pues se cree que el aprendizaje de otros saberes mejora con una mayor "riqueza de vocabulario" así, entre más vocabulario se adquiera, más se garantiza una mayor cantidad de información por aprender (p.110)

Estos aspectos se ratifican cuando se plantea como objetivo de la lectura fortalecer el vocabulario. Los docentes de Matemáticas y Ciencias Naturales enfatizan que las dificultades al enfrentar un texto radica en el 'metalenguaje propio de su saber'; si la estudiante no maneja una serie de términos esto se convierte en una barrera para la interpretación de los contenidos. La consecuencia de esta concepción gira en torno a la lectura para ampliar el reconocimiento y la memorización de términos aislados y en el aprendizaje se evalúa o se reconoce en la manejo de significados. Otro hallazgo, fue respecto a la lectura oral que desarrollan los docentes en el aula; allí afirmaban que pronunciación incorrecta de las palabras también afecta la comprensión y consideraron este factor como falta de concentración en el proceso de la relectura.

En cuanto a la transposición didáctica se observó que existe una directa relación entre las concepciones, creencias y formación inicial de los docentes con las prácticas en el aula (Tabla 8). Los docentes aprendieron a través de la lectura en voz alta, daban cuenta de su contenido a partir de preguntas y la identificación de la idea central. Como se aprecia en el siguiente registro, los docentes en sus prácticas en el aula replican exactamente la misma didáctica en torno a la lectura como se evidencia en sus respuestas frente a la pregunta, ¿cómo desarrolla la comprensión lectora?

Registro 6. Encuesta docentes

Taller No. 1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones

DI: ¿Cómo desarrolla la comprensión lectora?

D (1): Leer por párrafos e identificar la idea principal. Uso del diccionario. Leer cuentos interesantes teniendo en cuenta inicio, nudo y desenlace. Hacer puesta en común.

D (2): Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas.

D (3): Con preguntas.

D (4): Lectura en grupo, en voz alta y haciendo las paradas necesarias para explicar algo importante.

D (5): Talleres con preguntas puntuales sobre las implicaciones o consecuencias de los temas leídos.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realiza el análisis desde las encuestas con las estudiantes; estas contaron con la misma revisión desde los paradigmas en torno a la lectura, sus creencias y concepciones. De esta manera, se evidenció una actividad tradicional, desde los conceptos de Ayala et al (2009) pues las prácticas corresponden a: “un ejercicio exclusivamente formal sensorio motor, externalista, asignificativo, auditivo – vocal” (p.150). En esta instancia de la investigación se evidencia una relación directa entre las concepciones de los docentes con sus prácticas en el aula hoy. Es aquí donde cabe la reflexión de Lerner (2001):

Contribuir a instalar en la escuela las prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, comprender por qué resulta tan difícil producir transformaciones profundas en la institución escolar- esas transformaciones que son imprescindibles para que todos los alumnos lleguen a ser lectores y escritores (p.22).

Donde resulta que es necesario que la escuela asuma una actitud reflexiva para crear nuevas prácticas frente a las necesidades de las estudiantes, en contextos actuales y avances en la lingüística, la psicología y la didáctica en torno a la lectura para formar lectoras autónomas, intencionales y autorregulas que no puede alcanzarse en los didácticas como las que presentan a continuación en las voces de las estudiantes: (Tabla 9).

Registro 7. Encuesta estudiantes

Taller No. 2 Creencias en torno a la lectura
DI: ¿Cómo desarrolla la comprensión lectora?
Estudiante (1) E (1): Leer es la capacidad de entender letras.
E (2): Yo leo con el propósito de aprender algo nuevo cada día y mejorar la ortografía porque cuando uno lee aprende nuevas palabras que llegan al cerebro.
E (3): Para conocer diversas palabras y reconocer sus diversos significados, para tener un lenguaje avanzado y elegante.
E (4): Para cuando seamos grandes conozcamos millones de palabras y sus significados.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el registro anterior, el paradigma pedagógico expuesto por las estudiantes responde a los mismos conceptos presentes en las concepciones, creencias y prácticas de los docentes, presentados anteriormente. Los resultados se

enmarcan en el conductismo en la medida en que el aprendizaje se evalúa en términos de habilidades, destrezas o comportamientos desde un estímulo y una respuesta. El docente establece los fines y las instrucciones para la acción en el aula y el estudiante realiza todas las actividades planteadas, en términos de reforzamiento de conductas. Es así como las estudiantes aprendieron a leer a partir del uso de planas, el repaso permanente, el uso del diccionario, la lectura con ortografía, la memorización de vocabulario y con la correcta pronunciación y entonación. Según lo expuesto por Jaimes en este tipo de prácticas el rol del docente constituye:

[...] en el determinante del éxito o fracaso de la enseñanza a través de los procesos de preparación adaptación y evaluación. El primero comprende la planeación en cuanto a la definición de objetivos, estrategias y la programación de las fases en correspondencia con la división del objeto en sus partes constitutivas. En la ejecución, en la proyección se convierte en operación mecánica independiente y corresponde al maestro vigilar y controlar la conducta del alumno para que se cumplan las estrategias adaptativas. La evaluación consiste en valorar los perfiles individuales casi siempre a través de pruebas objetivas que miden resultados sin mediar los procesos (1994, p. 14).

Así pues al revisar la transposición didáctica se evidencia la lectura entendida como una tarea asociativa, una relación entre el fonema y el grafema. Asimismo, concebida para el desarrollo de habilidades o destrezas de percepción visual – auditiva, la evaluación de carácter informativo y de respuesta memorística (como se mostró, de igual manera, en la lectura etnográfica del presente estudio). Así como, el predominio de la voz del docente desde su planeación, adaptación y preparación en las actividades de lectura. Estos presupuestos se evidencian en las respuestas de las estudiantes que se presentan en el siguiente registro, tomado de la tabla 10, transcripción de los textos de las estudiantes como aparecen en las encuestas.

Registro 7. Encuesta estudiantes

Taller No. 2	Creencias	en torno a la lectura	
DI: ¿Por qué se lee en la escuela?	DI: ¿Cómo aprendiste a leer?	DI: ¿Recuerdas cómo se trabajaba la lectura en primaria?	DI: ¿Cómo se trabaja la lectura en secundaria?
E (5): Porque el profesor me lo manda leer, para saber cómo está trabajando en el colegio. Para saber cómo eso me ayuda a mi o me afecta.	E (7): Aprendí por el colegio. Aprendí haciendo planas, repasando como se pronunciaban las vocales y letras y sabiendo como suenan las letras.	E (33): Nos ponían a escribir lo que entendiéramos de lo que el profesor nos había dictado y luego leer lo que escribimos. E (38): También trabajamos términos no tan complicados y buscábamos en el diccionario.	E (33): Nos ponían a escribir lo que entendiéramos de lo que el profesor nos había dictado y luego leer lo que escribimos. E (38): También trabajamos términos no tan complicados y buscábamos en el diccionario. E (11): Bien pues sabe leer consecutivamente aunque un poco de errores de puntuación a leer. E (12): Nos pasan adelante 4 leíamos, nos preguntaban cuál es la idea central, los personajes, el tiempo y hacer un breve resumen. E (13): En secundaria realizamos talleres de lectura que nos ayudan a identificar las ideas principales y las secundarias, también nos ayudan a entender diferentes conceptos y nos ayuda a mejorar nuestra comprensión frente a la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Lo planteado por las estudiantes confirma que en la escuela aún siguen instauradas prácticas desde la adquisición de la lectura a través de las cartillas, la memorización, la asociación de la palabra y la letra. Además, el conocimiento se mide en términos del manejo de vocabulario y, en consecuencia, mayor información, esta última como evidencia de aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación al que hace referencia Jaimes, las estudiantes fueron consultadas a través de las siguientes preguntas: ¿te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso? Y ¿es difícil leer? (Tabla 10). Los hallazgos responden exactamente a lo expuesto anteriormente, las estudiantes conceptualizan en torno a la lectura como la correcta pronunciación dado que las prácticas en el aula son de tipo oral. Nuevamente aparece el almacenamiento de léxico y la imposición de los docentes sobre los textos a leer, el cómo deben leerse y en consecuencia a las estudiantes no les gusta leer, no le encuentran sentido y la comprensión se aleja como resultado de la lectura, como se observa en las siguientes voces:

Registro 7. Encuesta estudiantes

Taller No. 2 Creencias en torno a la lectura

DI: ¿Te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso? Y ¿es difícil leer?

E (25): No me considero buena lectora porque aveces leo muy rápido y no utilizo mi comprensión lectora. Además me equivoco al leer en voz alta, pero cuando tengo tiempo leo un poco para ser una buena lectora y conocer más palabras.

E (26): No me considero un buen lector porque no me gusta leer y si leo es porque me toca. No me gusta leer porque no le encuentro ningún interés sentarme coger un libro y leerlo me aburre.

E (27): No es difícil, yo perdí el año porque los libros que colocaban para mí no eran interesante, no me gustaban.

Fuente: Elaboración propia.

En este recorrido analítico se retomaron las encuestas de los docentes para revisar los materiales que utilizaban para orientar la lectura. Dentro de los de mayor frecuencia están: textos relacionados con el tema, los libros de texto, los artículos científicos, textos cortos, textos relacionados con la asignatura o área, textos literarios, talleres de comprensión, talleres de lectura. Se indagó su relación con el propósito de la lectura, para qué se lee en el aula, a partir de los textos propuestos. Los actores docentes afirmaron que para adquirir y ampliar información de un tema o de un contenido, como se aprecia en las siguientes afirmaciones (Tablas 7 y 10). Estas voces se contrastan de forma paralela con lo que conciben las estudiantes, como se muestra en este registro.

Registro: Encuesta docentes y estudiantes

Taller No. 1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones	Taller No. 2 Creencias en torno a la lectura
DI: ¿Cuál es el propósito de llevar lecturas al aula?	DI: ¿Qué tipos de ejercicios de lectura realizaban?
D (10): Ampliar la información, ampliar léxico.	E (12): “Nos podían unas hojas con poemas y que los digieramos o nos ponían a decir travalengu as para poder soltar la tengua”.
D (16): Estimular el vocabulario, la imaginación y el aprendizaje.	E (13): “Sacar los personajes principales. Hacer un breve resumen. Las ideas principales”.
D (27): Crear hábito para entrar al mundo del conocimiento del pasatiempo, del entretenimiento.	E (8): “Sacar la idea principal, los personajes ect. Lo sacábamos en ejercicios grupales o individualmente.”
D (28): Formar hábito ampliar vocabulario.	
D (29): Estimular el gusto por las temáticas y fortalecer conceptos, el vocabulario y la ORTOGRAFÍA.	

Fuente: Elaboración propia.

Las ideas planteadas muestran un enfoque tradicional en el que se privilegia la lectura en voz alta, el reconocimiento de fonemas, la pronunciación correcta y la segmentación de los textos. Es decir, en palabras de Bojacá et al.: “[...] la lectura de

descifraje, a copiar algunas frases aisladas, a recortar las ideas consideradas más importantes y más extensas, en fin, a presentar simplemente el texto más corto que el original, segmentado y muchas veces, incoherente (p.109).

Este primer análisis de la concepción tradicional, muestra que de los 38 docentes participantes en la encuesta, el 13% establecen sus concepciones y creencias desde el método global o analítico. Utilizan una progresión analítica: parten de estructuras lingüísticas amplias y significativas como el cuento, la historieta hasta culminar en el código alfabético. Evidencias de los presupuestos que establece Decroly (1935), como una propuesta inductiva desde la observación, la asociación de los objetos aprendidos, la realización y la expresión. En ella, aparentemente el estudiante se convierte en un elemento activo del proceso, parte de realidades más significativas y de enseñanza a partir de centros de interés, como se observa en las voces de algunos de los docentes:

Registro: Encuesta docentes y estudiantes

Taller No. 1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones	Taller No. 2 Creencias en torno a la lectura
DI: ¿Cómo aprendió a leer?	DI: ¿Cómo aprendiste a leer?
D (11): Leyendo cuentos, historietas, montando obras.	E (14): Cuentos de Rafael Pombo o libros infantiles.
D (12): Empecé a escuchar lectura de cuentos fantásticos en el colegio y de vez en cuando en casa.	E (15): Cuentos infantiles.
D (13): A partir de tiras cómicas y cuentos infantiles.	E (16): Con dibujos o con mímicas con actividades en grupo cuando veíamos los dibujos en los cuentos podíamos entender lo que se trataba la lectura.
	E (17): Primero leíamos cuentos cortos después nos alargaron lecturas las cuales eran fáciles de entender. También me explicaban palabras las cuales no entendía para poder entender mejor el texto.
	E (18): Con cuentos, poemas, trabalenguas, con exposiciones. Leyendo cuentos en mí casa y iba reforzando la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes plantean que aprendieron a leer desde el contacto con diferentes textos que se presentaban en casa y en la escuela. Las tipologías de mayor trabajo eran los cuentos e historietas. En sus prácticas manifiestan que se leen diferentes textos y plantean como propósitos: comprender el mensaje del texto y desarrollar la

imaginación. En forma paralela, al consultar a las estudiantes, en esa búsqueda de consonancia, entre el método global y las prácticas en el aula, se encuentra una correspondencia directa, aspecto que se evidencia en las voces de los docentes y las estudiantes, como se aprecia en el siguiente registro.

Este grupo de docentes y estudiantes presentan un proceso diferente al mostrado anteriormente, ellas aprendieron a leer a partir de un texto con sentido y significación, se alejan del listado de palabras porque existe una mediación del docente o del padre da familia donde le explicaban algún término a través de la lectura. Aparece en este método la comprensión, que se iniciaba con la lectura de imágenes, el gusto por la lectura. Pero se concluye a lo largo de las respuestas, que la lectura solo se realiza cuando se aborda un texto literario porque no mencionan otra tipología. Nuevamente se confirma que las concepciones de los docentes desde cómo aprendió a leer, se relaciona en forma directa con sus prácticas como se observa en el siguiente esquema como síntesis de lo expuesto anteriormente.

Esquema 2. Método global de lectura.



Fuente: Elaboración propia.

Continuamos con el rastreo de los paradigmas presentes en las encuestas y surge el tercero en torno a las concepciones de los docentes y se enmarca en el interactivo cultural, con un porcentaje del 18.4% de los 38 maestros encuestados, el 81.5 de los

docentes están ubicados en el modelos sintético y global (Tabla 6). Las voces de los maestros conciben la lectura como un proceso de interacción entre las ideas, personas y acontecimientos en afirmaciones, frente a la pregunta ¿qué es leer?, ellos establecen: “Descubrir otros mundos y las ideas de otras personas”, “Percepción que un sujeto realiza del mundo a partir de su relación con él”. De esta manera, el cocimiento se construye en un contexto social y culturalmente organizado, en una relación entre el sujeto, el texto y la cultura. El aprendizaje de la lectura recoge en este sentido presupuestos como: se parte de la teoría de mundo que tiene el estudiante, Smith citado por Jaimes (1994) reconoce que:

La teoría del mundo es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción o eliminación previa de alternativas improbables [...] las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas. Si no podemos predecir, estamos confundidos. Y si no tenemos nada que predecir, porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos (p. 17).

Así el lector construye sentido a partir de la interacción con el texto y su actividad posibilita al estudiante imaginar y construir más allá de lo que sabe. Así mismo, todo acto de lengua tiene un significado, una situación comunicativa, una función social que se manifiesta en un texto. Presupuestos presentes en las voces de los docentes (Tabla 7), en torno a los propósitos de la lectura, en enunciados como los siguientes:

Registro 6. Encuesta docentes

Taller No. 1 Docentes y estudiantes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones
DI: ¿Cuál es el propósito de leer?
D (17). “Conocer las diversas percepciones, saberes, ideologías, concepciones, vivencias, proyecciones de otras personas frente al mundo en que habitamos”.
D (18): “Descubrir el mundo”.
D (24): “Tiene que ver con la posibilidad de que cada ser humano pueda percibir, aprehender y hacerse su propia idea del mundo”.
D (30): “Relacionar la realidad vivida por las estudiantes con la presentada en una lectura”.
Registro: Encuesta docentes

Fuente: Elaboración propia.

Estas apreciaciones están ligadas a los postulado de Solé, referida por Ayala et al. (2010): “Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta” (p. 158). Asimismo, cabe señalar que en la didáctica planteada por los docentes que se

enmarcan en este paradigma están las siguientes afirmaciones: “Considero que el texto es una brújula que orienta procesos mentales mediante el desciframiento de las claves de sentido. Es decir, esta brújula nos lleva a buscar el sentido del texto que viene siendo el quehacer esencial del lector”, “lectura en grupo” y el “debate, foros, relatos”. Estos presupuestos permiten reafirmar la lectura como actividad del lenguaje que facilita la interacción entre pares y poner en escena los saberes de los participantes y la construcción de sentido a partir del texto.

La visión de los docentes en este paradigma reconoce por un lado, la naturaleza social del conocimiento y, por otro, que la lectura es un proceso de interacción comunicativa que nace en una acción social. Ayala, Díaz, Moreno & Vásquez reconocen que “la lectura se ha constituido en una práctica comunicativa esencial para la convivencia intelectual, para consolidación y desarrollo de la naturaleza humana y para el progreso de los pueblos que pudieron conseguirla (2010, p.147). Mostrado a través de los siguientes aportes de los docentes: leer es la “Puerta de entrada a la cultura, el desarrollo de las capacidades cognitivas”, “Desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas entre áreas”, “Construir conocimiento”, “Desarrollar competencias lectoras con el fin de desarrollar procesos cognitivos”, “Desarrollar lectura crítica – interpretativa.”, “Hacer comprensión de lectura” (Encuestas docentes y estudiantes).

Los anteriores presupuestos ubican a la lectura como un proceso con influencia de procesos cognitivos que conllevan la construcción de significados y al lector como un sujeto activo de su propio conocimiento a partir de lo que sabe, en donde se infiere que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto y la lectura implica una actividad mental. Con una referencia a los postulados de Solé (2002): el sujeto activa el texto a partir de los intereses, experiencias y saberes del lector, a su vez, éste debe dejar que el texto lo interroque, lo cuestione y lo movilice desde sus saberes previos, así el lector es un sujeto activo constructor de conocimiento.

Avanzando en este análisis, los hallazgos en las entrevistas y las encuestas de las 38 estudiantes del curso 705, jornada tarde; se encontró que un 76.3% consideran la lectura como proceso de comprensión, en la medida que ellas establecen que leer es un proceso mediante en el cual ellas pueden dar cuenta del contenido de un texto. Las

estudiantes hacen referencia a la lectura en términos como ‘interpretar’ y ‘comprender’; como se observa en las siguientes voces:

Registro 7. Encuestas estudiantes

Taller No. 2	Creencias	en torno a la lectura
DI: ¿Qué es leer?	DI: ¿Cuál es el propósito de leer?	DI: ¿para qué se lee en la escuela?
E (19): Entender detalladamente un texto y ser capaz de explicarlo con mis propias palabras sin dificultad.	E (22): Para comprender y entender una cosa u objetivo y para saber más.	E (24): Leer para comprender, analizar, también para distraernos y para disfrutar un cuento o un texto
E (20): Es interpretar un texto y de el mismo aprender algo.	E (23): Entender lo que leemos si no se entiende no sabemos jamás de que se trata lo importante.	
E (21): Interpretar un texto o un cuento o un mito o una leyenda.		

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, estos presupuestos están permeados por concepciones tales como: solo se lee en la asignatura de castellano, en la medida en que el 86.4% de las estudiantes mencionan los textos narrativos, líricos y algunas caricaturas. La comprensión está mediada por el número de vocabulario que manejan, por el uso del diccionario, por gusto o interés que despierta en ellas, por la lectura en voz alta sin errores de puntuación y el objetivo planteado por los docentes es consolidar información. Se concluye que la escuela concibe la enseñanza de la lectura solo a través de la asignatura de Castellano y en ello subyacen concepciones tales como: la lectura solo se realiza en el texto escrito, es decir, libro, la obra literaria, el poema, los trabalenguas, y por lado, la ausencia de estrategias de lectura.

Asimismo, las apuestas didácticas de los docentes responden a la forma en que ellos aprendieron a leer; existe un vacío conceptual desde la interpretación y comprensión y se ratifica la carencia de estrategias para la lectura desde las diferentes asignaturas. Se enfatiza en la lectura como herramienta para mejorar la ‘ortografía’ pero los textos producidos para la encuestas muestran varias falencias, las estudiantes manifiestan apatía, desinterés, frustración, aversión por la lectura, porque este proceso se hace por obligación, sin sentido y para rendir un informe.

Por otra parte, el último aspecto revisado en esta primera fase, concierne a las dificultades en torno a la lectura; a los docentes se les planteó en las encuestas a través de la pregunta: ¿en qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades prácticas? y a las estudiantes ¿es difícil leer? ¿Te consideras buena lectora?

Las concepciones probadas a través de este análisis muestra la misma línea desde la primera hasta las últimas preguntas; es así como los hallazgos se han clasificado en cuatro categorías: forma, léxico, hábito y dificultades. Respecto a la primera, solo los docentes tienen en cuenta la pronunciación, fluidez y la velocidad como elementos de evaluación en la práctica instaurada en el aula: la lectura en voz alta, en la que el lector no tiene la oportunidad de anticiparse al texto ni construir su significado. En contraposición, las estudiantes no tienen en cuenta esta categoría. La referida al léxico incluye el manejo de un número de palabras, el uso del diccionario y el metalenguaje propio de cada asignatura, como causas de la dificultad en la lectura, en este contexto es innegable que el lector es considerado como un sujeto pasivo receptor de palabras. Por su parte, el hábito como categoría es el resultado de la concepción tradicional, del modelo sintético y de la teoría conductista del aprendizaje, porque estos se basan en la formación de hábitos y destrezas. Las voces de los docentes se contraponen con lo expuesto por las estudiantes porque ellas plantean el hábito referido al tiempo y práctica que le dedican a la lectura de textos, que a ellas les llaman la atención, les gusta.

La última categoría encontrada hace referencia a las dificultades, los maestros manifiestan claramente que las estudiantes no saben leer, porque no comprenden, porque no alcanzan los diferentes niveles de comprensión, pero llegado a este punto surge el cuestionamiento. ¿Los docentes están implementando estrategias para la interpretación y comprensión textual? En el análisis que hasta aquí se ha realizado, es evidente la carencia de una didáctica de lectura y una incoherencia desde la teoría lingüística, la teoría de enseñanza y aprendizaje y la trasposición didáctica porque los maestros enseñan desde la decodificación y evalúan desde la comprensión y la interpretación; pese a ello, la evaluación realizada por las estudiantes afirma que para ellas “no es difícil leer”.

Tabla 11. Categorización de las dificultades presentes en la lectura, mirada de docentes y estudiantes

POBLACIÓN	FORMA	LÉXICO	HÁBITO	DIFICULTADES
DOCENTES	<p>Leen silabeando las palabras y no leen de corrido dificultando la comprensión.</p> <p>Rapidez,</p>	<p>Léxico</p> <p>Número limitado de términos</p> <p>Les da pereza buscar en diccionario las palabras desconocidas</p>	<p>Desinterés de las estudiantes por la lectura.</p> <p>Apatía</p> <p>Falta de hábito</p> <p>No les gusta leer.</p>	<p>No saben leer</p> <p>Se les dificulta leer</p> <p>Inferir información que no aparece explícita en el texto.</p> <p>Las estudiantes no comprenden lo que leen.</p> <p>En la capacidad de argumentar No comprenden la lectura (Taller).</p> <p>Muy bajo nivel de comprensión lectora</p> <p>Comprensión literal, inferencial y crítica.</p> <p>Interpretación y seguimiento de instrucciones. Las estudiantes no leen y dicen "no entiendo".</p> <p>Desarrollo de competencias argumentativas y propositiva.</p>
ESTUDIANTES		<p>No todos son muy fáciles a veces uno se encuentra en la lectura palabras que uno no entiende y toca buscarlas en el diccionario. Algunos ya que tienen varias palabras que no conozco.</p>	<p>Las razones en las que me baso para dar esta respuesta es que me gusta mucho leer, no leo porque alguien me diga que lo haga ni nada por el estilo lo hago por gusto propio, otra razón es que leo mucho a veces deo de hacer otras cosas por leer, algo de lo que a veces me arrepiento es tener el tiempo para leer y no hacerlo por hacer otra cosa.</p> <p>Para mí no es difícil leer porque desde pequeña me han enseñado a leer muchos libros.</p> <p>No me gusta leer porque no le encuentro ningún interés sentarme coger un libro y leerlo me aburre.</p>	<p>No, algunas lecturas son más difíciles de entender que otras, pero eso no quiere decir que leer sea difícil.</p> <p>No, para nada, ayuda a tener buena ortografía y comprensión de lectura. Para mí la comprensión de lectura es poder entender los cuentos.</p> <p>No es difícil leer, los profesores, familiares y docentes nos enseñan a tener la capacidad de entender textos.</p> <p>Hay unos que son complicados pero si uno vuelve y los lee puede entenderlos mejor sin ninguna complicación porque con talleres lo entiende mejor</p> <p>No es difícil leer</p>

Fuente: Elaboración propia

En este recorrido es claro que el profesor juega un papel decisivo en la escuela y en las experiencias que ésta ejerce en los estudiantes. Por esta razón plantear los objetivos y propósitos de un proceso de lectura en el aula responde a los siguientes cuestionamientos: ¿qué debe hacer el docente para instalar en el aula verdaderos procesos de lectura?, ¿cuál es su papel en este proceso en la construcción de conocimiento?, ¿cómo puede el docente proporcionar a los estudiantes ambientes de lectura para aprender a aprender, en los que cada actividad y cada texto que se aborde constituya un espacio de formación que deje huella en la conciencia del estudiante?, ¿cómo hacer para que cada situación de lectura sea una actividad significativa para cada estudiante?, ¿cómo debe ser la relación que el estudiante establece con el texto, el conocimiento y las ideas del autor, que se actualizan cuando lee?

Pero para dar respuesta a cada uno de los interrogantes el docente debe empoderarse de la lectura; no entenderla como producto sino como un proceso de interpretación y comprensión de significado y sentido, intencional, interactivo entre el texto, el lector y el contexto y como un acto estratégico porque requiere de la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas para que las estudiantes cuenten con herramientas asertivas para desenvolverse en una sociedad letrada.

4.1.2. Encuentro: el ayer y el hoy de la lectura

Una vez terminado el análisis y la sistematización de los hallazgos expuestos anteriormente se hizo necesario detenerse en algunas reflexiones básicas sobre las concepciones de lectura que subyacen en las prácticas en cada una de las áreas participantes y que afectan la interpretación y comprensión de textos. La discusión inició con el presupuesto: se está enseñando a leer como los docentes aprendieron a leer; desde la decodificación, el estudiante es un sujeto pasivo, se privilegia la lectura oral, la memorización, el almacenamiento, reconocimiento e identificación de vocabulario y el resumen como instrumento de evaluación para dar cuenta de la información que da el texto y la lectura como producto final. Estos aspectos se confrontan con los datos de las encuestas de las niñas que confirman una enseñanza tradicional, en oposición a las exigencias que demanda el profesor hoy, *comprensión literal, inferencial y crítica*.

La revisión del concepto de lectura, los objetivos, los propósitos, los textos, el por qué y para qué se lee en el colegio y las concepciones de las estudiantes permitió cuestionarnos como sujetos – lectores y como docentes – lectores. Esta situación convocó al trabajo constructivo y dialógico para la formación y transformación de las prácticas en torno a la lectura como proceso de interpretación y comprensión de sentido y significado. Este trabajo se programó a través de las reuniones de área y ciclo.

4.2. Etapa de fundamentación

Acorde con los objetivos de la investigación acción y el modelo de Lewin (1946) la fase de acción reconoce que a partir del análisis e interpretación de los datos, los temas, factores a modificar, acuerdos entre los sujetos participantes, se puede reiniciar una planificación. Basados en este presupuesto los docentes involucrados en el proyecto PILEO y con la mediación de la investigadora revisan, analizan y reconocen que es necesario hacer una reconceptualización de la lectura.

Es así como la docente – investigadora evidencia una urgente necesidad de diseñar mecanismos para abordar el proceso de interpretación y comprensión de textos. Para ello, en las reuniones de área se presentó cada uno de los hallazgos expuestos en el apartado anterior, para establecer líneas de acción. Es decir, se realizó un paralelo tanto entre las concepciones y creencias de los docentes y las estudiantes, como su efecto en las prácticas y en los resultados. Estos últimos, desde las dificultades de las estudiantes en las pruebas de lectura. Este espacio permitió la discusión desde la revisión de causa-efecto, es decir, la concepción tradicional de la enseñanza de la lectura ha llevado a las estudiantes a manifestar en el aula apatía, pereza, desmotivación y en los docentes el descontento por los bajos desempeños.

El reconocerse a sí mismos desde sus concepciones y sus prácticas, permitió que los docentes validaran la necesidad de una conceptualización de la lectura y el aprendizaje de estrategias. De igual manera, movilizó el interés por el proceso de interpretación y comprensión de texto, la búsqueda de acciones correctivas para atender las dificultades de las estudiantes y cambiar paradigmas, tales como: “solo los docentes de castellano enseñan a leer y las estudiantes de secundaria, ya deben saber leer”.

De acuerdo con lo anterior, se propone realizar talleres para la consolidación teórica, la actualización de saberes, la reconceptualización y el aprendizaje de estrategias para cualificar el proceso de lectura. Para esta etapa se tienen en cuenta aspectos teóricos en torno a la lectura como proceso interactivo e intencional, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la tipología textual centrada en el texto expositivo desde actividades propias de lectura con los 36 docentes.

Tabla 12. Segunda etapa de talleres

Etapa de fundamentación
Taller No. 3 Docentes en proceso de lectura
Taller No. 4 Docentes construyendo nuevos saberes
Taller No. 5 Maestros en acción
Taller No. 6 Prueba de comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

4.2.1. Docentes en proceso de lectura

El taller desde una concepción pedagógica permitió compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura; a su vez, generó experiencias reales de interacción entre el lector, el texto y el contexto. Como lo establece Alfaro & Badilla, (2015):

El taller pedagógico es una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano; además, promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores “aprenden haciendo” (p.86).

Como se afirmó anteriormente, el taller a partir del diálogo promueve procesos de negociación y de intercambio de saberes que motivan a los participantes a aprender-aprender desde su propia experiencia; en este caso particular, experiencia de lectura. En este contexto, los docentes contaron con una hora de la reunión de área para llevar a cabo el taller de lectura y la investigadora participó en la mediación teórica y práctica.

El desarrollo del taller permitió la construcción colectiva de conocimiento, la transferencia a nuevas prácticas y la transformación del saber profesional. Desde este

referente, los docentes realizaron la lectura oral en equipo del texto: “La búsqueda de la inmortalidad” Ardila (2000, p. 9-10). La actividad contó con las siguientes estrategias:

- a. Prelectura o fase de anticipación: indagar conocimientos previos, formular predicciones y formular interrogantes con respecto al texto.
- b. Durante la lectura o fase construcción: controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular preguntas y responderlas, establecer hipótesis y evaluarlas, buscar ayuda ante las dificultades, subrayar, hacer notas e identificar afirmaciones.
- c. Después de la lectura: dar cuenta del proceso y del texto y diseñar una macroestructura.

A su vez, para el proceso metacognitivo se utilizó la siguiente rejilla,

Tabla 13. Rejilla metacognitiva

PLANIFICACIÓN	Al comenzar el proceso de lectura
Conocimientos previos	¿Se preguntó qué sabía sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos se propuso al leer este texto?
Plan de acción	¿Uso algún plan para realizar la lectura?
SUPERVISIÓN	Durante
Alcance de la meta	¿Qué hizo para saber si estaba alcanzando los objetivos?
Aspectos importantes	¿Cómo estableció las partes más importantes del texto?
Dificultades en la comprensión	¿Cómo determinó cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué cree se le dificultó la comprensión del texto?
Uso flexible de estrategias	Al establecer que no estaba comprendiendo, ¿qué hizo?
EVALUACIÓN	Después
Evaluación de los resultados alcanzados	¿Cómo comprobó que había comprendido el texto?
Evaluación del uso asertivo de las estrategias	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura le facilitaron la comprensión del texto?

Fuente: Los subproceso de la metacognición en la lectura Ríos (1991, p. 76)

4.2.2. Reflexiones y resultados

El proceso de activación de los conocimientos previos en la prelectura se realizó a partir del título, “La Búsqueda de la Inmortalidad”; oportunidad que evidenció una gran riqueza conceptual, porque cada docente desde su especialidad compartió sus saberes, acuerdos, desacuerdos y trajo a colación otros textos que abordan el tema. Esta primera estrategia generó mayor expectativa sobre cómo el autor abordaría el tema de la inmortalidad.

Durante la lectura, se propuso compartir el texto a través de la lectura oral para el colectivo de docentes, que no supera los 10 participantes por sesión. En esta experiencia se manifestó cierto temor por parte de los docentes al realizar el ejercicio. Concluye la investigadora que es una consecuencia de las concepciones expuestas en el apartado anterior frente a la corrección y al temor a equivocarse.

De igual manera, se observa que los docentes no dialogan con el texto; por esta razón la investigadora facilita materiales para que los docentes identifiquen afirmaciones, formulen preguntas registren los aportes de los compañeros, establezcan hipótesis y subrayen. Cabe anotar que no todos los docentes accedieron a realizarlo, al cuestionarlos establecen que el texto ha sido comprendido e interpretado en su totalidad.

Por solicitud de la investigadora se cuenta con este registro, porque existe cierto temor por parte de los docentes a ser evaluados. El registro 8, permite observar que el lector parte del referente de la lectura: *El aumento de la expectativa de vida del ser humano y la posibilidad de la inmortalidad biológica*, pues subraya “expectativa de vida, aumento en la cantidad de vida, la vida se prolongue, desean vivir por siempre, alta calidad de vida”. Frente a los aspectos del referente indica a través de unos triángulos, “biomédica y calidad de vida”.



La búsqueda de la inmortalidad

Rubén Ardila

En: Innovación Y Ciencia. Vol. IX, No. 4, 2000p. 9 – 10

Los avances de la investigación en biomédica han sido muy grandes en las últimas décadas. La expectativa de vida de las personas ha aumentado considerablemente, más allá de las fantasías de muchos expertos en Prospectiva y Futurología. Mientras que al comienzo del siglo XX era muy poco frecuente que una persona viviera más allá de 60 años, hoy abundan las personas mayores de 100, y este porcentaje de ancianos tiende a crecer. La tendencia es clara en el mundo: cada día hay más ancianos y menos niños, en términos relativos y comparando con datos demográficos recientes.

Todos estamos de acuerdo que el aumento en la cantidad de vida que una persona puede tener, debe ir de la mano con la calidad de vida que le espera. No tiene sentido una vida prolongada, pero llena de enfermedades, carencias, pobreza, abandono y soledad. La meta es vivir una vida de alta calidad y prolongada. Es probable que una persona con sus capacidades físicas y mentales en excelente estado desee vivir largo tiempo. Pero la pregunta importante es ¿qué tanto tiempo podemos llegar a vivir?

Muchas especies animales viven siete veces la cantidad de tiempo que les toma llegar a la vida adulta. Si consideramos que un ser humano es adulto a los 20 años, esto significaría que nuestra expectativa de vida es de 140 años. En muchos países hoy la expectativa de vida es de 75 años y más, mientras que unos pocos siguen rondando los 50 años, como era a comienzos del siglo XX. Pero en ninguna parte es de 140 o 150 años. Los especialistas consideran que esto se debe a la genética y al estilo de vida, de modo que nuestras potencialidades de larga vida no se alcanzan por tales razones.

Los avances de la medicina hacen que la vida se prolongue, que se controlen los males tradicionales (enfermedades agudas y, especialmente crónicas). Cada día vivimos más años y esto cambia el sentido del tiempo, la urgencia de tener hijos y de controlar la reducida expectativa de vida que poseemos. No es preciso casarnos demasiado pronto, como se hacía hace pocas generaciones, ni engendrar hijos inmediatamente. Podemos considerar que la expectativa de vida va a seguir aumentando y aumentando... ¿llegaremos a ser *inmortales*? ¿A vivir para siempre?

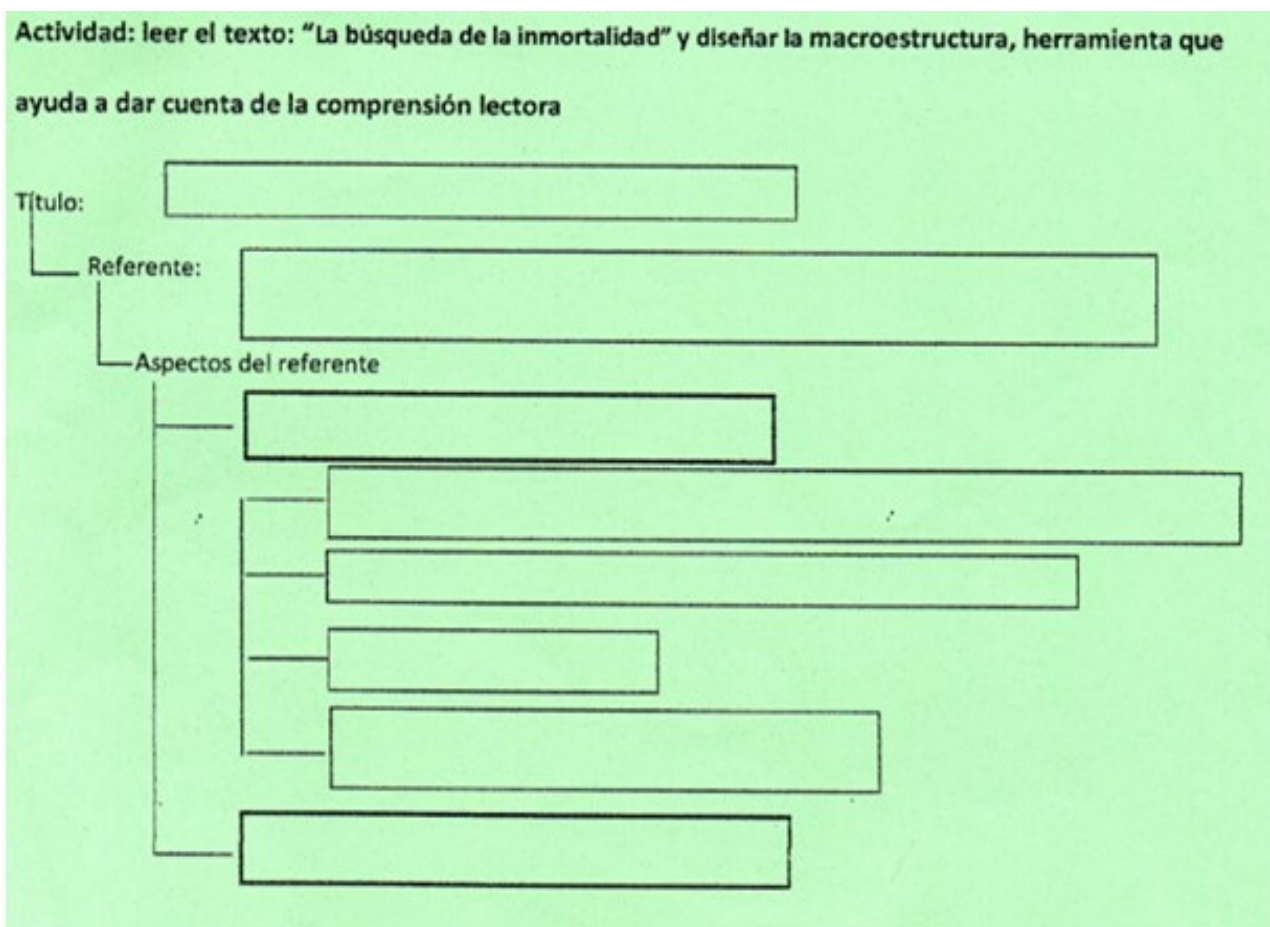
Esta pregunta que parece carecer de sentido en el contexto de la ciencia, la contestan afirmativamente un número grande de científicos. Al prolongar la vida, al controlar las enfermedades, la posibilidad de muerte es cada vez menor. Los accidentes parecen seguir siendo un riesgo importante de muerte en todo el mundo y lo mismo la violencia, que en nuestro país hace que muchos colombianos no se den el gusto de morir de "muerte natural"

Pero a pesar de tales factores, se sigue considerando la posibilidad de la inmortalidad biológica. Las personas que desean vivir para siempre son muchas más de lo que se cree generalmente. Uno de los principales biólogos de nuestro tiempo, Edward O. Wilson, el creador de la sociobiología y una de las figuras más influyentes de la ciencia contemporánea, dijo en mayo de 1999: "no veo razón alguna para que la humanidad y la especie como en todo no pueda ser inmortal, al menos hasta que muera la última de las estrellas que se encuentra a distancias alcanzables" (Wilson, E. O., "the question for immortality". Esquire. Mayo de 1999, p.14.) Insiste, además, en que, aunque eso parezca

Fuente: Docente de matemáticas, Proyecto PILEO

Después de la lectura: para dar cuenta del proceso de comprensión se les propuso a los docentes realizar una macroestructura con los siguientes aspectos: título, referente, aspectos del referente. En esta fase la investigadora contextualizó fundamentos conceptuales en torno al texto, generalidades sobre la lingüística textual, secuencia de los enunciados, coherencia, cohesión, superestructura, macroestructura y estrategia cognitivas y metacognitivas; aspectos que aparecen en el marco teórico del presente estudio.

Figura 5. Esquema para macroestructura



Fuente: Castillo M, Ruiz J. & Santiago W. (2010 p.84).

La evaluación del proceso de comprensión e interpretación se realizó a partir de la macroestructura que se observa en la figura 11. Los docentes no entregaron los textos pero se concluyó, según las actas de reunión de área, que se requiere de mayor formación en torno a superestructura, macroestructura y las estrategias. Asimismo, el taller fue evaluado positivamente en la medida que permitió activar los saberes, traer a colación otros textos y tomar postura frente al tema del texto.

4.2. Docentes construyendo nuevos saberes

A través de la reflexión y análisis de la experiencia personal y grupal de lectura se dio la construcción colectiva de conocimiento desde la reconceptualización sobre la lectura. En primera instancia se retoma como proceso de comprensión e interpretación de significado y sentido y, por otra parte, que el proceso de lectura requiere del uso de unas estrategias en el antes, durante y después con el acompañamiento de los docentes y que su implementación constante permitirá a las estudiantes realizarlo en forma autónoma. Es importante resaltar que los docentes centraron su atención en el cómo realizar la actividad de lectura y le dieron poca importancia a los fundamentos teóricos expuestos. Al finalizar este espacio, la investigadora diseñó un documento para todos los docentes, a partir de las conclusiones generadas en cada reunión de área que reposan en las actas, el texto se presenta a continuación:

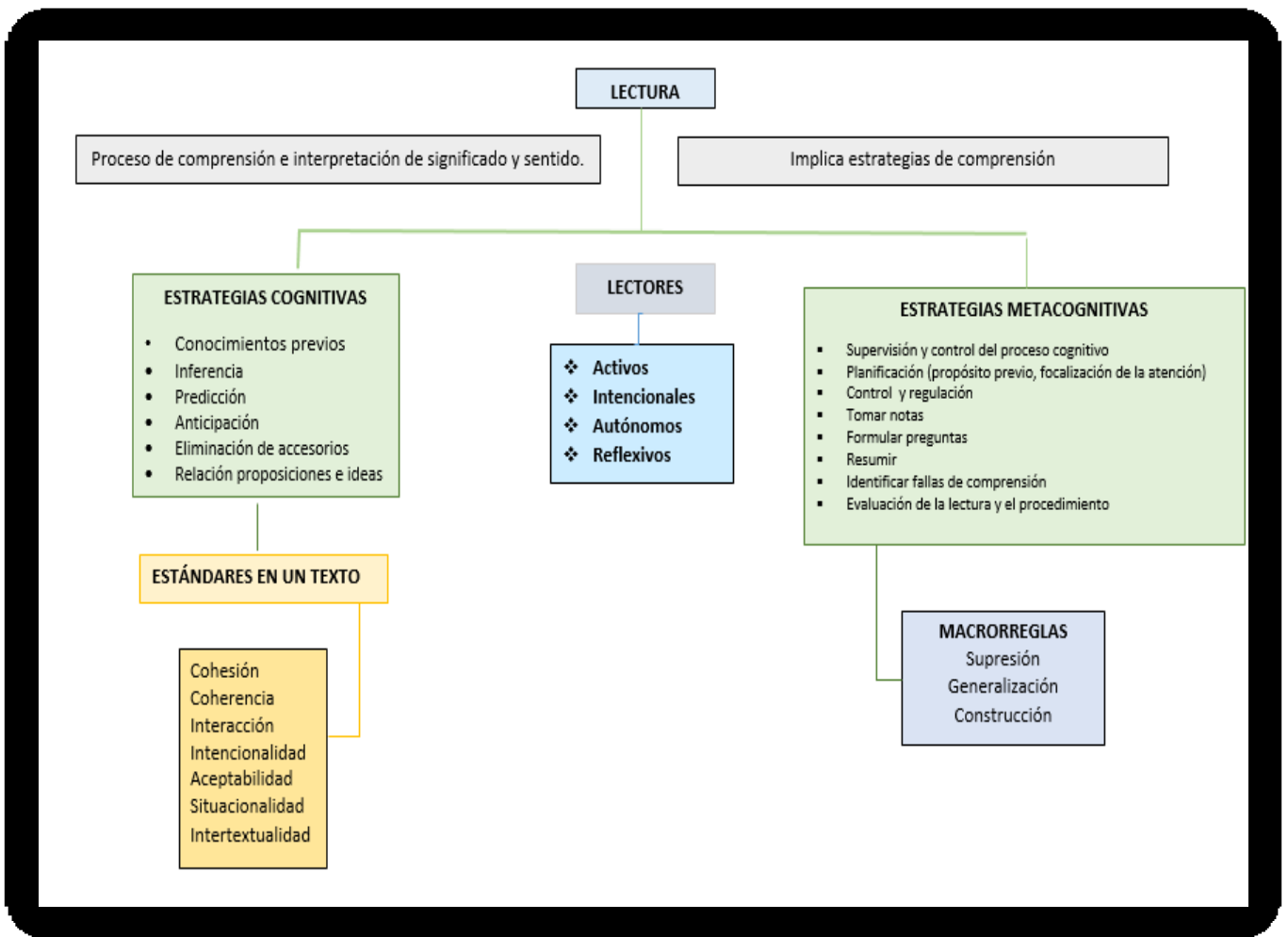


Figura 6. Conceptualización de lectura

Nota: Los aspectos registrados retoman los postulados de Van Dijk (1980).

Fuente: Elaboración propia

Al cierre de esta etapa, ya desarrollado el taller en todas las áreas, los docentes realizan la evaluación del proceso y situaron como prioridad en este espacio la necesidad de contar con una herramienta conceptual para hacer consultas y para recordar los conceptos básicos. Esto se aprecia en voces tales como: “*si, pero si olvidamos las estrategias dónde podemos consultarlas*”, “*como les explicamos a las niñas sino no tenemos la teoría*”, “*cuando las estudiantes nos pregunten sobre qué son las estrategias cognitivas o metacognitivas*”. Es así como surge la necesidad de diseñar una cartilla para consolidar el proceso de reconceptualización y para dar respuesta a los requerimientos de los maestros, esta es diseñada por la docente- investigadora como se muestra a continuación:

Figura 7. Cartilla Conceptual 1

Estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de la lectura
Antes	Propósito Planeación	Activación de conocimientos previos o esquemas mentales . Predicciones Preguntas
Durante	Monitoreo	Hacer preguntas y contestarlas. Utilizar organizadores de la información imágenes mentales Subrayar. Tomas notas, relectura parcial o global
Después	Evaluación	Hacer preguntas y contestarlas, utilizar organizadores de la información o producir resúmenes.

Lerner (2001) afirma:
Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales , donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Desafío PILEO
Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas

CAMPOS DE ACCIÓN PILEO 2015- 2017

Asignaturas

ORALIDAD

PILEO

Exposiciones orales, mesas redondas, foro, sustentaciones, entre otras técnicas

Debates y un foro. Según programación

ESCRITURA

Asignaturas

Humanidades

Concurso de producción escrita
Patrocinio: CLUB ROTARY

LECTURA

Asignaturas

Biblioteca

PILEO

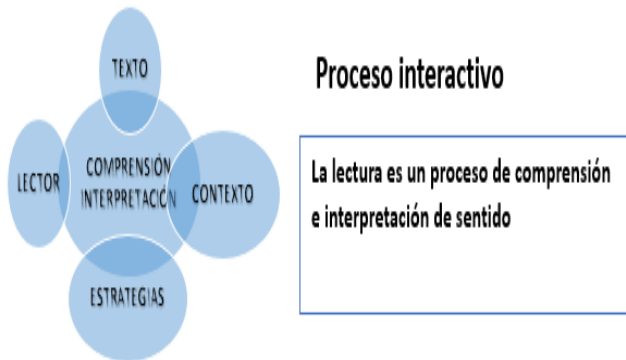
CORPUS de lecturas
Indicador de desempeño por periodo

Implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas

Leer: Comprensión, Interpretación y Construcción de Sentido

Jolibert, (1998) Establece: “leer es una intensa actividad de búsqueda de sentido” para ello requiere de operaciones cognitivas y metacognitivas de análisis, interpretación, comparación, predicción, anticipación, asociación y memoria. Es decir, leer no es un acto de simple de decodificación, es una actividad compleja y dinámica de construcción cognitiva, se pone en juego estrategias para la búsqueda de sentido de un texto en un contexto de uso.

En la lectura intervienen. Por un lado, los procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia que se relacionan con la organización del conocimiento. En ella intervienen los saberes previos del sujeto- lector que le facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectura y la escritura. Adicionalmente, la conciencia del conocimiento psicolingüístico, que permite al sujeto operar de una manera intencional y reflexiona sobre los principios del lenguaje, desde lo fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático.



En el proceso de comprensión de lectura interactúan los esquemas cognitivos del sujeto y la información nueva que el texto provee. Los significados del texto son construidos por el lector a partir de la activación de sus esquemas mentales desde los saberes previos y en función de lo que se lee. López (1999) establece que los esquemas son de dos tipos:

Por un lado *conceptuales*, que son los esquemas de contenido. Los de tipo general, estos refieren al conocimiento del mundo en todos los ámbitos desde el conocimiento de la lengua, de la sociedad, de la historia y de la cultura. A nivel específico son los saberes que se tienen en cada una de las áreas del conocimiento, en ciencias, matemáticas entre otros.

Los formales o esquemas estructurales que hacen referencia al conocimiento de la organización discursiva, marcas retóricas y las pistas que da el texto, los *títulos, subtítulos, epígrafes, citas bibliográficas o palabras destacadas a través de la cursiva, negrita o subrayado y la separación de párrafos*

Es decir, el lector, tiene un sistema cognitivo determinado, interactúa con un texto escrito por un sujeto – escritor que a su vez, posee su propio sistema cognitivo-. El escritor deja una serie de instrucciones o índices para que el lector conozca como debe ser comprendido el significado o mensaje del texto. Díaz & Hernández, (2002) dicen al respecto:

En general, los autores de los textos además de preocuparse de cómo expresar adecuadamente las ideas que les interesa comunicar, utilizando estrategias discursivas y cuidando aspectos como la coherencia temáticas, seleccionan y utilizan determinadas superestructuras para agrupar las ideas que desean expresar, con la intención de mejorar la lectura, la comprensión y el aprendizaje del lector.



El lector un sujeto activo de su conocimiento a partir de lo que sabe, pone en juego sus saberes los confrontar constantemente con el texto y construye nuevos conocimiento.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas requieren de un lector reflexivo, analítico y actuante sobre su propio proceso, es decir, se requiere que participe activamente antes, durante y que evalúe la ejecución del proceso de lectura a partir de:

Planificación: Establecer el propósito previo de la lectura, identificar lo que sabe y lo que no, de tal manera, que relacione la información nueva y la relevante; además, seleccionar las estrategias para realizar las tareas

Supervisión, monitoreo y regulación desde el inicio del proceso, el lector debe revisar si se está llevando a cabo lo planeado en relación con los propósitos esperados, el interlocutor previsto y se revisa si se aleja o está próximo al alcance de las metas propuestas y se detectan las dificultades de comprensión y se establecen las posibles causas. El lector utilizar tareas como toma de notas, hacer preguntas, resumir. Identificar en el proceso los problemas en la comprensión. Gracias a esta estrategia metacognitiva el lector autorregula su propio progreso en la medida que se cuestiona sobre su comprensión y si está usando las estrategias adecuadas.

Evaluación: cuestionar, reflexionar y analizar tanto los alcances cognitivos obtenidos desde la efectividad de la lectura, desde el desarrollo y cierre de la actividad como de los procedimientos y estrategias utilizadas en relación con la obtención de las metas. Dicho de otra manera, es la revisión del alcance o no de la lectura y del uso de las estrategias.

Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leer?

Estrategias metacognitivas

Conciencia que el sujeto lector tiene de su propio aprendizaje y la regulación que hace antes, durante y después para el alcance de los propósitos.

Tienen que ver con el papel con la conciencia que tiene el sujeto – lector de su propio aprendizaje y la regulación que hace durante el proceso para el alcance de los propósitos propuestos.

Estrategias cognitivas

Procesar la información y para construir significado a partir de la lectura.

Para procesar la información y para la construcción de significado a partir de la lectura.



Fuente: Elaboración propia

4.4. Maestros en acción

El taller como lo establece Rodríguez (2012) genera aprendizaje que se pueden observar, registrar y evaluar. En este momento, las acciones y reflexiones propuestas en los talleres con los docentes se reflejarán en la trasposición didáctica, es decir, en el diseño del taller que las estudiantes desarrollarán en la hora de lectura institucional del proyecto PILEO en los ciclos tres, cuatro y cinco en la fase que se ha denominado de intervención.

Iniciamos el trabajo con los docentes desde aspectos clave que se han desarrollado en los diferentes encuentros dialógicos. Allí se discutió que la comprensión lectora requiere del uso de estrategias y que es importante que se aprendan y como consecuencia que se enseñen en las distintas asignaturas. Frente a esto, Solé (2001) reconoce que se necesita enseñar estrategias para formar lectores autónomos, con la capacidad de manejar los diferentes textos de manera inteligente. En esa medida es importante definir para qué se lee en Ciencias, en Sociales, en Tecnología, en Humanidades, en Artes y en Educación Física. Algunos objetivos de lectura pueden ser:

Leer para obtener información necesaria, para seguir instrucciones, obtener información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta y dar cuenta de lo que se ha comprendido (Solé citada por Álvarez, p.53).

Definidos los propósitos que busca cada área se requiere hacer explícito a las estudiantes el después de la lectura, es decir, cómo se evaluará la comprensión e interpretación del texto. De esta manera, los objetivos por áreas se definieron de la siguiente manera: Área de Ciencias Naturales: cualificar los proceso de interpretación y comprensión lectora en la construcción de conocimiento y para aprender a aprender. Área de Tecnología e Informática comprender, interpretar, aprender y valorar las Ciberlecturas como herramienta para actualizar los conocimientos de cultura general y ampliar los temas propuestos mediante los hipervínculos que en la red de redes, Internet se encuentran. Área de Humanidades: apropiar las estrategias cognitivas y metacognitivas en la formación de lectoras estratégicas. Área de artes y educación física: integrar la información en un todo coherente para lograr la representación global e integrada de los contenidos del texto con los conocimientos previos desde una

experiencia lectora usando imágenes y palabras y el área de Matemáticas establecer las estrategias cognitivas y metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos.

Es así como se inició la fase de intervención; los docentes concertan por áreas el texto, la planeación del antes, durante y después de la lectura; paso siguiente la revisión del taller con el concurso del jefe área y la docente investigadora. Deseo subrayar que este trabajo se realizó con todas las áreas, pero que el 100% del concurso de los maestros no estuvo presente, por diversas circunstancias entre ellas tiempo, disposición, y otras tareas.

Para evidenciar el desarrollo de esta fase ejemplificaré solamente el taller desarrollado por el área de Informática (los demás aparecen en los anexos). El texto acordado en el área se revisa en reunión, se realizó la lectura en voz alta y se confrontó con los aspectos teóricos y didácticos trabajados con ellos en los talleres. Se retoma la cartilla No. 1, se evalúa el antes, durante y después de la lectura y se realizan los ajustes (señalo que son establecidos por los docentes con mediación de la investigadora para cualificar la propuesta didáctica). La primera versión se presenta a continuación:



SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTÁ, D.C
COLEGIO LA MERCED I.E.D



J. TARDE

Asignatura: Tecnología e informática

Docentes: J. T. / 2015

CIBER-LECTURAS

AREA DE INFORMATICA Y TECNOLOGIA

“...Requerimos De La Informática Para Aprender Más De Tecnología.”

CICLO TRES (3)

LEONARDO DA VINCI (1452 – 1519)

“EL MAYOR GENIO QUE ALGUNA VEZ EL MUNDO CONOCIO”

Justificación: La tecnología y en especial las NTICS (Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones), además de permitir nuevas formas de comunicarnos, presentan múltiples y variadas formas de acceder al conocimiento. La apropiación del mismo depende fundamentalmente del interés del estudiante y de su motivación, pues la tecnología es un medio más.

Objetivo: Comprender, aprender y valorar las lecturas presentadas por el área de Informática y Tecnología a través de Ciber-Lecturas presentadas, actualizando nuestros conocimientos de Cultura General y ampliando los temas propuestos mediante los hipervínculos (**palabras claves**) que en la red de redes Internet podemos encontrar.

Procedimiento: A continuación encontraras un documento de interés el cual debes leer con mucha atención. En él aparecen además de una interesante información, un conjunto de palabras relacionadas con la **Tecnología** y otras relacionadas con Cultura General. Estas palabras claves que como hipervínculos, ampliaran la información relacionada con el tema. Luego debes elaborar un pequeño escrito con la idea principal, la cual contendrá además dos (2) palabras claves de tu interés que debes escoger para ampliar tus conocimientos empleando el Internet. Realízalo en tu cuaderno de apuntes de Tecnología y/o envía un mensaje al correo electrónico “tecnologiaLAMERCEd@hotmaiL.com”.

LEONARDO DA VINCI (1452 – 1519)

“EL MAYOR GENIO QUE ALGUNA VEZ EL MUNDO CONOCIO”

Bruce Peterson

Después de meses y meses en altamar, la brújula, al revisar el mapa, le asestó un fuerte golpe al imán, y le dijo: “Tu debilidad nos ha llevado por el rumbo equivocado. Ahora estamos en el mismo punto donde iniciamos la travesía. ¿No lo lamentas?”. El imán respondió con otro golpe y repuso: “No, porque de no ser por mí no hubieras circunnavegado tanto y te hubieras privado de conocer muchos lugares maravillosos”. (Leonardo Da Vinci. La Brújula Y El Imán).

Figura 8. Primera versión, taller de lectura

Fuente: Docentes Área de Tecnología e Informática

La evaluación del texto inicia con los aspectos de coherencia y cohesión y por tanto se confrontaron las concepciones que se desean superar, entre ellas: listado de palabras, almacenamiento de la información, memorización y se encaminó el texto desde los propósitos, la justificación, la corrección de coherencia, cohesión y la inclusión de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Asimismo, este material se les envió por correo a todos los docentes para que tuviesen la oportunidad de leer el texto, evaluarlo y prepararse para enseñar las estrategias. De esta manera, el texto final que fue desarrollado por las estudiantes se presenta a continuación:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D. C.
COLEGIO LA MERCEDE
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA ADRIANA
 Av. República de Colombia 1000, Bogotá, D. C. - Teléfono: 476 2000

PILEO: FORMACIÓN DE LECTORAS ACTIVAS, AUTÓNOMAS, INTENCIONALES Y AUTOREGULADAS

ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA JT

ESTRATEGIAS DE LECTURA

PRE-LECTURA: lectura rápida de vistazo, abarcar totalmente el texto para identificar el tema a partir del título, gráfica, dibujos y tipología textual.

Activación de conocimientos previos o esquemas mentales
 Predicciones
 Preguntas

➔

Lluvia de ideas

DURANTE LA LECTURA: el propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe, integrar en un todo coherente la información y recapitular la información.

Hacer preguntas y contestarlas.
 Utilizar organizadores de la información
 imágenes mentales
 Subrayar. Tomar notas.
 relectura parcial o global

- **Conversar con el texto** hacer comentarios sobre el texto, asociaciones, predicciones, hacer preguntas, subrayar.
- **Añadir en los sitios pertinentes del texto** preguntas sobre aspectos específicos del contenido que se quieren resaltar
- **Predicción y validación:** adelantarse al contenido que se tratará, elaborando hipótesis que se probaran con el texto mismo, rechazándolas o confirmándolas. Aunque esta estrategia puede conducir a hipótesis erróneas también permite la autocorrección actividades propias y muy importantes en todo proceso de lectura.
- **Inferencias:** deducir información que no están explícitas en el texto, pero que están sugeridas por algunas pistas que aparecen en el texto.

DESPUES DE LEER: integrar la información en un todo coherente el propósito es lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto con los conocimientos previos.

Hacer preguntas y contestarlas.
 utilizar organizadores de la información o producir resúmenes.

EVALUACIÓN	
Evaluación de los resultados logrados	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?



ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA JT
CICLO CINCO

“... requerimos de la informática para aprender más de tecnología”

CIBER –LECTURAS

JUSTIFICACIÓN

La tecnología y en especial las NTICS (Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones), además de permitir nuevas formas de comunicación presentan múltiples y variadas formas de acceder al conocimiento. La apropiación del mismo depende fundamentalmente del interés del estudiante y de su motivación, ya que la tecnología es un medio más.

OBJETIVOS

Comprender, interpretar, aprender y valorar las Ciber-lecturas como herramienta para actualizar los conocimientos de cultura general.

Ampliar los temas propuestos mediante los hipervínculos (palabras claves) que en la red de redes, Internet, se encuentran.

PROCEDIMIENTO

1. A continuación encontrarás un documento de interés el cual debes leer con mucha atención. En él aparece información y un conjunto de palabras, estas como hipervínculos, ampliarán la información relacionada con tecnología y cultura general.
2. Elabora un texto con la idea principal e incluir dos palabras claves de tu interés para ampliar tus conocimientos empleando la Internet, realízalo al respaldo de la hoja y envíalo al correo electrónico: tecnologiaalamerced@hotmail.com

LEONARDO DA VINCI (1452 – 1519)

LOS SECRETOS DE LA MONA LISA

Una poderosa cámara escáner, capaz de hallar los secretos que se ocultan bajo los lienzos de los grandes maestros, ha visto la luz en un pequeño garaje en París, donde sus creadores aseguran que el aparato digital multiespectral puede revolucionar la historia del arte.

El laboratorio Lumiere Technology hizo las primeras planas recientemente al anunciar que análisis de una huella digital hallada en un retrato en pergamino de una bella joven italiana, comprado en una subasta en Nueva York por 19.000 dólares, fue ejecutado por el maestro del Renacimiento, Leonardo da Vinci. "La cámara permite ver el interior de una obra, ver lo que hay bajo las capas de pintura. Es como tener la mirada sobrehumana de Superman, pero multiplicada", explicó Pascal Cotte, el inventor de la cámara digital multiespectral, quien demostró a la AFP su funcionamiento en el garaje-bunker en Saint Germain de Près, una de las calles más chic de París. La cámara de alta definición de 240 megapíxeles "es capaz de ver a través de las capas de pintura utilizando iluminación en diferentes longitudes de onda", demostró su inventor.

"Su capacidad es colosal, ni los rayos infrarrojos ni los rayos X pueden aportar lo que esta máquina", subrayó. "Al analizar una pintura, puede remontar el tiempo, ver cómo era originalmente", precisó Cotte, que estudia el retrato en pergamino (33 cm por 24 cm) desde hace dos años. Si se confirma que "Perfil nupcial de una joven dama", que pertenece a un coleccionista anónimo residente en Suiza, no es un dibujo alemán del siglo XIX, como se creía, sino una obra del genio del Renacimiento, su valor sería inestimable, confirma Jean Penicaut, presidente del laboratorio parisiense.

Con ayuda de la cámara, Cotte demostró no sólo la huella digital que supuestamente es de Da Vinci, sino el vasto trabajo de restauración efectuado en el dibujo realizado a lápiz y témpera sobre pergamino. "Cuando me di cuenta de que el retrato era seguramente de Da Vinci, me solté a llorar de emoción, de felicidad", recordó. Penicaut, cofundador del laboratorio, subrayó "el carácter revolucionario" de esta cámara, mucho más potente que cámaras infrarrojas o laser. "Por primera vez en la historia del arte, se puede profundizar en todos los elementos de una obra, analizando el color, para buscar la verdad". "Pero nosotros nos limitamos a la parte científica, lo otro corresponde a los expertos de arte", recaló.

Subrayó que los resultados de la investigación sobre el retrato en pergamino, que son "como el ADN de una obra", fueron examinados por expertos, entre ellos Martin Kemp, profesor emérito de historia del arte en la Universidad de Oxford y especialista de la obra de Leonardo, que confirmó que es una obra del artista italiano del Renacimiento. El año pasado, el equipo de Lumiere Technology descubrió también algunos de los secretos que se ocultan bajo la pintura más famosa del mundo, la Mona Lisa, de Da Vinci, descubriendo cuáles eran los colores originales del cuadro, bajo tantas capas de barnices y patinas.

El equipo comprobó por ejemplo el daño sufrido por el famoso lienzo de Da Vinci en las sucesivas restauraciones a las que ha sido sometido durante cinco siglos, indicó Cotte. Por ejemplo, pudo ver cómo originariamente la Gioconda tenía cejas y pestañas que posiblemente fueron borradas en alguna restauración anterior, dijo. Ambos especialistas aseguraron a la AFP que lo que buscan "es poner la tecnología al servicio del arte. Por ejemplo, si se confirma que el "Perfil" es de Da Vinci, esta sería la primera obra importante de Leonardo que se identifica en más de un siglo.

Pero, el laboratorio que podría provocar sacudones en el mundo del arte está al borde de la quiebra. No sólo porque nadie es profeta en su tierra, sino porque a Francia "le gustan los títulos universitarios, y Cotte, que es un enciclopedista, no tiene ninguno", se quejó Penicaut, advirtiendo que podrían abandonar Francia y mudarse, con todo y cámara, a Estados Unidos, si no hallan pronto un financiamiento. "Ni el laboratorio ni la cámara están en venta. Imaginense si la cámara cae en manos de falsificadores, lo que podrían hacer. Lo que nosotros queremos es colaborar, para cambiar la historia del arte", concluyeron, firmando que su sueño sería analizar, con ayuda de la cámara, "Guernica", del maestro español

Recuerda que --- Leonardo Da Vinci fue uno de los más grandes inventores, científicos, artistas y pintores de todos los tiempos. Él fue muy reconocido en el Renacimiento como pintor y escultor. Era también ingeniero y científico pero sus trabajos en estos ámbitos fueron desconocidos por muchos siglos.

Da Vinci nació el 15 de abril de 1452 cerca de Vinci en la Toscana, cerca de Florenia (Italia). Hijo de Meser Piero, un notario y Caterina, una mujer campesina. Vivió con su padre y su madrastra hasta los 14 años cuando se fue de aprendiz de uno de los artistas más prestigiosos de la época, Andrea di Ciobe, más conocido en Florenia como Verrochio. Leonardo murió solo y desatendido en 1519 en Amboise, Francia.

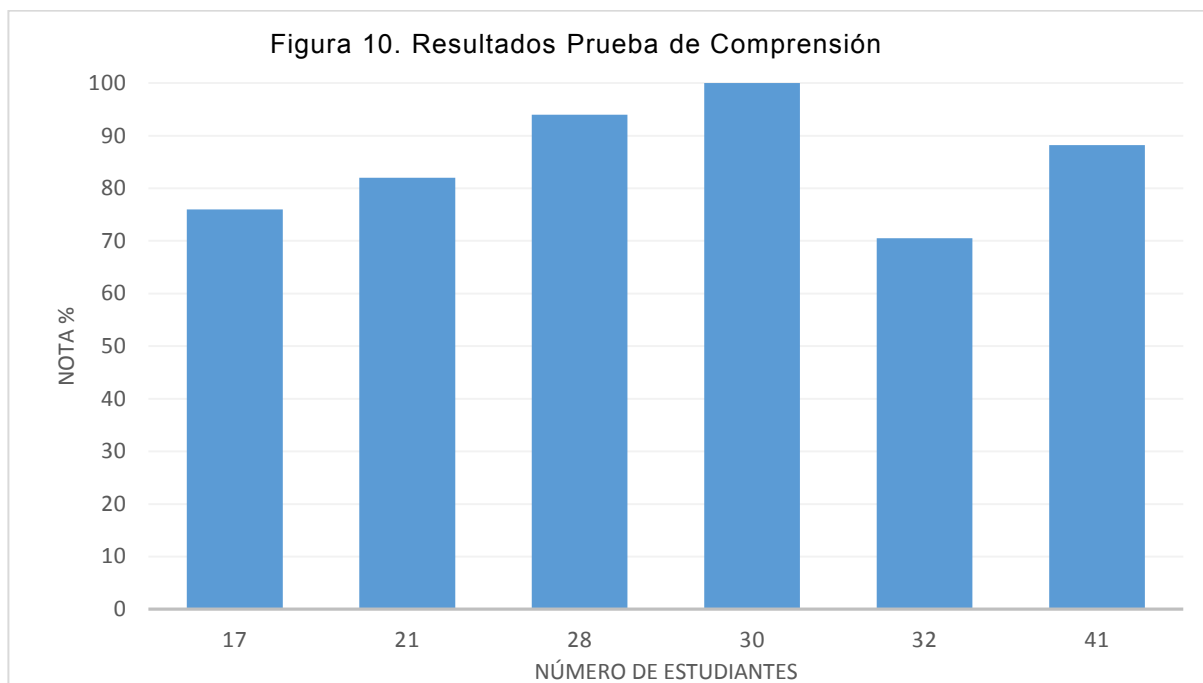
Fuente: El Universal. /Bruce Peterson



Figura 9. Segunda versión, taller de lectura
Fuente: Docentes de Tecnología e Informática

4.5. Prueba de comprensión lectora

La propuesta para el cierre del 2015 por parte de los docentes del área de Sociales fue realizar una prueba de lectura a las estudiantes de ciclo tres. El texto escogido fue “Salida a la Granja” tomado de las pruebas Saber, 2005, ICFES (Anexo 4). El propósito fue conocer el grado de comprensión de las niñas de los grados quinto, sexto y séptimo. Por la pertinencia de este estudio se analizan solamente los 177 cuestionarios de las estudiantes de grado séptimo, se contó con 17 preguntas con única respuesta y con un tiempo de una hora.



Los resultados, en términos generales evidencian una mayor capacidad para comprender los significados parciales y lo tópicos globales del texto. Establece nexos significativos entre los elementos locales del texto para dar cuenta de la estructura con sentido mediante la relación entre lo local con lo global y sintetizan la información que el texto moviliza.

A nivel intertextual dan cuenta de la coherencia global porque reconocen el tema y subtemas a lo largo del texto, pero a nivel de la superestructura las niñas presentaron dificultad en la identificación de la tipología textual, 38 de ellas la reconocen, es decir un 21.4%. La pregunta que da cuenta de este aspecto es la siguiente.

Por el contenido y la forma como se presenta el texto se puede afirmar que es...

- a. Informativo
- b. Narrativo
- c. Descriptivo
- d. Expositivo

Por otro lado, a nivel extratextual, en el componente pragmático que hace referencia al contexto entendido como la situación comunicativa, la intención del texto, el reconocimiento del interlocutor, los resultados evidencian baja competencia. Las preguntas que hacen referencia a este nivel y los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 14: Resultados del componente pragmático de la prueba

	Preguntas	
10. La intención de quien escribió el texto es...	15. Quien cuenta la historia es ...	16. En la expresión: “pero solamente una voz tranquilizo” esa voz era la de:
a. Informar un suceso	a. Manuel	a. Una profesora de Ciencias Naturales
b. Dar su opinión sobre una situación	b. Alguien quien observa lo que sucede	b. Uno de sus compañeros de curso
c. Narrar algo	c. Un personaje secundario de la historia	c. La mamá de Dianita
d. Explicar un tema	d. Alguien que recuerda algo de su infancia	d. El chofer del bus
Competencia	Comunicativa	
Componente	Pragmático	
Nivel	Bajo	91.5% de error

Fuente: Acta Reunión Área de Ciencias Sociales

4.5.1. Análisis

Los resultados de este taller se contextualizaron en todas las áreas. Los aportes de los maestros giraron en torno a los aspectos positivos alcanzados, pero de igual manera se hizo un paralelo con los resultados de las Pruebas Saber de quinto y noveno del año 2015, que coinciden en los bajos desempeños en el componente sintáctico desde la superestructura y en el componente pragmático frente al contexto comunicativo. De igual manera, se revisó la prueba como tal, en los tres grados, se hizo la revisión en términos de cuál fue el mejor, pero presentaron casi los mismos resultados y lo esperado era que grado séptimo al cierre de ciclo contara con mejores desempeños, lo que obliga a una revisión de los procesos didácticos, metodológicos en

torno a la formulación y alcance de las competencias por ciclo, tarea que cierra el año 2015.

4.5.2 Etapa de Reflexión

El enfoque metodológico desde la investigación acción cualitativa ha permitido el análisis profundo de la realidad en la escuela, su estructura dinámica y aquella que da razón del comportamiento y de las manifestaciones (Martínez 2006). Estudiar la realidad e interpretar los fenómenos ha proporcionado a la investigadora generar cambios o transformaciones desde la interpretación de los hechos y poner en marcha la naturaleza cíclica del proceso. En esta instancia del proyecto de investigación desde un cuestionamiento auto-reflexivo de la investigadora y de los docentes involucrados, se considera necesario hacer un taller para la apropiación de las estrategias cognitivas y metacognitivas al iniciar el año 2016 y para hacer parte del proyecto, a los docentes vinculados por primera vez. En esta etapa se contó con los siguientes talleres:

Tabla15: Tercera etapa de talleres

Etapa de Reflexión
Taller 5. Metacognitivo por ciclos
Taller 6. Taller Institucional de Ciencias Naturales

Fuente: Elaboración propia

4.6 Taller metacognitivo, texto expositivo

Iniciemos esta fase con la reflexión de Burón (1996) “la metacognición de los mismos profesores es la que hace posible que tomen conciencia de qué es lo que hacen en sus mentes los alumnos y *cómo*, cuando les mandan leer, estudiar, resumir, redactar o hacer un examen” (p.133). Es decir, el profesor tiene que capacitarse para saber qué es lo que espera de los estudiantes, saber cómo un estudiante trabaja para alcanzar un determinado objetivo, adicionalmente, enseñarle a hacerlo y generar instrumentos para saber si el estudiante hace lo que se le ha pedido.

En este contexto se hace imperativo que en la escuela debe darse la enseñanza explícita de estrategias de una manera sistemática, para lograr que los estudiantes tengan herramientas para su aprendizaje. Esto implica que el docente debe manejar las estrategias y diseñar programáticamente experiencias en aula para su uso. Los

consejos de Burón (1999), proporcionan herramientas muy valiosas al proyecto PILEO, entre ellas están:

- 1) Realizar los ejercicios hasta comprender y dominar bien los principios del programa (los conocimientos superficiales apenas se usan)
- 2) Resaltar los paralelismos existentes entre la realización de los ejercicios del programa y la de las demás actividades escolares.
- 3) Aplicar los principios del programa al aprendizaje de las distintas asignaturas
- 4) A las directrices anteriores hay que añadir la instrucción metacognitiva, si queremos que el aprendizaje sea realmente transferible (p.138).

Es claro que la característica de la metacognición es precisamente ser consciente de la validez de los procesos, una vez dicho esto, se plantea enseñar desde un taller para cualificar la comprensión e interpretación de textos través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Asimismo, el aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender, así el estudiante es constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. En este marco el proyecto tiene como finalidad formar lectoras como sujetos activos, autónomos y autorregulados y se convierta en protagonista de su propio aprendizaje: “aprender a aprender”.

El objetivo del proceso pedagógico es el de construir conocimiento y, de la misma manera, los procesos de comprensión, éste también tiene que ver con la construcción de sentido. Esto implica que estudiantes y docentes sean agentes activos el aprendizaje y enseñanza y el proyecto PILEO. Es importante señalar el papel del docente como mediador del proceso pedagógico y de la interacción lector, texto y el contexto. Este se involucra en un proceso espiral y flexible en el diseño de actividades hacia la consecución de propósitos y metas previstos que requieren el concurso del docente en la forma como presente las estrategias, las tareas y las actividades, porque ellas posibilitan la interpretación, la construcción de sentidos y significados, a las que lleguen las estudiantes.

Por su parte, PILEO es un proyecto pensado para formar lectoras activas, autónomas, intencionales, y autorreguladas para aprender a aprender, de tal manera que logren a asumir con compromiso su propio proceso de lectura y de aprendizaje. Dado que como lo establecen López y Arciniegas (2004)

Los estudiantes no solo “leen textos” sino que leen textos de las distintas áreas del conocimiento para aprender de ellos. Se hace necesario, entonces poner la comprensión de textos en un verdadero contexto de uso, conectándola directamente con una de sus finalidades primordiales como es la de aprender a partir de los textos y acceder al conocimiento, expandiéndolo, modificándolo, creando conocimiento nuevo y difundiendo (p. 29).

Los planteamientos anteriores ratifican que es necesario que todos los docentes en la institución aúnen esfuerzos para que las estudiantes aprendan a partir de los textos, construyan conocimiento y lo divulguen; para esto se necesita trabajar estrategias específicas que permitan abordar los de textos propios de las distintas áreas. En este escenario el proyecto desarrolla una didáctica orientada a las estudiantes, por una parte, a la apropiación de estrategias cognitivas que les permitan interactuar con distintos textos para comprenderlos, interpretarlos y construir nuevo conocimiento a partir de sus conocimientos previos, y por otra, manejar estrategias metacognitivas para que asuman el control y la regulación de su propio proceso de lectura y aprendizaje.

Adicionalmente, se revisaron nuevamente referentes teóricos en torno a la lectura, el lector, la estrategia, las estrategias cognitivas, metacognitivas, las actividades en el antes, durante y después de la lectura como también las fases de planificación, supervisión y evaluación. Para cualificar los aspectos teóricos se diseña la cartilla No. 2. A partir de allí se destaca que la confrontación permanente con la teoría permite la consolidar la didáctica propuesta, como se concluyó en los anteriores talleres.

Proceso mental	Actividades cognitivas	Fase proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades metacognitivas
Centrar la atención	Formular objetivos	Prelectura	Planificar	Analizar la tarea (propósito, extensión grado de dificultad). Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempo de ejecución, de estrategias).
	Explorar			
	Formular hipótesis			
Analizar	Activar conocimientos previos	Durante la lectura	Supervisar	Determinar los conocimientos que se poseen con respecto a la tarea. Identificar puntos clave de la tarea. Tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer.
	Identificar temas			
Organizar	Identificar ideas principales	Poslectura	Evaluar	Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto. Analizar errores cometidos y plantear soluciones.
	Formular la comprensión			
Elaborar	Resumir/parafrasear			

Fases y Categorías	Preguntas
PLANIFICACIÓN	
Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer este material?
Plan de acción	¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
SUPERVISIÓN	
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
Detección de aspectos importantes	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
Flexibilidad en el uso de las estrategias	¿Cuándo te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?
EVALUACIÓN	
Evaluación de los resultados logrados	¿Cuándo terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Desafío PILEO

Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas

La escuela debe entender que la lectura no puede asumirse aún como la correcta pronunciación, entonación y el reconocimiento de palabras, sino que esta es un proceso cognitivo, discursivo y sociocultural de la actividad de comprensión de sentido, donde el lector pone en juego sus saberes previos con los saberes que el texto presenta y existe un diálogo entre el texto y el contexto.

Marco conceptual



La lectura es un proceso de comprensión e interpretación de sentido y significado que cumple objetivos específicos, busca los significados del texto y la construcción de sentido en un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto.



El lector pone en juego los conocimientos del mundo, del tema y se representa los contenidos propios del texto, que a su vez, permiten al sujeto generar inferencias y formular hipótesis sobre el contenido que luego confronta con el texto. El sentido es construido por el lector a través de la activación de sus esquemas de conocimiento en un procesamiento descendente, desde el lector hacia el texto y a su vez en un procesamiento ascendente, del texto hacia el lector cuando confirma y/o revisa las predicciones cognitivas.

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Las **estrategias cognitivas** se relacionan con procesos mentales que suponen una actividad cognitiva para procesar la información y para la construcción de significado a partir de la lectura. Las estrategias cognitivas asociadas directamente al proceso de lectura requiere: centrar atención, recoger información, explorar, activar conocimientos previos, predecir, formular hipótesis, plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas, pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear, resumir, organizar ideas claramente, recordar, analizar, elaborar, organiza, integrar, evaluar.

Las **estrategias metacognitivas** se relacionan con el control de los procesos mentales desde la planeación, supervisión y evaluación de la tarea. Tienen que ver con la conciencia que tiene el sujeto – lector de su propio aprendizaje y la regulación que hace durante el proceso de lectura, antes, durante y después para el alcance de los propósitos propuestos.

ESTRATEGIAS

PRE-LECTURA: lectura rápida de vistazo, abarcar totalmente el texto para identificar el tema a partir del título, gráfica, dibujos y tipología textual.

DURANTE LA LECTURA: el propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe, integrar en un todo coherente la información y recapitular la información.

- **Conversar con el texto** hacer comentarios sobre el texto, asociaciones, predicciones, hacer preguntas, subrayar.
- **Añadir en los sitios pertinentes del texto** preguntas sobre aspectos específicos del contenido que se quieren resaltar
- **Predicción y validación:** adelantarse al contenido que se tratará, elaborando hipótesis que se probaran con el texto mismo, rechazándolas o confirmándolas. Aunque esta estrategia puede conducir a hipótesis erróneas también permite la autocorrección actividades propias y muy importantes en todo proceso de lectura.
- **Inferencias:** deducir información que no están explícitas en el texto, pero que están sugeridas por algunas pistas que aparecen en el texto.

DESPUES DE LEER: integrar la información en un todo coherente el propósito es lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto con los conocimientos previos.

¿Cuál es el título del texto?
¿Qué conoce sobre el tema?
¿Quién es el autor del texto?
¿Sobre qué trata el texto?
¿Qué motivo tuvo el escritor para escribir el texto?
¿Incluye el autor alguna dedicatoria?
¿Qué temas interesantes contendrá el texto?
¿Será lo que espero y necesito?
¿Cuáles son las intenciones comunicativas del autor con la producción del texto?
De acuerdo a la exploración que hiciste al texto. ¿Qué temas de los incluidos en él, son de utilidad para su aprendizaje?
De acuerdo a la exploración que hiciste al texto ¿Cuáles son los propósitos de la lectura?
¿En qué parte del texto se hace la presentación del autor?
¿El texto incluye organizadores gráficos?
¿Qué número de párrafos tiene el texto?

Figura 11. Cartilla teórica 2
 Fuente: Elaboración propia

4.6.1. Comprensión e Interpretación de textos expositivos

Los textos de mayor circulación en la escuela son los textos expositivos; estos presentan una serie de ideas, conceptos y explicaciones que permiten al estudiante acceder al conocimiento en las diferentes áreas. Adam (1985) citado por Solé (1998) propone que el texto expositivo “explica determinados fenómenos o bien proporciona información sobre estos en manuales, libros de texto que se utilizan con profusión”, de ahí la pertinencia de esta tipología, porque el texto expositivo es transversal a las diferentes áreas del conocimiento y en consecuencia hace parte del proyecto PILEO. Dicho de otra manera, las áreas curriculares desarrollan sus temáticas a partir de la explicación de ideas, pensamientos, reflexiones, definiciones, entre otros porque estos responden a “especialmente a la función cognitiva del lenguaje puesto que buscan modificar el estado del conocimiento” (Grupo de Lenguaje Bacatá 2015), se infiere que es a través de ellos que el estudiante comprende, explora, amplía, profundice temas, teorías, datos, entre otros. Estas son las razones que deben movilizar a los docentes para que orienten la comprensión e interpretación de textos expositivos desde su propia disciplina y desde sus formas retóricas: ensayos, cuestionarios, definiciones, notas periodísticos.

Con respecto a la lectura del texto expositivo esta supone el uso de estrategias cognitivas diferentes a un texto narrativo, por ejemplo; se necesita de un proceso consciente para dar respuesta al objetivo propuesto y el desarrollo de una series de actividades que debe realizar el lector: contrastar, comparar, relacionar, establecer causa – efecto, identificar problemas, soluciones establecer secuencia temporal o cronológica. Cabe anotar que los docentes involucrados en este proyecto plantearon que los textos de mayor uso en el aula son los textos expositivos de ahí que la investigadora plantea el taller desde este marco de referencia como aparece a continuación:

4.6.2 Docentes interactuando: un texto expositivo

El taller se desarrolló en Jornadas Pedagógicas por ciclo con las siguientes especificaciones:

Docentes: Ciclos dos, tres, cuatro y cinco jornadas tarde y mañana.

Áreas vinculadas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades, Educación física, Artes, Tecnología e Informática y docentes de primaria.

Fecha: Marzo 8, 9 y 10

Tiempo: 2 horas

Texto: La Magnetita un óxido todo terreno

La sesión inicia con la exposición de los objetivos, la trazabilidad del proyecto y las estrategias en el antes, durante y después de la lectura. Paso siguiente se les solicitó a los maestros hacer una mirada global al texto, reconocer su organización, el título, las ilustraciones y hacer predicciones sobre su contenido, como estrategias del antes de la lectura. Entre las voces de los docentes se cuentan: *“el texto es de Ciencias Naturales”, “es un artículo científico, porque mencionan una revista científica”, “la magnetita tiene que ver con la pintura rupestre por la imagen”, “no tengo ni idea que es la magnetita” y “tiene que ver magnetismo por la imagen del imán con la puntillas”*. A continuación se compartió la lectura en voz alta de tal manera que todas participaran, como se presenta en el acta de reunión.

Durante la lectura los docentes aplicaron cada una de las estrategias expuestas por la docente–investigadora, utilizaron marcadores de colores para subrayar, jerarquizar información, glosas, realizaron notas sobre el vocabulario que fue explicado por los docentes de biología y de artes, como se observa en la figura 18.

Aplicaciones Arte

LA MAGNETITA: UN ÓXIDO TODOTERRENO
 Juan Guillermo Castaño G.
 En: *Innovación y Ciencias*. Vol. VII, No. 1, 1998, p. 12-14

tenido entre las manos, al jugar con arena. Muchos la llevarán en la ropa, muchos habrán pintado imágenes con ella. Con certeza, todos la llevamos muy dentro y no podemos quitárnosla de la cabeza. La vemos en numerosos objetos, y es posible que nos sirva para pensar precisamente en ellos. Nos referimos a un óxido de hierro muy especial, llamado **magnetita**, dueño de una combinación de propiedades que le permiten aparecer desempeñando diferentes papeles en numerosas aplicaciones naturales, participando en procesos biológicos fundamentales, como de técnicas tradicionales o como fundamento de futuros desarrollos.

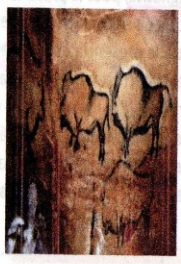
Fe_3O_4 es un óxido de hierro, ferromagnético y semiconductor, de un color negro. Es relativamente abundante en la naturaleza, se encuentra diseminado en rocas ígneas y metamórficas. Muchos de los granitos negros que rodean a ríos, lagos y mares están compuestos por este material. Es también la herrumbre, que es la capa que cubre a los aceros y a las aleaciones de hierro, como consecuencia de su interacción con el ambiente. Allí se forma una capa, donde el acceso de oxígeno es restringido, de manera similar a como se forma la herrumbre y tal como lo señala la termodinámica. Es un óxido de valencia mixta en el cual algunos iones ferrosos y férricos comparten los electrones de valencia, lo que hace sea un compuesto frecuentemente no estequiométrico. Además, tiene la característica de que en su estructura cristalina la presencia de cationes como Cr^{3+} , Al^{3+} , Cu^{2+} y otros, las características, es un material adecuado para evaluar en laboratorios de investigación, sobre todo, los relacionados con el magnetismo.

Entre diferentes métodos es posible obtener la magnetita en forma sintética, controlando su pureza, propiedades y posibilidades de aplicación. Entre dichos métodos, la hidrólisis de sales de hierro, la técnica sol-gel y la síntesis a partir de óxidos.

En la última década se ha incrementado notablemente el uso de magnetita y de otros óxidos de hierro, para colorear ladrillos de concreto usados tanto en construcciones nuevas como en trabajos de restauración. La rápida expansión tecnológica de la humanidad, desde la segunda guerra mundial, ha estimulado la investigación sobre su obtención y sus aplicaciones en campos tan diversos como el magnetismo, la biotecnología, la catálisis, la astronáutica, los nuevos materiales y la medicina.

En el campo del magnetismo, la magnetita es utilizada en la fabricación de imanes permanentes y tiene aplicaciones tecnológicas en dispositivos de alta frecuencia, almacenamiento de datos y grabaciones magnéticas de alta densidad. En estos casos se emplean partículas ultra finas mezcladas con otro óxido de hierro llamando **maghemita** ($\gamma-Fe_2O_3$), con una previa incorporación de cobalto y boro en su estructura cristalina. Su utilización es promisoria porque se pueden obtener polvos a escala nanométrica, que permiten un mayor almacenamiento de datos. Algunas magnetitas sintéticas poseen comportamiento superparamagnético, por lo cual se estudia actualmente su empleo en la elaboración de cartucho de tinta para impresoras y fotocopiadoras.

En biotecnología, la magnetita ha sido ensayada como inmovilizador de enzimas y de otras sustancias empleadas para precipitar elementos tóxicos de aguas residuales. Por su facilidad para absorber cationes metálicos y vapor de agua, algunos investigadores están evaluando su utilización en sensores de gases. Así mismo, está siendo utilizada en procesos de catálisis, pues, por ejemplo, se comporta como un excelente catalizador para la descomposición del peróxido de hidrógeno.



Handwritten notes:


fenómeno físico-ordenamiento
 es un elemento que comparte como conductora compo
 es un átomo o grupo de átomos, tiene carga (+) y (-)
 (ión con carga (+) perdido)
 se forman a la magna se solidifica por descenso de la temperatura y se van formando cristales en la composición
 se producen a partir de rocas ígneas sedimentarias o metamórficas preexistentes. Tiene una rama madre de la que surgen los cambios de temperatura produciendo cambios
 Rama de la física se estudia lo IR entre el calor y otras manifestaciones de energía
 unidades de longitud que equivale a una mililiterina parte de un metro
 es un mineral de la clase de los minerales óxidos
 son los e- siendo estos los que se encuentran en los orbitales de un mismo orbital el último nivel de la interacción energía del átomo entre átomos
 $= FeO$
 Fe_2O_3

Figura 12. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
 Fuente: Docente participante, taller

La investigadora en su proceso de jalonamiento explica la tipología textual y lo confronta con el texto mismo desde las definiciones, descripciones, procesos de causa y efecto, comparaciones y problema – solución, estructuras comunes en un texto expositivo. Los demás aspectos se encuentran en el marco teórico de este estudio.

Para abordar el después de la lectura, se propuso a los docentes realizar un organizador gráfico, mapa conceptual, en concordancia con las teorías cognitivas que atienden a procesos mentales; para tal efecto, la investigadora explica que las características de este organizador textual se circunscriben a una representación esquemática que tiene como fin formalizar las relaciones significativas que se dan entre conceptos que integran una unidad de sentido el texto escrito Novak y Gowin (1988). Presenta una jerarquía entre los conceptos de mayor generalidad y abstracción, en niveles superiores que son los inclusores y los de menor generalidad y abstracción, en los niveles inferiores que son los incluidos. En su representación gráfica se utilizan elipsis, líneas y conectores.

TEXTO CIENTÍFICO



TIPOLOGÍA TEXTUAL

Texto expositivo. Se trata de los textos cuyo propósito es transmitir información y difundir conocimientos acerca de un determinado tema. Se caracterizan, por lo tanto, por la exhibición de datos objetivos junto a sus correspondientes explicaciones.

Definición: Es un documento cuyo objetivo es difundir de manera clara y precisa, en una extensión regular, los resultados de una investigación realizada sobre un área determinada del conocimiento.

Características

- **Escritura formal.** El lenguaje empleado es técnico. Esto quiere decir que las palabras y expresiones utilizadas pueden llegar a ser propios de la ciencia de la cual se está escribiendo.
- **Orden sistemático.** Significa que en el desarrollo de la obra se seguirá un orden coherente. En la introducción que explica en que consiste un fenómeno, para luego ir profundizando en sus causas, en las posibles soluciones, teorías, ejemplos...

Figura 13. Tipología textual.

Fuente: Elaboración propia.

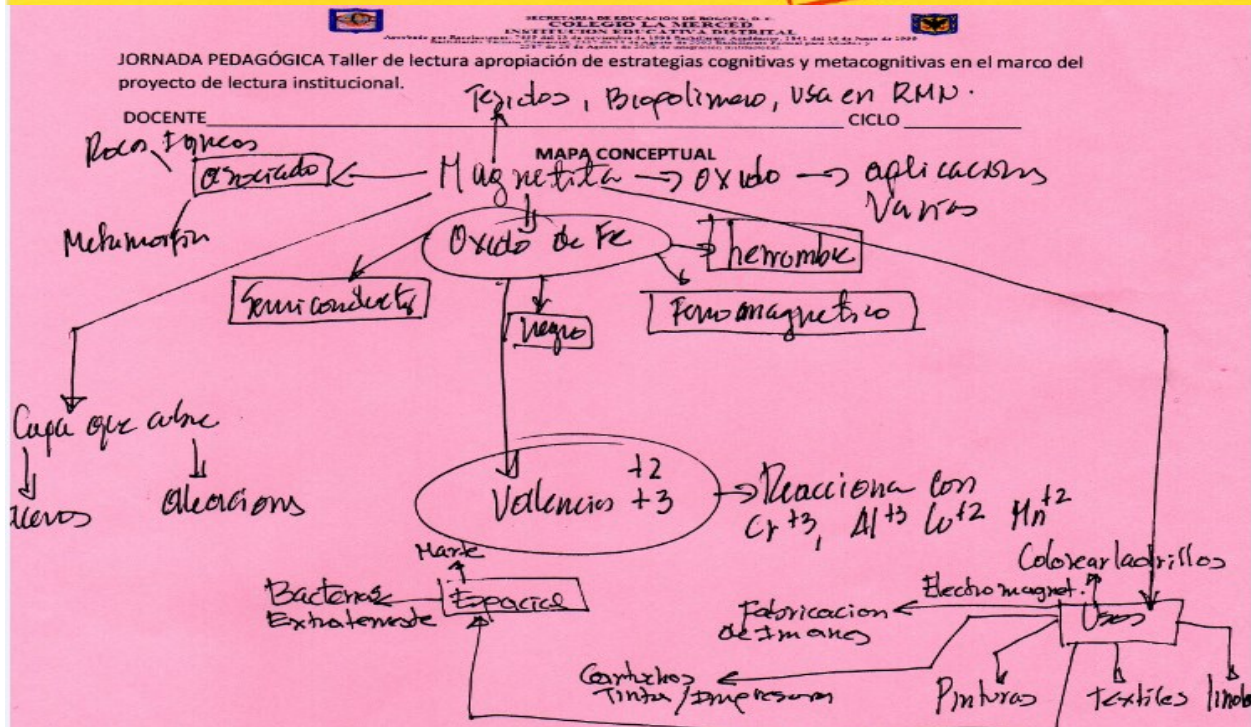
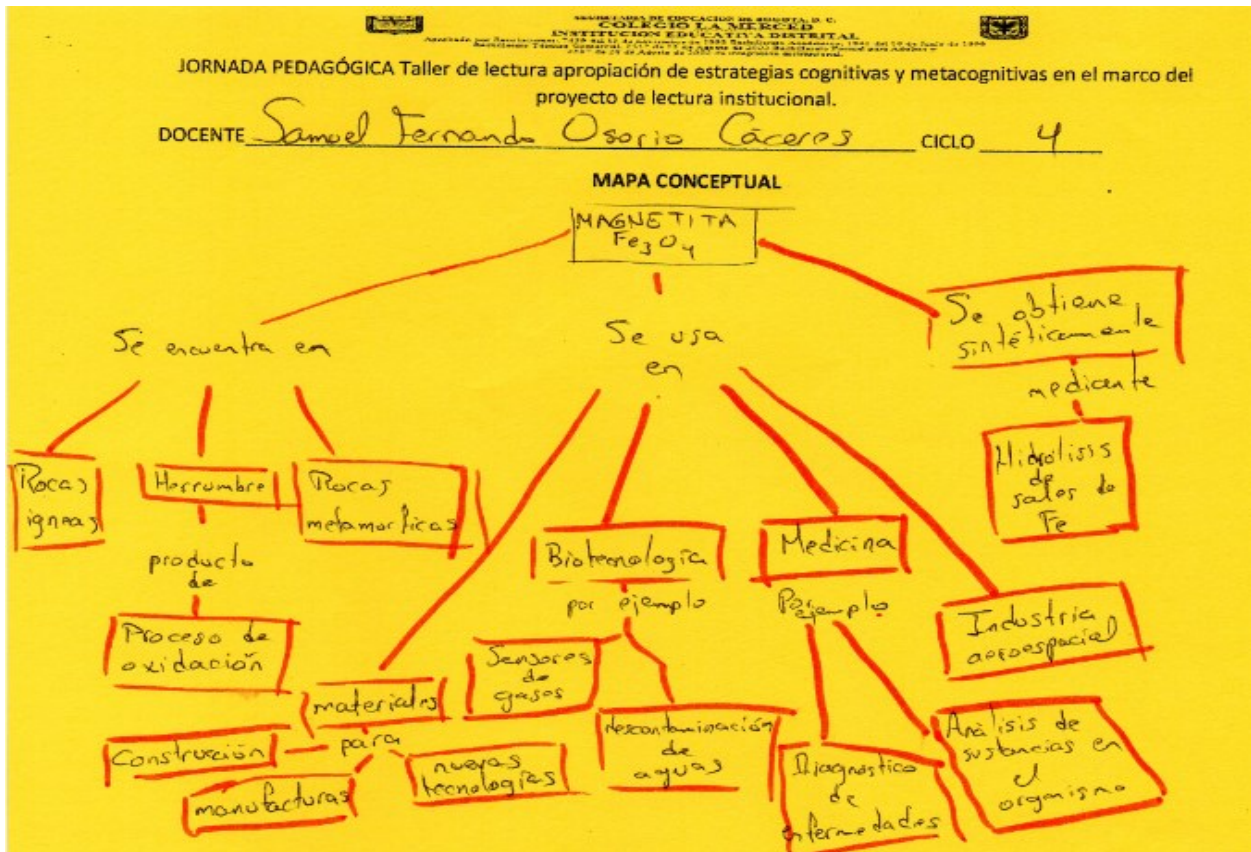


Figura 14. Evaluación del proceso de lectura
 Fuente: Docentes participantes en el Proyecto PILEO

Paso siguiente, los docentes evalúan el mapa conceptual a través de una rejilla; es importante mencionar que los organizadores gráficos posibilitan un aprendizaje activo y son herramientas que evidencian las estructuras organizativas de los textos expositivos. Los criterios expuestos para la evaluación fueron: identifique las afirmaciones del texto, determine el concepto inclusor, establece una relación jerárquica entre los conceptos, utilice palabras de enlace pertinentes, elabore una representación esquemática y el mapa conceptual da cuenta del contenido del texto.

Para el cierre del taller los docentes realizaron la actividad metacognitiva a través de la rejilla propuesta en el capítulo dos del presente estudio, como se aprecia en el siguiente registro.

PLANIFICACIÓN	Al comenzar el proceso de lectura	
Conocimientos previos	¿Se preguntó qué sabía sobre el tema de la lectura?	Si
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos se propuso al leer este texto?	Conocer más información sobre la magnetita
Plan de acción	¿Uso algún plan para realizar la lectura?	Lectura inicial, identificar su extensión.
SUPERVISIÓN	Durante	
Alcance de la meta	¿Qué hizo para saber si estaba alcanzando los objetivos?	- Identificando y contrastando mis conocimientos con el texto
Aspectos importantes	¿Cómo estableció las partes más importantes del texto?	- De acuerdo a los párrafos se pudo identificar ideas principales
Dificultades en la comprensión	¿Cómo determinó cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?	- Por la relación ideas - vocabulario desconocido
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué cree se le dificultó la comprensión del texto?	- Porque no comprendía algunas de las palabras y su significado
Uso flexible de estrategias	Al establecer que no estaba comprendiendo, ¿qué hizo?	Indagar con otras personas
EVALUACIÓN	Después	
Evaluación de los resultados alcanzados	¿Cómo comprobó que había comprendido el texto?	Porque logré jerarquizar las ideas
Evaluación del uso asertivo de las estrategias	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura le facilitaron la comprensión del texto?	1. Pre lectura 2. Lectura superficial 3. Verificación de ideas 4. Interpretación 5. Análisis

Figura 15. Rejilla metacognitiva

Fuente: Docentes participantes en el proyecto PILEO

Nota: Los ítems registrados retoman los postulados de Ríos (1991)

4.6.3 Movilización entre la teoría y la práctica

Durante el desarrollo del taller se observó a los docentes con mayor apropiación de los conceptos trabajados y convencidos de las necesidades que se tienen en la institución en torno al proceso de lectura. A su vez, se hizo evidente que los educadores reclaman formación en torno a didácticas para abordar la comprensión e interpretación de diferentes tipos de textos pero en especial de los textos expositivos porque reconocen que son los más utilizados en las clases.

Este espacio fue enriquecedor por las dinámicas presentadas, por un lado contar con docentes de todas las áreas motivó una gran participación desde la activación de los conocimientos previos a partir del título y durante el proceso, porque contó con el aporte desde su disciplina y la intertextualidad porque se trajo a colación otro tipo de textos, se consultó en google, el docente de química explicó la fórmula de los óxidos y se compartieron experiencias personales, como se presenta en una de las voces de los docentes: *“ya entiendo porque cuando me meten a una cámara para tomarme una radiografía solicitan tomar un catalizador”*.

Si bien es cierto el taller consolidó el uso de estrategias y facilitó la implementación de la propuesta didáctica en la interpretación y comprensión de textos expositivos a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; generar un cambio en las concepciones de los docentes es un trabajo arduo que demanda una serie de actividades sistemáticas, programáticas y que evidencien resultados inmediatos, situación que no es fácil alcanzar. La conclusión a la que llega la investigadora se da en torno a la tendencia del docente en buscar la receta para solucionar los problemas de aula y en la medida que después de un año de trabajo aún existe unos maestros que considera como una causa para no comprender un texto, el manejo del vocabulario (Anexo 14).

Por otro lado, introducir estrategias de lectura en un proyecto institucional no solo requiere que el docente las maneje, sino también que las implemente dentro del método didáctico; bien lo establece Burón (1999):

La instrucción metacognitiva exige del profesor no solo que haga ver a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, sino también que las lleve a que ellos mismo lo comprueben. Este será el entrenamiento auténticamente metacognitivo (p.142).

En consonancia con este presupuesto la implementación de las estrategias no puede quedarse solamente en la instrucción mecánica sino en una actividad metacognitiva para lograr que las estudiantes las desarrollen en forma autónoma y alcancen el fin último: aprender a aprender. De esta manera, la metodología del taller dio cuenta de la concordancia entre teoría y práctica; los docentes como sujetos lectores evidenciaron que la forma como ellos presente las estrategias, las tareas y las actividades garantizarán en buena medida la comprensión e interpretación de los textos y el avance en las competencias lectoras a las que lleguen sus estudiantes.

De igual manera, los docentes a través de la lectura internalizaron que es importante el papel que cumple el docente en la enseñanza de la comprensión textual, en todos los niveles de escolaridad y la función que debe desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas en la prelectura, durante la lectura y después de la lectura, es preciso en los planteamientos de Solé (1992):

Pero el conocimiento de esas estrategias por parte de los alumnos es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir esta importante competencia lectora. es esencial el **modelaje** del docente, que los alumnos asistan a lo que hace él o ella cuando pretende construir información esencial [...] Finalmente sería interesante que viera qué afirmaciones omite el docente, cómo elabora conceptos subordinados, como localiza información relevante explícita o reelabora la implícita (p.14).

Es decir, aprender a leer necesita que se enseñe a leer; como se ha hecho evidente a través de todos los talleres desde la cognición y la metacognición que contó con la participación de los docentes y a su vez, desde la capacitación que se realizó. En este punto del proyecto ya los docentes realizarán la enseñanza explícita y sistemática del aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de talleres institucionales de lectura con las estudiantes, en el marco de un modelo interactivo de lectura y como resultado de nuevas apuestas didácticas para el éxito escolar (Anexo 6).

4.7 Taller Institucional de lectura: Ciencias Naturales

Se lee para comprender e interpretar, procesos que son la base del aprendizaje y por su puesto del éxito escolar. Así las cosas, el desarrollo de los talleres de lectura con los docentes concluye con la implementación de la didáctica propuesta y se verifica a través de la puesta en marcha del proyecto a través del diseño de talleres por área, para aplicarse con las estudiantes desde el proyecto PILEO. La ruta recorrida por áreas y ciclos de aprendizaje cualificó a los profesores en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

A continuación se ilustra el taller de lectura diseñado por los docentes del área de Ciencias Naturales y desarrollado por las estudiantes de ciclo tres, cuatro y cinco, orientado por los profesores según horario establecido por la institución. Cabe aclarar que cada ciclo cuenta con un texto específico, pero que las estrategias son iguales para todas las estudiantes, asimismo, solo se presenta el taller de ciclo cuatro por la pertinencia de esta investigación.

4.7.1 Proceso de modelación en cognición y metacognición

En la planificación los docentes contaron con el texto con suficiente tiempo para su propio proceso de lectura (Anexo 5). Es así como ellos anticipan preguntas de las estudiantes, hacen consultas previas sobre: Serendipia, el cuento *Los tres príncipes de Serendip* y la pronunciación de términos en inglés y francés que aparecen el texto. Una voz de los docentes manifiesta: *“el texto fue un reto porque tuve que consultar sobre aspartamo, tetranitratocarbono y sobre las placas Petri, recuerda que no soy profesora de ciencias”*. En el aula se llevaron a cabo los diferentes momentos del proceso de interpretación y comprensión de texto, de la siguiente manera:

Antes de la lectura

Se establece un diálogo con las estudiantes acerca de lo que conocen o quieren saber sobre la Serendipia. Se activaron los conocimientos previos y se establecieron predicciones sobre lo que entrarán en el texto a partir de las imágenes y una mirada global sobre la estructura del texto, a continuación voces de las estudiantes:

- *La lectura se encuentra en Internet*
- *Se trata de descubrimientos, de los rayos x, las llantas, el viagra. Se ve en las fotos y las palabras en negrilla.*
- *Nos van a explicar quienes las descubrieron.*
- *El texto nos va a decir cómo hicieron los descubrimientos*
- *El dibujo de los jinetes no lo entiendo porque no es un algo científico*

Durante la lectura

Las estudiantes realizan la lectura en equipo, aclaran los términos desde el texto. Solicitan explicaciones a los profesores y ellos contextualizan el cuento *Los tres príncipes de Serendip*; allí las estudiantes establecen la relación con el texto. Paso siguiente subrayan las ideas que simultáneamente jerarquizan a través del uso de diferentes colores y hacen glosas para resaltar los descubrimientos, como se evidencia en el siguiente registro.

Registro 9. Taller de lectura, Ciencias Naturales

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, D. C.
COLEGIO LA MERCED
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ADRIANA ADRIANA
Aprobado por Resolución No. 128 del 12 de mayo de 2010 de la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. del 12 de mayo de 2010.
Bogotá, D. C. el 22 de agosto de 2010. Se integra el presente documento al Proyecto Pedagógico Institucional para Admisión.

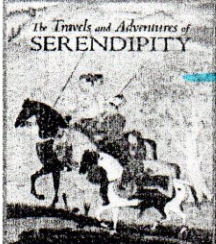
PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES GRADOS 8° Y 9° marzo 18 2016

La ciencia y la serendipia. *es un descubrimiento que se da de afortunado cuando se está buscando otra cosa y se produce*


(Tomado de: Torreblanca, P. <http://latorredepapelleserie.blogspot.com>; 11 de Abril de 2013.)

Al estudiar en un instituto alguna materia científica, más de una vez se hace referencia al método científico y a las etapas de las que consta: observación de un fenómeno de interés, formulación de hipótesis, experimentación, extracción de conclusiones y comunicación de resultados. Esto nos lleva a pensar, equivocadamente, que todos los grandes descubrimientos científicos han pasado por dichas etapas. Pues bien, aunque todo buen científico sigue y ha seguido estos pasos, el papel del azar, de lo accidental, ha sido y es determinante en muchos descubrimientos científicos. Es decir, han llegado a nosotros como resultado de la "serendipia" palabra Sri Lanka que significa: "facultad de hacer descubrimientos afortunados e inesperados por accidente". La palabra serendipia deriva de la inglesa "serendipity", utilizada por primera vez por Horace Walpole (político, escritor e innovador arquitecto británico), quien en 1754 en una carta a un amigo le decía que había quedado muy impresionado por el cuento tradicional persa "Los tres príncipes de Serendip", donde los protagonistas estaban siempre haciendo descubrimientos por accidente, de cosas que no se habían planteado.




Es importante decir que no debemos equivocarnos: estos descubrimientos significativos a los que nos referimos con el término serendipia no son fruto sólo de la mera casualidad. Aunque el azar juega su papel, el conocimiento en profundidad y extensión de una materia son prerequisites indispensables para ello. Estos son algunos ejemplos de serendipia que marcaron la historia de la ciencia:

- En el siglo III a. C., **Arquímedes** descubrió su famoso introducirse en una bañera y observar que desalojaba un volumen sumergido de su cuerpo. Dice la leyenda que salió calle gritando "¡eureka!", es decir, "¡lo encontré!". Buscaba corona dorada hecha para su rey por un orfebre deshonesto oro.



Principio al masa de agua igual al desnudo corriendo a la demostrar que una no era totalmente de


- En 1819, **Oersted** realizaba un experimento para sus estudiantes con el fin de explicarles en qué consistía el paso de una corriente eléctrica por un conductor. Observó que una brújula colocada accidentalmente cerca de dicha corriente se movía, situándose perpendicularmente al conductor. Acababa de descubrir que una corriente eléctrica producía un campo magnético. Este descubrimiento fue crucial en el desarrollo de la ciencia, ya que fue la primera evidencia de la relación existente entre la electricidad y el magnetismo.



Kekulé llevaba muchos años intentando encontrar la estructura de la molécula de **benceno**, componente básico de toda una familia de compuestos orgánicos denominados hidrocarburos aromáticos. Cuenta en sus memorias que, en 1865, tuvo un sueño en el que "los átomos se agitaban y chocaban entre ellos formando una cadena. Luego, varios átomos se unieron formando una serpiente que se mordía su propia cola y giraba velozmente". Se despertó y lo tuvo claro: la molécula que buscaba tenía que ser un compuesto cíclico (un anillo) de seis átomos de carbono.

- En 1895, **Roentgen** jugar con los rayos que se emiten cuando los electrones golpean un metal. Al colocar varios objetos enfrente de la radiación, vio los huesos de su mano proyectados sobre la pared. Acababa de descubrir una radiación invisible muy penetrante a la que se llamó **rayos X**. En 1901 fue galardonado con el Premio Nobel de Física por su descubrimiento

*Isia Valverde Monsay 805 19 años
Cognición y metacognición.*



Fuente: Estudiante participante en el taller de lectura, proyecto PILEO.

Después de la lectura

Los docentes animan a las estudiantes a comentar la lectura, establecer el tema y a la elaboración de un mapa conceptual como evidencia de comprensión. En el taller con los docentes (que se realizó previamente) se les dieron las herramientas teóricas en torno a la tipología y el organizador textual, por tanto fue posible que ellos les explicaran a las niñas cada uno de estos aspectos.

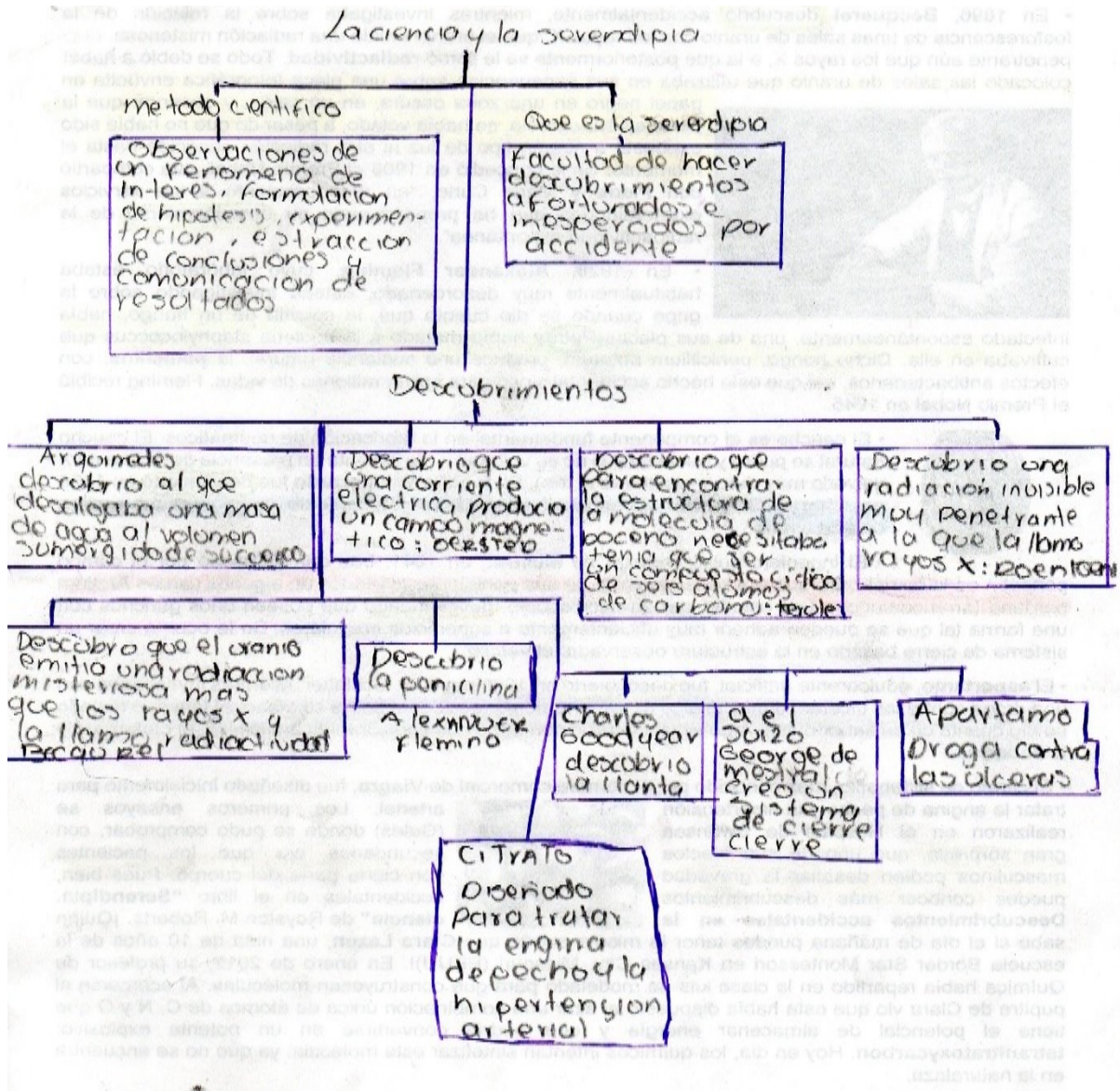


Figura 16. Mapa conceptual

Fuente: Estudiante participante taller de lectura PILEO.

4.7.2 Observación y reflexión

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso lector requiere de un ejercicio permanente para conducir a la estudiante a un aprendizaje autorregulado y asertivo. No es solamente la reflexión metacognitiva, sino la práctica estratégica en diferentes tareas de comprensión. Así pues, terminada la lectura, los docentes manifestaron que fue positivo el ejercicio; las niñas reconocen las estrategias en el antes, durante y después. Iniciaron con el reconocimiento de la tipología textual, establecieron expectativas frente al tema, activaron conocimientos previos, realizaron predicciones a partir del título, las imágenes, palabras clave. La lectura fue presidida por el docente y luego delegó a las estudiantes. Paso siguiente, se jerarquizó la información utilizando colores; las preguntas fueron resueltas, aclaradas o ampliadas por los docentes y compañeras.

Como resultado de este taller los docentes concluyen que para llevar a cabo la lectura desde otras disciplinas se debe contar con una preparación previa frente a la temática para hacer más exitosa la actividad. Es decir, el maestro debe hacer lectura con anterioridad para realizar el proceso de modelaje exitosamente, mientras las estudiantes lo realizan en forma autónoma. De igual manera, para potenciar la propuesta didáctica del cualificar el proyecto institucional de lectura PILEO, tanto docentes como estudiantes estarán enfrentados a diferentes temáticas. La investigadora observa que los textos diseñados a partir de la propuesta didáctica han generado un conflicto cognitivo y metodológico en los profesores. Fue exitoso el ejercicio porque los docentes aplicaron cada uno de los aspectos teóricos- prácticos trabajados desde el proyecto PILEO.

Adicionalmente, los docentes establecen que el proceso de lectura, 'este tipo de ejercicio', requiere de más de un hora de clase, porque se hace paso a paso, se da la participación de las estudiantes, el subrayar e identificar los referentes demanda tiempo. Además, para alcanzar los objetivos propuestos y el aprendizaje y apropiación de las estrategias se necesita un trabajo sistemático. Finalmente, la relectura es necesaria para algunas estudiantes lo cual se observó especialmente al momento de concretar la información en el mapa conceptual.

5. Conclusiones

Este estudio investigativo permitió la transformación de las prácticas en el Proyecto PILEO, se pasó de una hora de lectura, por cumplir las políticas institucionales; definidas como: dar cuenta de la hora de lectura según cronograma para los ciclos III, IV y V, cada una de las áreas establece el texto, formula una serie de preguntas para dar cuenta la información, paso siguiente el listado de palabras para ser consultadas en el diccionario y hacer entrega del taller que se archivan en unas carpetas que ningún docente los evalúa. Por el contrario, el desarrollo del proceso investigativo hizo que el proyecto PILEO pasará a ser la construcción de un proyecto intencional a través de la definición de objetivos y metas para la cualificación de la interpretación y comprensión de textos expositivos, se diseñan talleres desde las estrategias cognitivas y metacognitivas con el concurso y seguimiento de cada uno de los docentes y la participación activa de las estudiantes.

Asimismo, se comprobó que la lectura requiere de ser enseñada, es decir el docente debe orientar al estudiante durante el proceso de apropiación de las estrategias cognitivas y metacognitiva hasta que estos último las maneje en forma consciente y autónoma. En esta perspectiva, el profesor necesita de una capacitación en torno a la lectura, conceptos, estrategias y tipologías; que se logró a través de los diferentes talleres pedagógicos, aprendiendo con pares académicos y el trabajo teórico – práctico de la docente investigadora.

De igual manera, formar parte de un proyecto transversal de lectura hace referencia a que leemos en todas las áreas del conocimiento y con una propuesta didáctica desde la cognición y la metacognición, obligó a los docentes a preparar los talleres de lectura desde su propia actividad de lectura. Es decir, predecir, anticipar, inferir, subrayar, categorizar, hacer glosas, consultar temas, léxico, metalenguajes, porque las temáticas respondieron a diferentes especialidades. Esto implicó anticiparse a las preguntas o al mismo proceso de lectura de las estudiantes, de tal manera que el profesor de castellano, por ejemplo, pudo liderar asertivamente el taller diseñado por el área de Ciencias Naturales, en la hora asignada para el proyecto PILEO.

El proyecto generó espacios, a través de los talleres como estrategia para la formación y la intervención, que permitieron a los docentes de todas las áreas reflexionar en torno a la lectura; construir saberes conjuntos desde la teoría y la práctica para conceptualizar y reconceptualizar sobre una propuesta didáctica en torno a la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para cualificar la interpretación y comprensión de textos expositivos en y desde un proyecto transversal de lectura. De esta manera, su apropiación permite permear en su quehacer en el aula, es decir, en las asignaturas y redunde en los resultados evaluativos de las estudiantes y en un acercamiento diferente entre el lector, el texto y el contexto y un acompañamiento efectivo en el proceso lectura de las estudiantes a través de la propuesta didáctica.

Así pues, las dificultades que enfrenta la escuela, en torno a los bajos resultados en la lectura, demanda la enseñanza explícita y sistemática de estrategias para enfrentar los diferentes tipos de textos. De ahí que el proyecto avanzó en el diseño de talleres programáticos por áreas para la ejercitación en las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos expositivos. A su vez, permitió que las estudiantes tomaran conciencia de su propio proceso de lectura, aprendieran nuevas estrategias, y los docentes asumieron que la enseñanza y aprendizaje de las estrategias debe darse en todos los niveles y que estas requieren de tiempo, de cambio de creencias y concepciones y de trabajo permanente.

La implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proyecto de lectura es pertinente al modelo, enfoque y tendencia de la Institución Educativa Distrital en el que se adelantó el proyecto de investigación; ya que esta responde a una concepción constructivista del aprendizaje, a la cual se le ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, que se alcanza a través del uso de estrategias desde la cognición y la metacognición en la lectura como proceso para aprender. Por su parte, el aprendizaje significativo que converge en la institución, se genera cuando las tareas están relacionadas de manera pertinente: el sujeto decide aprender y es constructor de su propio conocimiento, desde la relación entre los nuevos conceptos y la estructura conceptual que ya posee, que son afines al proyecto y a la metacognición. Se ratifica entonces que al formar lectoras, como sujetos activos, autónomos y autorregulados, se

convierten en sujetos protagonistas de su propio aprendizaje: “aprender a aprender”. Ahora bien, pese a que el proyecto se centra en las estrategias cognitivas y metacognitivas, este es un paso básico y necesario para alcanzar a largo plazo el nivel crítico intertextual. No es un secreto que no se puede criticar o intertextualizar algo que no se comprende con claridad. Así. Este proyecto llega hasta la comprensión y queda abierta la posibilidad de diseñar otros proyectos para el trabajo de lo crítico intertextual como paso siguiente a la formación de lectoras activas, autónomas y autorreguladas.

Se evidenció, además, que las concepciones y creencias de los docentes subyacen en las prácticas en el aula y por ende, la transformación que demanda la escuela necesita de la formación y actualización permanente de los profesores. A su vez, demostró que esta sí es posible a través de la formación entre pares académicos, desde la indagación y problematización del contexto escolar y desde el liderazgo de la docente – investigadora con apuestas didácticas que respondan al horizonte institucional y a sus necesidades e intereses. Cabe señalar que en la sistematización de la intervención se demostró que el desarrollo de talleres desde una perspectiva pedagógica e investigativa permitió el tránsito de una concepción de lectura como decodificación a una reconceptualización de la lectura como proceso interactivo e intencional de interpretación, comprensión y construcción de sentido.

De igual manera, se demostró que existe una contradicción entre la enseñanza y la evaluación. Mientras en las dinámicas en torno a la lectura corresponden a prácticas de decodificación, listado de palabras, entonación y pronunciación correcta a través de la lectura expresiva se evalúa desde formatos por competencia que corresponden a las pruebas estandarizadas Saber. Así las cosas, este proyecto aportó a ganar en la coherencia entre el proceso de lectura y las formas de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas mostró avances en la comprensión e interpretación de texto expositivos. Las estudiantes dan cuenta de la interacción con el texto, hacen predicciones desde el título, los gráficos, imágenes, jerarquizan la información, establecen el concepto de una palabra a través del texto o con la ayuda del par académico o del experto y han hecho consciente la relación entre los saberes previos y los nuevos saberes. Las evidencias de comprensión giraron en torno a organizadores gráficos, lo que permitió la aplicación

de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción para establecer la macroestructura. De igual manera, docentes y estudiantes reconocen la tipología textual, su superestructura y establecen definiciones, explicaciones, causa – efectos, ejemplos y conclusiones de los textos leídos.

La justificación de esta investigación iniciaba con el fracaso escolar y la deserción, así las cosas este proyecto visibilizó que el filtro en la institución estaba en ciclo tres, es decir, las estudiantes que no alcanzan los índices de desempeño desertaban o perdían el año. El aporte del proyecto, entonces, es reconocer las diferentes formas de aprender y que las estudiantes se empoderen de su propio aprendizaje a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual se evidencia en el bajo índice de repitencia en el año 2015 en el ciclo III.

Así pues, la proyección para ser coherente con una investigación con sentido es consolidar las estrategias cognitivas y metacognitivas, porque este es un proceso que requiere de tiempo y de actividades sistemáticas para que las estudiantes consoliden la autorregulación y el aprender a aprender desde PILEO. Por otra parte, desde las reflexiones generadas en los talleres, se necesita del diseño de espacios para la capacitación de los maestros en torno a tipologías textuales, como una urgente necesidad -manifestada por ellos y por bajos resultados en las pruebas de grado tercero y noveno- pues se evidencian debilidades en torno a la identificación y caracterización de los diferentes tipos de texto.

Finalmente, indagar y problematizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en ciclo inicial es de vital importancia en la medida en que un porcentaje alto de estudiantes en los ciclos III, IV y V han estudiado en el colegio desde pre escolar, por lo tanto, todo proceso académico alcanzado o no es cierta medida resultado de las apuestas didácticas establecidas en el plan de estudios y el Proyecto Educativo Institucional.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y protipos. relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris: Nathan.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view. México: Editorial Trillas.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Aravena, M. (2006). *Investigación Educativa*. Chile: Universidad Arcis.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: LEA.
- Bojacá, B. & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. Colciencias.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buron, J. (1999). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Calsamiglia H & Tusón A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel S.A.
- Camps, A. & Milian M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cassany, D. (2006). *Entre líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Colegio La Merced IED. (2014). Proyecto de lectura, escritura y oralidad, *PILEO*. Bogotá D.C.
- Collins & Pressley. (2002). *Comprehension instructions. Research-based best-practices*. New York: Guilford.
- Chomsky, N. (1978). La lengua y la mente. En Contreras, H. (Comp.) *Los Fundamentos de la gramática Transformacional* (pp. 189-204). México: Siglo XXI.
- Díaz F. & Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpreteación constructivista*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral Communication skills*. New York: Academic Press.
- García, M., Navas, M., Rodríguez L., Rodríguez, R. & Villabona C. El texto Expositivo: Leer, escribir y dialogar. Bogotá: Ed. Gente Nueva.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Goodman, K. (1994). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez M. (Comps), *Nuevas Perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. (pp.13-28). Iberoamericana, Departamento de Historia. México: Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Domen .
- Jolibert, J. (1998). *Formar niños lectores de textos*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. (2002). La metacompreensión y la lectura. En Martínez.C. (Comp) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. (pp. 227-241). Cali: Universidad del Valle.
- López, G. & Arciniegas E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimientos. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2013). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle .
- Maya, A. (2007). *El Taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.

- Muth, K. D. (1991). *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique
- Novak, J.D. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Traducción al español del original. Learning, creating, and using knowledge. Concept maps as facilitating tools in schools and corporations. Madrid: Alianza Editorial.
- Pearson, P.D. & Stephens D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. *En: R. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (comps). Theoretical models and process of reading (pp.22 - 47)*. Newark: International Reading Association, IRA.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. *En: A. Puente (Eds.) Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide
- Rodríguez, G. (1999). Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. (2012). *Énfasis*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rosenblatt, L.M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the Literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En Rodríguez, E. y Larger, E. (Comps). *La lectura*. pp. 25 - 52. Cali: Universidad del Valle.
- Rumelhart, D. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. Hillsdale, N.J: R.J.Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading.
- Sánchez, E. (1986). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Bogotá: Santillana.
- Santiago A., Castillo M., & Morales D. (2010). Lectura, Metacognición y Evaluación. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Tamayo & Tamayo. (2011). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk & Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

ARTÍCULOS

- Adam, J & Collins, A. (1979). A schema - theoretic view of reading. En: R.O. Freedle (Ed.). *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ, Co. pp. 1-22.
- Ardila, R. (2000). En búsqueda de la Inmortalidad. En: *Revista Innovación y ciencia*. Vol. IX, No.4, pp. 9-10.
- Ayala R., Díaz J., Moreno A. & Vásquez C. (2009). Prácticas lectoras: Comprensión y Evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. En: *Revista Forma y Función*. Vol.23 No. 1, pp. 145-175.
- Baena, L. (1996). Estructura, funcionamiento y función. En: *Revista Lenguaje No. 24. Cali: Universidad del Valle*, pp. 167-173.
- Bereiter C & Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Buenos Aires: Instituto de Estudios en Educación. En: *Revista Infancia y Aprendizaje No. 58*, pp. 43-64.
- Bojacá B, Bustamante, B. & Morales, R. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. En: *Revista Enunciación*, pp. 101-118.
- Bojacá, B. & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: En: *Revista Enunciación 3*, pp. 23-39.
- Caldera, R. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. En: *Revista Educere*, Vol. 15, pp. 451- 462.
- Campillo, M. (1987). De la investigación - acción a la pedagogía. Conocimiento, práctica y desarrollo profesional. En: *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, pp. 89 -106.
- Camps, A. (2004). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación didáctica. En: *Revista Lenguaje No.32*, pp. 7-27.
- Carvajal, G. (2001). Teorías del conocimiento e investigación lingüística. En: *Lenguaje y cognición universos humanos*. Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Salamanca pp. 109 - 131.
- Decroly, O. (1935). La función de globalización y la enseñanza, Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: publicaciones de la Revista de Pedagogía. Ed. 3ª p.78.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En: *Novedades educativas*, No.115, julio, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 4 - 7.
- Jaimes, G. (1994). Epistemología, pedagogía y lenguaje. En: *Temas acreditacion previo compromiso institucional*.
- Jaimes G. & Rodríguez M. (1996). Proyecto de adquisición y desarrollo de la lengua materna: enfoque teóricos y metodológicos. En: *Revista Enunciación*. Nro:1, pp. 51-61.
- Jaimes, G. (2001). Teorías del conocimiento e investigación lingüística. En: *Revista Lenguaje y cognición universos humanos*, pp. 109-131.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal for Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.
- López, G. (1999). *Los profesores Universitarios y la Lectura hacia la búsqueda de Lectores Autónomos*. Cali: Universidad del Valle. En: *Revista Lenguaje*, pp. 27-31.
- López, G. & Arciniegas E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. En: *Revista Lenguaje*, 31, pp. 118 – 141. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del lenguaje, Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI, Ac. Psicología*. Vol. 9, No. 1 pp. 1, 128.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura y su utilización en el aula. En: *Revista Educere*, Vol. 4 , num. 11, pp. 159-163.
- Qutián, S. (2011). El papel del diálogo en la comprensión de textos académicos en ambiente b-learning. En: *Revista Enunciación* Vol.16, pp. 48-62.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En: *Revista A. Puente (Eds.) Comprensión de la lectura y acción docente* pp. 99-108.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado de lo mismo? En: *Revista Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. España, pp. 15-34.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Revista Debates de Educación*, pp. 1-9.

TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

- Arias D. & Portillo C. (2012). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en pre-escolar*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bolaños, L., Cabrera A., Goyes J., Medina S. & Rosero, O. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para el aprendizaje de las matemáticas a través de una didáctica basada en problemas y mediada por los juegos autóctonos y tradicionales, en estudiantes de grado quinto de básica primaria de la Escuela Normal Superior*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Correa R. & Pérez, T. (2011). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías*. Montería, Córdoba
- Dorado X. & Devia V. (2011). *Estrategias de comprensión lectora expositiva (ECLE) en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Libre de Colombia*. Bogotá.
- González, R. & Oñate G. (2012). *La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantas de décimo grado*. Santa Marta, Colombia, Sistema de Universidades Estatales del Caribe, sede Universidad del Magdalena.
- González, Y. (2011). *Taller sobre Estrategias de Metacomprensión para facilitar la Comprensión de lectura en docentes de primaria de la Unidad Educativa Nacional Simón Rodríguez (San Felipe, Estado de Bolívar)*. Guayana, Venezuela: Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Oliveros, E. (2013). *Texto Expositivo: Estudios de los niveles discursivos en producción escrita por estudiantes de nuevo ingreso*. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Ortiz, H. (2011). *Estudio descriptivo, explicativo e interpretativo de las estrategias de monitoreo cognitivo usada por estudiantes universitarios en la comprensión de textos académicos durante la lectura en inglés*. Cali.
- Pimiento, M. (2011). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura en la formación de estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Pereira.

TESIS DOCTORALES

- Aliaga, N. (2010). *La Comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en alumnos del 3º grado de educación secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CIBERGRAFIA

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). *Decreto 133. Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002>
- Alfaro, A. & Badilla M. (2015). El taller Pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. En: *Revista Electrónica Perspectivas* 10, pp. 81-140. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751/pdf>
- Areiza R. & Heano M. (2000). Memoria a largo plazo y comprensión lectora. En: *Revista Ciencias humanas*, pp. 92 -102. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm>.
- Carvo, Y. (2010). *Comprensión lectora de alumnos de quinto grado de secundaria de instituciones estatales que participaron y no participaron en un proyecto de plan lector en el distrito de Ventanilla- Cayao*. Lima, Perú: Escuela de Postgrado Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1105?mode=full>
- Cereta, G. (2012). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de lectura de Uruguay*. Uruguay: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9158/tesis%20%20ceretta.pdf;jsessionid=9FE839E48A9D571A260CF4DA55B0611D?sequence=1>
- Correa, R. & Pérez, T. (2011). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías*. Montería, Córdoba. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)* Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- González V. & Jaramillo S. (2014). *Caracterización de las prácticas lectoras a través de las tecnologías de información y comunicación impresas y digitales, en los estudiantes de 11° de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez del municipio de Medellín*. Medellín. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/123456789/1917?locale-attribute>

- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- López, A. (2014). *Concepción sobre la lectura y escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Universidad ICESI Centro de Recursos para el aprendizaje CREA, Santiago de Cali. Recuperado de https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76937/1/concepciones_lectura_escritura.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1 Taller: Docentes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones	143
ANEXO 2 Taller: Estudiantes reflexionando desde sus propias concepciones	146
ANEXO 3 Taller: Docentes en proceso de lectura	150
ANEXO 4 Taller: Lectura cognitiva y metacognitiva de texto expositivo	155
ANEXO 5 Taller: Lectura institucional PILEO, Ciencias Naturales	160
ANEXO 6 Consolidación teórica	164
ANEXO 7 Tabla 5. Concepciones en torno a la lectura	166
ANEXO 8 Tabla 6. Métodos de aprendizaje	167
ANEXO 9 Tabla 7. Propósitos de lectura en el aula	168
ANEXO 10 Tabla 8. Didáctica de la lectura	169
ANEXO 11 Tabla 9. Creencias en torno a la lectura: estudiantes	170
ANEXO 12 Tabla 10. Mirada de docentes y estudiantes frente a las dificultades de lectura	171

ANEXOS

Taller 1.

PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorregulada

Docentes reflexionando y aprendiendo desde sus propias concepciones

Objetivo general

Identificar las ideas, conceptos, concepciones y estrategias entre los profesores y las estudiantes de ciclo tres sobre la lectura para iniciar acciones de sensibilización respecto a la lectura como proceso y para propiciar cambios en la didáctica en torno a la interpretación y comprensión de lectura en la construcción de conocimiento

Objetivos específicos

- Establecer la relación del sujeto-lector y el sujeto-docente lector en sus prácticas pedagógicas.
- Visibilizar la incidencia de las concepciones y creencias de los docentes en la transposición didáctica de lectura en las estudiantes de ciclo tres, curso 705, jornada tarde.

Campo de referencia

Se parte de la incidencia de las concepciones en la formación de los docentes expuesta por Morales & Bojacá (2002) quienes plantean que estas posibilitan:

Reflexionar sobre la distancia entre el decir del maestro sobre su hacer profesional y las acciones ocurridas en el aula [...] distancia mediada por las concepciones sobre su actuar en el mundo en general y el conocimiento particular sobre los saberes impartidos al estudiante en el contexto escolar. (p. 12).

De acuerdo con los objetivos del presente estudio en primera instancia se hace una revisión de las concepciones y creencias de los docentes a partir de las siguientes subcategorías: concepciones, creencias, sus propósitos y la relación entre el sujeto - lector y el sujeto – docente lector y su relación en la trasposición didáctica, en palabras de Camps:

La investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla (2004, p. 15).

PROYECTO PILEO 2015
ÁREA _____

Creencias en torno a la lectura, y la concepción de sí mismos como lectores

Docente _____

Fecha _____

Objetivo:

Analizar las concepciones, creencias e incidencias de la lectura en la construcción de conocimiento

Consigna: Desde su experiencia como lector conteste las siguientes preguntas:

¿Qué es leer?

¿Cómo aprendió a leer?

¿Cuál es el propósito de leer?

¿Cuáles son sus fortalezas como lector?,

¿Cuál es el propósito de llevar lecturas al aula?

¿Qué tipo de materiales utiliza en su didáctica para orientar la lectura?

¿Cómo trabaja la comprensión lectora?

¿En qué cree que podría mejorar su forma de orientar la lectura en clase?

¿En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades prácticas?



SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA, D. C.
COLEGIO LA MERCED
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

Aprobado por Resoluciones: 7459 del 13 de noviembre de 1998 Bachillerato Académico, 1841 del 16 de Junio de 1999
Bachillerato Técnico Comercial, 2337 de 13 de Agosto de 2002 Bachillerato Formal para Adultos y
2587 de 28 de Agosto de 2002 de integración institucional.

PROYECTO LEO Y PILEO

Nancy Stella Monroy

Objetivo: Promover una reconceptualización sobre el acto de leer y escribir a partir de experiencias concretas de lectura personal y social

- ¿Qué es leer desde los procesos Matemáticos? Interpretar correctamente la información que se presenta tanto en los conceptos presentados como en las actividades y problemas a solucionar
- ¿Qué es escribir desde los procesos Matemáticos? Expresar en lenguaje matemático la información presentada en un contexto
- ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades y oportunidades en los procesos de lectura y escritura en matemáticas?
El lenguaje matemático exige precisión y cuidado tanto en su escritura como en su interpretación.
El estudiante de hoy no lee cuidadosamente, antes de leer requiere que su maestro interprete lo que se debe hacer, por ejemplo en una guía de trabajo. No hay hábitos ni disciplina para la lectura.
- ¿Cómo puede ayudar el proyecto transversal en procesos de lectura, escritura y oralidad en el alcance de procesos de calidad en Matemáticas?
Generar y fomentar hábitos de buena lectura y escritura tendientes a lograr buena interpretación de los contenidos y actividades propias de la matemática.

Todo proyecto debe responder a las necesidades de la comunidad. Es decir, demanda de los educadores acciones pedagógicas dialógicas e interactivas, a partir de la lectura crítica de su realidad

Muchas gracias



PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorregulada
Estudiantes reflexionando desde sus propias concepciones

Taller 2

- Cómo se conceptualiza el acto de leer
- Diferencias didácticas de cómo cada docente aprendió a leer y cómo enseña a leer
- Lector activo e intencional desde sus implicaciones en las prácticas en el aula
- Dificultades de las estudiantes en el proceso de lectura vs implicaciones cómo se orienta la lectura
- Por qué y para qué se lee en el colegio



Estudiante _____

Fecha _____

Objetivo: conocer de qué manera los estudiantes de ciclo tres, grado séptimo, logran la comprensión de los textos académicos que tienen que leer.

¿Qué es leer?

¿Es difícil leer?

¿Te has encontrado con textos difíciles de entender? ¿Cuáles?

¿Con qué propósito lees un texto escolar?

¿Cómo recuerdas haber trabajado la lectura en la escuela primaria?

¿Qué tipo de ejercicios de lectura hacían?

¿Te gustaba leer en ese entonces?

¿Cómo te enseñaron tus maestros a comprender la lectura?

¿Te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso?

¿Cómo aprendiste a leer?

Para qué leen en la escuela?

¿Con qué objetivo leen? Es decir ¿Para qué se leen?

¿Hay diferentes objetivos según los tipos de textos?

¿Los textos que tienes que leer para la escuela te parecen difíciles? ¿Por qué?



Creencias en torno a la lectura

Entrevistada Stephanía Lozano

Fecha 14/Marzo/2015

Objetivo: conocer de qué manera los estudiantes de ciclo tres, grado séptimo, logran la comprensión de los textos académicos que tienen que leer.

¿Con qué propósito lees un texto escolar?

Por que el profesor me lo manda a leer
Para saber como esta trabajando el colegio
para saber como eso me ayuda a mi o me afecta

¿Te consideras buen lector? ¿En qué te basas para decir eso?

No me considero un buen lector porque no me gusta leer y si lo es porque me toca

No me gusta leer porque no le encuentro ningún interés sentarme a leer un libro y leerlo me aburre

¿Cómo aprendiste a leer?

Aprendi por el colegio

Aprendi haciendo planas - repasando como se pronuncia las vocales y letras y sabiendo como suenan las letras



Creencias en torno a la lectura

Entrevistada Ana maria Gómez
 Fecha 24 marzo/2015.

Objetivo: conocer de qué manera los estudiantes de ciclo tres, grado séptimo, logran la comprensión de los textos académicos que tienen que leer.

¿Qué es leer?

Leer es la capacidad de entender letras y textos cuando leemos aprendemos muchas cosas, leer hace que el cerebro tenga la capacidad de entender cuentos, lecturas, textos, rimas etc...

¿Es difícil leer?

No es difícil leer, excepto para los niños pequeños nosotros tenemos la capacidad de aprender a leer y entender textos, al momento que los profesores, familiares y docentes nos enseñen a tener la capacidad de entender textos.

¿Te has encontrado con textos difíciles de entender? ¿Cuáles?

No he encontrado textos difíciles, porque a mí se me facilita entender textos, y tener la agilidad de entenderlos.



PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorregulada

Taller 3.

Docentes en proceso de lectura

4.2.1.1 Objetivo General

- Reconceptualizar el proceso de leer, a partir de experiencias personales y sociales de interpretación y comprensión de texto y la reflexión de su experiencia pedagógica como lector.

4.2.1.2 Objetivos Específicos

- Movilizar las concepciones de los docentes en torno a la lectura para replantear acciones pedagógicas en torno a la lectura.
- Reconocer la urgente necesidad de superar las prácticas tradicionales de la lectura como herramienta para la transformación pedagógica.
- Apropiar conceptos sobre lectura, estrategia, cognición y metacognición para la cualificar la interpretación y comprensión.

4.2.1.3. Campo de referencia

En la primera aproximación teórica se orienta la reflexión sobre la concepción de lectura como proceso cognitivo e interactivo entre el lector, el texto y el contexto. Se analiza la relación entre la lectura y la metacognición para formar lectoras autónomas y autorreguladas en el antes, durante y después de la lectura. En la segunda parte, se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de una estrategia que da cuenta de la interpretación y comprensión de texto: la *macroestructura*.

La búsqueda de la inmortalidad

Rubén Ardila

En: Innovación Y Ciencia. Vol. IX, No. 4, 2000p. 9 – 10

Los avances de la investigación en biomédica han sido muy grandes en las últimas décadas. La expectativa de vida de las personas ha aumentado considerablemente, más allá de las fantasías de muchos expertos en Prospectiva y Futurología. Mientras que al comienzo del siglo XX era muy poco frecuente que una persona viviera más allá de 60 años, hoy abundan las personas mayores de 100, y este porcentaje de ancianos tiende a crecer. La tendencia es clara en el mundo: cada día hay más ancianos y menos niños, en términos relativos y comparando con datos demográficos recientes.

Todos estamos de acuerdo que el aumento en la cantidad de vida que una persona puede tener, debe ir de la mano con la calidad de vida que le espera. No tiene sentido una vida prolongada, pero llena de enfermedades, carencias, pobreza, abandono y soledad. La meta es vivir una vida de alta calidad y prolongada. Es probable que una persona con sus capacidades físicas y mentales en excelente estado desee vivir largo tiempo. Pero la pregunta importante es ¿qué tanto tiempo podemos llegar a vivir?

Muchas especies animales viven siete veces la cantidad de tiempo que les toma llegar a la vida adulta. Si consideramos que un ser humano es adulto a los 20 años, esto significaría que nuestra expectativa de vida es de 140 años. En muchos países hoy la expectativa de vida es de 75 años y más, mientras que unos pocos siguen rondando los 50 años, como era a comienzos del siglo XX. Pero en ninguna parte es de 140 o 150 años. Los especialistas consideran que esto se debe a la genética y al estilo de vida, de modo que nuestras potencialidades de larga vida no se alcanzan por tales razones.

Los avances de la medicina hacen que la vida se prolongue, que se controlen los males tradicionales (enfermedades agudas y, especialmente crónicas). Cada día vivimos más años y esto cambia el sentido del tiempo, la urgencia de tener hijos y de controlar la reducida expectativa de vida que poseemos. No es preciso casarnos demasiado pronto, como se hacía hace pocas generaciones, ni engendrar hijos inmediatamente. Podemos considerar que la expectativa de vida va a seguir aumentando y aumentando... ¿llegaremos a ser *inmortales*? ¿A vivir para siempre?

Esta pregunta que parece carecer de sentido en el contexto de la ciencia, la contestan afirmativamente un número grande de científicos. Al prolongar la vida, al controlar las enfermedades, la posibilidad de muerte es cada vez menor. Los accidentes parecen seguir siendo un riesgo importante de muerte en todo el mundo y lo mismo la violencia, que en nuestro país hace que muchos colombianos no se den el gusto de morir de "muerte natural"

Pero a pesar de tales factores, se sigue considerando la posibilidad de la inmortalidad biológica. Las personas que desean vivir para siempre son muchas más de lo que se cree generalmente. Uno de los principales biólogos de nuestro tiempo, Edward O. Wilson, el creador de la sociobiología y una de las figuras más influyentes de la ciencia contemporánea, dijo en mayo de 1999: "no veo razón alguna para que la humanidad y la especie como en todo no pueda ser inmortal, al menos hasta que muera la última de las estrellas que se encuentra a distancias alcanzables" (Wilson, E. O., "the question for immortality". Esquire. Mayo de 1999,

p.14.) Insiste, además, en que, aunque eso parezca remoto y quimérico, él desea vivir al menos hasta el límite de los 150 años, siempre que su cuerpo y su mente estén activos.

Aceptando que los avances de la ciencia lo permitan y el número de personas de 100 años, continúe aumentando, incluso con alta calidad de vida, las objeciones a la posibilidad de ser inmortales biológicamente, no se han hecho esperar: se centran en la necesidad de renovar la población, en los recursos que se gastarían para mantener a las grandes proporciones de ancianos, en el acceso diferencial a las nuevas tecnologías de prolongación de la vida (al ser tecnologías muy costosas, solamente las personas –y los países- con altos recursos económicos podrían costárselas). Se dice, además, que la evolución biológica se centra en la transmisión de los genes de una generación a otra y que la muerte es “evolutivamente conveniente”. Morir tempranamente ayudaría a que se renovara la especie. Sin embargo, si este argumento se acepta de forma estricta, nosotros deberíamos morir tan pronto como nuestros genes se han transmitido a la siguiente generación y cuando nuestros descendientes puedan sobrevivir sin nuestra ayuda; la edad “correcta” para morir sería los 30 años y no los 150.

La posibilidad de una larga vida es una realidad y lo es cada vez más para millones de personas. Morir a los 30, a los 60 o a los 100 años, no depende de nuestro destino biológico, sino de una completa interacción de factores genéticos, psicológicos, culturales y de otra índole. El autor de estas líneas, siempre tuvo la fantasía de que había personas que nunca iban a morir; una de ellas era Bertrand Russell, quien murió a los 97 años, en pleno uso de sus facultades psicológicas. Otra era su padre, quien murió a los 84 años, tan alerta al mundo como lo fue durante toda su vida.

La novela de Simone de Beauvoir “Tous les hommes sont mortels” (1946), es una impactante presentación de la angustia existencial de un hombre que es realmente inmortal. Los lectores de esta obra concluyen, considerando que la muerte es una bendición, y la inmortalidad una maldición. El subtítulo del libro “todos los hombres son mortales” debería ser: *¡Afortunadamente!*

En el siglo XXI, este tema de la posibilidad de ser inmortales biológicamente con seguridad se va a considerar, desde la perspectiva científica y muchas personas van a coincidir con la importancia de prolongar la vida - en cantidad y en calidad- mucho más allá de lo que pensaron los hombres y mujeres del siglo XX, ¿hasta cuándo?... ¿hasta que se extinga la última de las estrellas cercanas...?

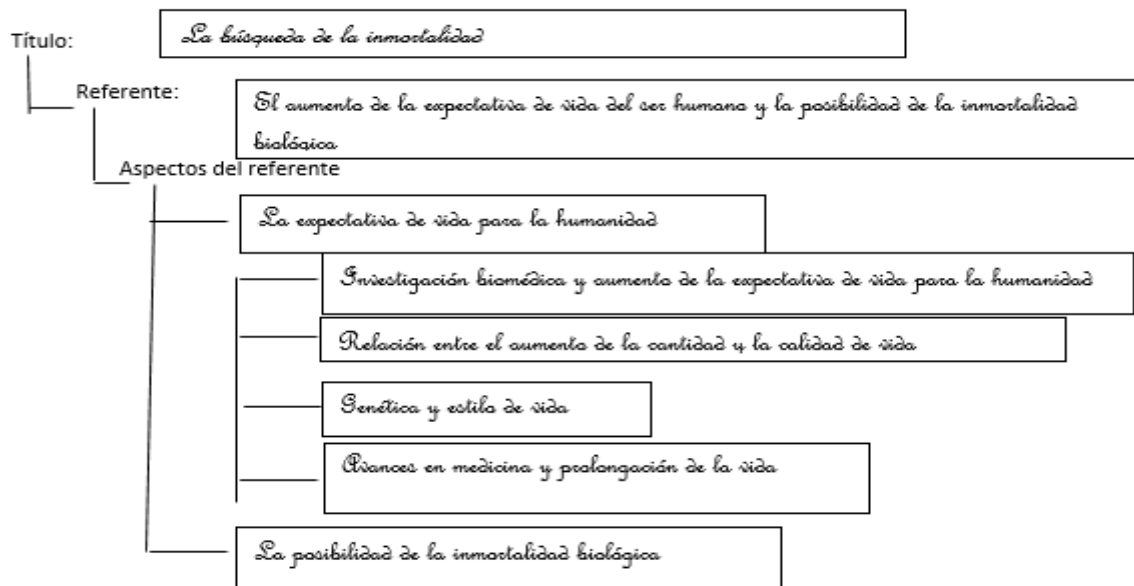
COMPRENSIÓN DE LECTURA

- Dé cuenta de su proceso de interpretación y comprensión de texto explorando fases y categorías

PLANIFICACIÓN	Al comenzar el proceso de lectura	
Conocimientos previos	¿Se preguntó qué sabía sobre el tema de la lectura?	
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos se propuso al leer este texto?	
Plan de acción	¿Uso algún plan para realizar la lectura?	
SUPERVISIÓN	Durante	
Alcance de la meta	¿Qué hizo para saber si estaba alcanzando los objetivos?	
Aspectos importantes	¿Cómo estableció las partes más importantes del texto?	
Dificultades en la comprensión	¿Cómo determinó cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?	
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué cree se le dificultó la comprensión del texto?	
Uso flexible de estrategias	Al establecer que no estaba comprendiendo, ¿qué hizo?	
EVALUACIÓN	Después	
Evaluación de los resultados alcanzados	¿Cómo comprobó que había comprendido el texto?	
Evaluación del uso asertivo de las estrategias	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura le facilitaron la comprensión del texto?	

Estrategias para dar cuenta del grado de comprensión del texto

1. Formular preguntas
2. Establecer predicciones
3. Subrayar
4. Tomar notas
5. Identificar afirmaciones
6. Elaborar resúmenes
7. Mapas conceptuales



La macroestructura: esquema para dar cuenta de la comprensión



PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorregulada

Taller 4: Lectura Cognitivo y Metacognitivo de texto expositivo

Objetivo General

- Apropiación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la comprensión e interpretación de textos expositivos.

Objetivo Específicos

- Dominar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de lectura.
- Verificar las estrategias en el antes, durante y después de la lectura para potenciar la comprensión e interpretación.
- Establecer las características de los textos expositivos.

Campo de referencia

En la primera parte del taller la investigadora establece la pertinencia del proyecto en el marco del horizonte institucional; en los siguientes términos: la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proyecto de lectura es pertinente al modelo, enfoque y tendencia en la medida que dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Flavell (1976) afirma que la metacognición, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, a la “supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos que actúan normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto” (p. 232).

Estas estrategias se asocian a las tres fases que plante Solé (1998), involucra el ejercicio lector.

Prelectura o fase de anticipación

Actividades cognitivas

- Indagar conocimientos previos
- Formular predicciones
- Plantear interrogantes con respecto al texto

Estrategia metacognitiva: planificación de la tarea

Durante la lectura o fase de construcción

Actividades cognitivas

- Controlar la comprensión
- Identificar afirmaciones
- Formular preguntas y responderlas
- Formular hipótesis y evaluarlas
- Buscar ayuda ante las dificultades

Estrategia metacognitiva: supervisión de la ejecución o desarrollo de la tarea

Después de la lectura

Actividades cognitivas

- Dar cuenta del proceso y del texto:
- Mapas conceptuales

Estrategia metacognitiva: evaluación del proceso

Prelectura o fase de anticipación



Desafío PILEO

Formación de lectoras activas, autónomas, *intencionales* y *autorreguladas*

Jornada pedagógica, marzo 7 de 2016. Estrategias para la comprensión lectora

Taller de lectura apropiación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el marco del proyecto de lectura institucional.

Objetivos

*Evidenciar la función que desempeña la cognición y metacognición en el proceso de interpretación y comprensión lectora.

† Establecer la importancia que tiene la apropiación de la cognición y la metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo efectivo de la interpretación y comprensión de lectura de sus estudiantes a través de la propuesta didáctica

*Identificar los elementos que la cognición y metacognición ofrece para cualificar el proceso de interpretación y comprensión lectora en las diferentes áreas y en el proyecto transversal PILEO y

Estrategias

PRE-LECTURA: lectura rápida de vistazo, abarcar totalmente el texto para identificar el tema a partir del título, gráfica, dibujos y tipología textual.

DURANTE LA LECTURA: el propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe, integrar en un todo coherente la información y recapitular la información.

- **Conversar con el texto** hacer comentarios sobre el texto, asociaciones, predicciones, hacer preguntas, subrayar.
- **Añadir en los sitios pertinentes del texto** preguntas sobre aspectos específicos del contenido que se quieren resaltar.
- **Predicción y validación:** adelantarse al contenido que se tratará, elaborando hipótesis que se probarán con el texto mismo, rechazándolas o confirmándolas. Aunque esta estrategia puede conducir a hipótesis erróneas también permite la autocorrección actividades propias y muy importantes en todo proceso de lectura.
- **Inferencias:** deducir información que no están explícitas en el texto, pero que están sugeridas por algunas pistas que aparecen en el texto.

DESPUES DE LEER: integrar la información en un todo coherente el propósito es lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto con los conocimientos previos.

- Realiza un mapa conceptual, herramienta que ayuda a dar cuenta de la comprensión de lectura

LA MAGNETITA: UN ÓXIDO TODOTERRENO

Juan Guillermo Castaño G.

En: *Innovación y Ciencias*. Vol. VII, No. 1, 1998, p. 12-14

Todos la hemos tenido entre las manos, al jugar con arena. Muchos la llevarán en la ropa,



muchos habrán pintado imágenes con ella. Con certeza, todos la llevamos muy dentro y no podemos quitárnosla de la cabeza. La vemos en numerosos objetos, y es posible que nos sirva para pensar precisamente en ellos. Nos referimos a un óxido de hierro muy especial, llamado **magnetita**, dueño de una combinación de propiedades que le permiten aparecer desempeñando diferentes papeles en numerosas aplicaciones de las más diversas naturalezas, participando en procesos biológicos fundamentales, como material de soporte de técnicas tradicionales o como fundamento de futuros desarrollos tecnológicos.



La magnetita, Fe_3O_4 , es un óxido de hierro, ferromagnético y semiconductor, de un color negro muy intenso. Es relativamente abundante en la naturaleza, se encuentra diseminado como mineral asociado a rocas ígneas y metamórficas. Muchos de los granitos negros que observamos en la arena de ríos, lagos y mares están compuestos por este material. Es también un componente de la herrumbre, que es la capa que cubre a los aceros y a las aleaciones de hierro cuando se corroen, como consecuencia de su interacción con el ambiente. Allí se forma en la parte interna, donde el acceso de oxígeno es restringido, de manera similar a como se forma en la naturaleza y tal como lo señala la termodinámica. Es un óxido de valencia mixta ($Fe^{2+} Fe^{3+} O_4$), en el cual algunos iones ferrosos y férricos comparten los electrones de valencia, lo que permite que sea un compuesto frecuentemente no estequiométrico. Además, tiene la capacidad de aceptar en su estructura cristalina la presencia de cationes como Cr^{3+} , Al^{3+} , Cu^{2+} , Mn^{2+} . Gracias a estas características, es un material adecuado para evaluar en laboratorios diversos modelos teóricos, sobre todo, los relacionados con el magnetismo.

A través de diferentes métodos es posible obtener la magnetita en forma sintética, mejorando notoriamente su pureza, propiedades y posibilidades de aplicación. Entre dichos métodos se cuentan la hidrólisis de sales de hierro, la técnica sol-gel y la síntesis a partir de otros óxidos.

La magnetita ha sido un pigmento tradicionalmente utilizado en pintura, linóleo, textiles, vidrios convencionales y vidrios cerámicos, pues produce las tonalidades verde, azul claro y negro. Los pigmentos fabricados a base de óxidos de hierro han ayudado a dar color a ciudades y pueblos por más de sesenta años. Incluso en tiempos remotos, la magnetita fue utilizada como pigmento de obras rupestres. Un ejemplo de esto son las pinturas de las cuevas de Altamira en España, que datan del año 1600 a.C.

En la última década se ha incrementado notoriamente el uso de magnetita y de otros óxidos de hierro, para colorear ladrillos de concreto usados tanto en construcciones nuevas como en trabajos de restauración. La rápida expansión tecnológica de la humanidad, desde la segunda guerra mundial, ha estimulado la investigación sobre su obtención y sus aplicaciones en campos tan diversos como el magnetismo, la biotecnología, la catálisis, la astronáutica, los nuevos materiales y la medicina.



En el campo del magnetismo, la magnetita es utilizada en la fabricación de imanes permanentes y tiene aplicaciones tecnológicas en dispositivos de alta frecuencia, almacenamiento de datos y grabaciones magnéticas de alta densidad. En estos casos se emplean partículas ultra finas mezcladas con otro óxido de hierro llamando maghemita, $\gamma\text{-Fe}_2\text{O}_3$, con una previa incorporación de cobalto y boro en su estructura cristalina. Su utilización es promisoria porque se pueden obtener polvos a escala nanométrica, que permiten un mayor almacenamiento de datos. Algunas magnetitas sintéticas poseen comportamiento superparamagnético, por lo cual se estudia actualmente su empleo en la elaboración de cartucho de tinta para impresoras y fotocopiadoras.



En biotecnología, la magnetita ha sido ensayada como inmovilizador de enzimas y de otras sustancias empleadas para precipitar elementos tóxicos de aguas residuales. Por su facilidad para absorber cationes metálicos y vapor de agua, algunos investigadores están evaluando su utilización en sensores de gases. Así mismo, está siendo utilizada en procesos de catálisis, pues, por ejemplo, se comporta como un excelente catalizador para la descomposición del peróxido de hidrógeno.

Las ciencias del espacio también están relacionadas con la magnetita, pues la presencia de ésta ha sido detectada en la superficie de Marte. En el meteorito que ha sido centro de intensa discusión por la supuesta forma de vida encontrada en él, se asocia la presencia de magnetita y de otros compuestos a las actividades metabólicas de bacterias extraterrestres. Por otro lado, se ha probado su utilidad en la reducción de dióxido de carbono (CO_2) a carbono, con producción de oxígeno, como método para mantener la regeneración y el suministro constante de oxígeno en las naves espaciales. De esta forma es posible disminuir las posibilidades de fallas en el suministro de oxígeno, tales como las sufridas recientemente por la estación espacial Soviética MIR.

En la actualidad se fabrican materiales compuestos para aplicaciones especiales. Se emplean fibras de magnetita para la fabricación de materiales compuestos utilizados en prótesis y en dispositivos para hornos de microondas. Existen, además, materiales compuestos superparamagnético, con matriz polimérica y una dispersión de magnetita, con aplicaciones en el campo de la inteligencia artificial.

Es sabido que en ciertos organismos ocurre la biomineralización de la magnetita. Investigaciones recientes han revelado la presencia de ésta en los tejidos. Actualmente se desarrollan proyectos para comparar y cuantificar la cantidad de magnetita presente en muestras de tejidos cerebrales normales como en tejidos enfermos, con el fin de evaluar su posible influencia en enfermedades y desórdenes como las fallas de la memoria y como la epilepsia. Además, con base en la presencia de este óxido se estudian mecanismos para relacionar el efecto de la exposición a campo magnéticos externos con discontinuidades en la comunicación entre las células cerebrales y con la interrupción de los procesos celulares en el cerebro humano.

Generalmente, antes de que un paciente se someta a un examen de resonancia magnética, debe tomar una dosis de una sustancia denominada "medio de contraste" con el propósito de mejorar el contraste en las imágenes del órgano estudiado; en la formulación de algunos de estos agentes, se incluye la magnetita. Por otro lado, se conocen estudios acerca de la utilización de magnetita en la elaboración de suplementos alimenticios de hierro.

Un grupo de investigación japonés diseñó una unidad de circulación artificial, con el fin de incorporarla a corazones artificiales, con promisorios resultados. Para ensayar la unidad, se utilizó sangre mezclada con partículas de magnetita, y la circulación del fluido se mantuvo por la aplicación de un campo magnético.

Así pues, la magnetita es un material que está presente en muchos objetos que nos rodean y en nosotros mismo. Como si fuera poco, las nuevas tecnologías también aprovechan sus virtudes. Así que, quiéralo o no, usted no podrá quitarse la magnetita de la cabeza.

Rejilla metacognitiva

PLANIFICACIÓN	Al comenzar el proceso de lectura	
Conocimientos previos	¿Se preguntó qué sabía sobre el tema de la lectura?	
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos se propuso al leer este texto?	
Plan de acción	¿Uso algún plan para realizar la lectura?	
SUPERVISIÓN	Durante	
Alcance de la meta	¿Qué hizo para saber si estaba alcanzando los objetivos?	
Aspectos importantes	¿Cómo estableció las partes más importantes del texto?	
Dificultades en la comprensión	¿Cómo determinó cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?	
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué cree se le dificultó la comprensión del texto?	
Uso flexible de estrategias	Al establecer que no estaba comprendiendo, ¿qué hizo?	
EVALUACIÓN	Después	
Evaluación de los resultados alcanzados	¿Cómo comprobó que había comprendido el texto?	
Evaluación del uso asertivo de las estrategias	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura le facilitaron la comprensión del texto?	

Ficha de autoevaluación: mapa conceptual

Aspectos a evaluar	Si	No
Leí el texto e identifique las afirmaciones de éste		
Logré determinar cuál es el concepto inclusor		
Establecí una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuales son inclusores y cuáles incluidos		
Utilice palabras de enlace pertinentes para las relaciones conceptuales que establecí		
Elaboré una representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes.		
Realicé un mapa conceptual que da cuenta de los contenidos del texto leído		



PILEO: Formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorregulada

Taller 5

Taller institucional de lectura de Ciencias Naturales, texto expositivo

4.5.2.1 Objetivo General

- Cualificar la comprensión de textos expositivos a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

4.5.2.2 Objetivos específicos

- Establecer la importancia del uso de estrategias para la comprensión de textos.
- Asumir la lectura como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto.
- Reconocer la incidencia de la serendipia en los avances científicos.

4.5.2.3 Campo referencial

Para lograr que las estudiantes sean lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas supone un progreso metacognitivo que en un principio necesita ser modelado por los docentes y en la medida que las lectoras lo apropien se alcanzará el objetivo propuesto; López (2004) plantea que:

El trabajo pedagógico en lo metacognitivo consiste, básicamente, en hacer conscientes a los estudiantes de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de textos y de trabajar, de manera explícita y sistemática, el uso de estrategias y actividades metacognitivas que estén de acuerdo con las características y los desarrollos de los estudiantes (p.31).

Por esta razón, se ha diseñado el taller de lectura para hacer una enseñanza explícita de acuerdo a lo expuesto anteriormente. Paris y otros referidos por López (2004) plantean como principio metodológico entre otros el siguiente:

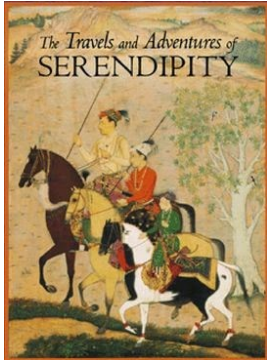
[...] práctica suficiente y variada, guiada en principio “modelada” por el profesor, que gradualmente va siendo asumida por el estudiante, acompañado siempre de realimentación y posterior aplicación individual y libre (p.32).

Este procedimiento asegura la apropiación gradual por parte de las estudiantes de las estrategias e implica que el docente guíe y regule los conocimientos declarativos procedimentales y estratégicos para la formación de lectoras estratégicas

La ciencia y la serendipia.

(Tomado de: Torreblanca, P. <http://latorredepapeliesarje.blogspot.com.co>; 11 de Abril de 2013.)

Al estudiar en un instituto alguna materia científica, más de una vez se hace referencia al método científico y a las etapas de las que consta: observación de un fenómeno de interés, formulación de hipótesis, experimentación, extracción de conclusiones y comunicación de resultados. Esto nos lleva a pensar, equivocadamente, que todos los grandes descubrimientos



científicos han pasado por dichas etapas. Pues bien, aunque todo buen científico sigue y ha seguido estos pasos, el papel del azar, de lo accidental, ha sido y es determinante en muchos descubrimientos científicos. Es decir, han llegado a nosotros como resultado de la “serendipia”, palabra Sri Lanka que significa: “facultad de hacer descubrimientos afortunados e inesperados por accidente”. La palabra serendipia deriva de la inglesa “serendipity”, utilizada por primera vez por Horace Walpole (político, escritor e innovador arquitecto británico), quien en 1754 en una carta a un amigo le decía que había quedado muy impresionado por el cuento tradicional persa “Los tres príncipes de Serendip”, donde los protagonistas estaban siempre haciendo descubrimientos, por accidente, de cosas que no se habían planteado.

Es importante decir que no debemos equivocarnos: estos descubrimientos significativos a los que nos referimos con el término serendipia no son fruto sólo de la mera casualidad. Aunque el azar juega su papel, el conocimiento en profundidad y extensión de una materia son prerequisites indispensables para ello. Estos son algunos de serendipia que marcaron la historia de la ciencia:

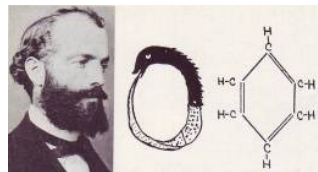
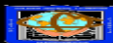
- En el siglo III a. C., **Arquímedes** descubrió su famoso al introducirse en una bañera y observar que desalojaba una agua igual al volumen sumergido de su cuerpo. Dice la leyenda desnudo corriendo a la calle gritando “¡eureka!”, es decir, “¡lo encontré!”. Buscaba demostrar que una corona dorada hecha para su rey por un orfebre deshonesto no era totalmente de oro.



ejemplos

Principio
masa de
que salió

- En 1819, **Oersted** realizaba un experimento para sus estudiantes con el fin de explicarles en qué consistía el paso de una corriente eléctrica por un conductor. Observó que una brújula colocada accidentalmente cerca de dicha corriente se movía, situándose perpendicularmente al conductor. Acababa de descubrir que **una corriente eléctrica producía un campo magnético**. Este descubrimiento fue crucial en el desarrollo de la ciencia, ya que fue la primera evidencia de la relación existente entre la electricidad y el magnetismo.



Kekulé llevaba muchos años intentando encontrar la estructura de la molécula de **benceno**, componente básico de toda una familia de compuestos orgánicos denominados hidrocarburos aromáticos.

Cuenta en sus memorias que, en 1865, tuvo un sueño en el que “los átomos se agitaban y chocaban entre ellos formando una cadena. Luego, varios átomos se unieron formando una serpiente que se mordía su propia cola y giraba velozmente”. Se despertó y lo tuvo claro: la molécula que buscaba tenía que ser un compuesto cíclico (un anillo) de seis átomos de carbono.

- En 1895, **Roentgen** “jugaba” con los rayos que se emiten cuando los electrones golpean un metal. Al colocar varios objetos enfrente de la radiación, vio los huesos de su mano proyectados sobre la pared. Acababa de descubrir una radiación invisible muy penetrante a la que se llamó **rayos X**. En 1901 fue galardonado con el Premio Nobel de Física por su descubrimiento.



- En 1896, **Becquerel** descubrió accidentalmente, mientras investigaba sobre la relación de la fosforescencia de unas sales de uranio con los rayos X, que el uranio emitía una radiación misteriosa, más penetrante aún que los rayos X, a la que posteriormente se le llamó **radiactividad**. Todo se debió a haber colocado las sales de uranio que utilizaba en sus experiencias sobre una placa fotográfica



envuelta en papel negro en una zona oscura, en un cajón, y observar que la placa se ennegrecía, se había velado, a pesar de que no había sido expuesta a ningún tipo de luz ni otra radiación conocida hasta el momento. Se le concedió en 1903 el Premio Nobel, que compartió con Pierre y Marie Curie, “en reconocimiento a los servicios extraordinarios que ha proporcionado su descubrimiento de la radioactividad espontánea”.

- En 1928, **Alexander Fleming**, cuyo laboratorio estaba habitualmente muy desordenado, estaba investigando sobre la gripe cuando se dio cuenta que, la colonia de un hongo, había infectado espontáneamente, una de sus placas Petri y había matado a la bacteria staphylococcus que cultivaba en ella. Dicho hongo, penicillium notatum, produce una sustancia natural, la **penicilina**, con efectos antibacterianos, así que este hecho accidental sirvió para salvar millones de vidas. Fleming recibió el Premio Nobel en 1945.



- El caucho es el componente fundamental en la fabricación de neumáticos. El caucho natural se pudre y huele fatal si no se vulcaniza (se calienta en

presencia de azufre para volverlo más duro y resistente al frío). El **caucho vulcanizado** fue descubierto en 1839 por **Charles Goodyear** por accidente al volcar un recipiente de azufre y caucho encima de una estufa.

- El ingeniero suizo **George de Mestral**, en 1941, tras dar un paseo por el campo pensaba en lo complicado que era desenganchar de sus pantalones los frutos de algunos cardos *Arctium bardana* (arrancamños). Los estudió con su microscopio, descubriendo que poseen unos ganchos con una forma tal que se pueden adherir muy eficientemente a superficies irregulares. Se le ocurrió crear un sistema de cierre basado en la estructura observada: el **velcro**.

- El **aspartamo**, edulcorante artificial, fue descubierto en 1965 por J. M. Schlatter. Mientras investigaba con una droga contra las úlceras, derramó algo de aspartamo por accidente sobre su mano. Al lamerse el dedo se dio cuenta de su sabor dulce. Algo similar ocurrió con otros dos



edulcorantes artificiales: el **ciclamato** y la **sacarina**.

- El citrato de sildenafil, más conocido por el nombre comercial de **Viagra**, fue diseñado inicialmente para tratar la angina de pecho y la hipertensión arterial. Los primeros ensayos se realizaron en el Hospital de Swansea (Gales) donde se pudo comprobar, con gran sorpresa, que uno de sus efectos secundarios era

que los pacientes masculinos podían desafiar la gravedad con cierta parte del cuerpo. Pues bien, puedes conocer más descubrimientos accidentales en el libro “**Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia**” de Royston M. Roberts. ¡Quién sabe si el día de mañana puedes tener la misma suerte que **Clara Lazen**, una niña de 10 años de la escuela Border Star Montessori en Kansas City, Missouri (EEUU)!. En enero de 2012, su profesor de Química había repartido en la clase kits de modelado para que construyesen moléculas. Al acercarse al pupitre de Clara vio que esta había dispuesto al azar una combinación única de átomos de C, N y O que tiene el potencial de almacenar energía y que podría convertirse en un potente explosivo: **tetranitratocarbon**. Hoy en día, los químicos intentan sintetizar esta molécula, ya que no se encuentra en la naturaleza.

<p>PRE-LECTURA: lectura rápida de vistazo, abarcar totalmente el texto para identificar el tema a partir del</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">Lluvia de ideas</div> <p>título, gráfica, dibujos y tipología textual.</p>	<p>DURANTE LA LECTURA: el propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe.</p> <p>Conversar con el texto hacer comentarios sobre el texto, asociaciones, predicciones, hacer preguntas, subrayar.</p> <p>Añadir en los sitios pertinentes del texto preguntas</p> <p>Predicción y validación: adelantarse al contenido que se tratará, elaborando hipótesis que se probaran con el texto mismo, rechazándolas o confirmándolas.</p> <p>Inferencias: deducir información que no están explícitas en el texto.</p>	<p>DESPUES DE LEER: integrar la información en un todo coherente el propósito es lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto con los conocimientos previos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza un mapa conceptual
--	--	--

Anexo 6: Consolidación teórica

“Los malos lectores, al no tener una idea clara de la finalidad de la lectura, tampoco sienten la necesidad de cuestionarse si su modo de leer es el adecuado [...] leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan. Leen lo mismo para preparar un examen que para pasar el rato [...]”

BURÓN J. (2008)

Desafío PILEO

Formación de lectoras activas, autónomas, *intencionales y autorreguladas*



Referentes teóricos

Es un proceso de **interpretación y comprensión**, intencional, interactivo, estratégico en la construcción de sentido. Es intencional porque implica partir de unos propósitos o metas específicos, establecidos previamente, que se logran durante el proceso lector. La construcción de sentido es el resultado de la interacción entre el texto, el lector y el contexto

Pertinencia en el marco del horizonte institucional



Es un sujeto activo

Lector



Parte de la activación y uso adecuado de los conocimientos previos, actividades fundamentales a las que hay que acudir y confrontar permanentemente durante la lectura para el procesamiento y comprensión del texto. (López, 1998).

La implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proyecto de lectura es pertinente al modelo, enfoque y tendencia en la medida que dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Flavell (1976:232) afirma que la metacognición, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, a la “supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos que actúan normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”.

Estrategia



Para que la lectura cumpla su objetivo, el lector necesita involucrarse en un proceso estratégico, planificado, pero lo suficientemente flexible, que le permita la consecución de las metas previstas, así como la supervisión y evaluación de las mismas. Este proceso es posible en la medida el lector haga uso consciente de estrategias para el procesamiento, control, supervisión de su propio proceso de comprensión.

El aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender, el estudiante es constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee.



La **estrategia** es entendida como la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto (López, 2004).

Cuando el lector es un sujeto activo, autónomo y autorregulado se convierte en sujeto protagonista de su propio aprendizaje: “aprender a aprender”.

Es importante, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión que permita a las estudiantes no solo involucrarse con el texto de manera adecuada a sus propósitos, sino que también les faciliten el control, la evaluación y regulación de sus propios procesos durante su ejecución.



Lectura, aprendizaje, enseñanza, PILEO

El objetivo del proceso pedagógico es el de construir conocimiento y, de la misma manera los proceso de comprensión, éste también tiene que ver con la construcción de sentido. Esto implica que estudiantes y docentes sean agentes activos.

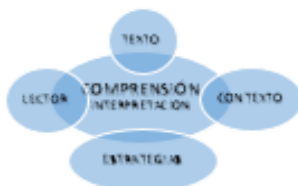
Proceso de enseñanza: implica una serie de actividades, explicaciones, demostraciones, prácticas significativas para movilizar procesos cognitivos naturales de construcción de conocimiento.

Proceso de aprendizaje: tiene que apuntar a los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional en la construcción de conocimiento y de sentido.

Papel del docente: mediador del proceso pedagógico y de esa interacción lector –texto, se involucra en un proceso en espiral y flexible de estructuración y reestructuración de las actividades hacia la consecución de los propósitos y metas previstos.

La forma como el docente presente las estrategias, las tareas y las actividades determinarán en buena medida las posibles interpretaciones, el grado de amplitud y profundización en la construcción de sentidos y significados, a las que lleguen sus estudiantes.

PILEO



Las estudiantes no solo "leen textos" sino que leen textos de las distintas áreas del conocimiento para aprender de ellos. Se hace necesario, entonces poner la comprensión de textos en un contexto real de uso, conectándola

explícitamente con una de sus finalidades principales como es la de aprender a partir de los textos y de acceder al conocimiento: expandiéndolo, modificándolo, creando conocimiento nuevo y difundiendo; para esto es necesario trabajar estrategias específicas que permitan abordar los tipos de textos propios de las áreas de contenido.

Se necesita llevar a cabo en el aula unas actividades orientadas a estimular y activar en los estudiantes por una parte, unos *procesos cognitivos* que les permitan desarrollar las estrategias adecuadas para interactuar con distintos tipos de textos, comprenderlos, construir sentido e integrar su propia elaboración de lo nuevo de los textos con lo que conocían en una representación mental coherente de los contenidos, y por otra parte, unos *procesos metacognitivos* orientados al desarrollo de estrategias metacognitivas que les lleven a asumir el control y la regulación de su propio proceso de lectura y comprensión.

PILEO: Proyecto deliberado de formar lectoras intencionales, autónomas y reflexivas que lleguen a asumir con responsabilidad su propio proceso de lectura de textos y de aprendizaje.

Trabajo pedagógico

Estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de la lectura
Antes	Propósito	Activación de conocimientos previos o esquemas mentales .
	Planeación	Predicciones Preguntas
Durante	Monitoreo	Hacer preguntas y contestarlas.
		Utilizar organizadores de la información imágenes mentales Subrayar. Tomas notas, relectura parcial o global
Después	Evaluación	Hacer preguntas y contestarlas, utilizar organizadores de la información o producir resúmenes.



ESTUDIANTES

Fases y Categorías	Preguntas
PLANIFICACIÓN	
Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer este material?
Plan de acción	¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
SUPERVISION	
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
Detección de aspectos importantes	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
Flexibilidad en el uso de las estrategias	Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?
EVALUACIÓN	
Evaluación de los resultados logrados	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Tabla 5. Concepciones en torno a la Lectura

Decodificación	Proceso de Comprensión	Proceso interactivo y cultural
Es un proceso psico-motor que permite el acceso al conocimiento.	Interpretar lo que está escrito.	Práctica cultural que le ha permitido a la humanidad transmitir a través del lenguaje escrito, sus saberes.
Es decodificar. Proceso de comprender la escritura.	Capacidad que tenemos para comprender información que tomamos de algún tipo de texto.	Proceso interactivo entre el sujeto y objeto, con características tales como ser activa, crítica y plural.
Decodificar unos símbolos mediante una serie de equivalencias e interpretar estos códigos.	Capacidad de un individuo para comprender y emplear información y reflexionar a partir de diversos textos.	Descubrir otros mundos y las ideas de otras personas.
Es descifrar y comprender unos códigos propios de cada disciplina.	Acto de comprender las diversas tipologías textuales	Acción de enfrentarse a un nuevo y relacionarse con él
Tener información.	Comprender las ideas planteadas y desarrolladas por el autor de un texto o imagen.	Percepción que un sujeto realiza del mundo a partir de su relación con él.
Adquirir información.	Hacer la interpretación de la idea plasmada a través de un escrito, figura o jeroglífico	Adquirir e interpretar información de la realidad (texto, foto, la naturaleza)
Información por medio de un escrito.	Interpretar las palabras de un escrito en letras, imágenes o gráficos.	Realizar procesos de comprensión en estructuras de comunicación donde se obtiene una información útil para el conocimiento.
Enterarse de mensajes plasmadas en documentos escritos.	Interpretar códigos, símbolos, signos y gestos.	
Es un proceso que se inicia con la apropiación de un código, continua con la asignación de sentido que hacer el lector a sus códigos	Interpretar correctamente la información que se presenta tanto en los conceptos como en las actividades y problemas a solucionar	
Leer es memorizar	Apropiarme de información ya sea de un texto escrito o visual. Proceso que nos permite comprender variadas clases de información, que se nos transmiten por medio de códigos. Proceso de interpretación de signos escritos de una lengua Es un proceso de interpretación y análisis de diferentes tipos de textos. Escudriñar un texto, es desglosarlo en pequeñas partes.	

Nota: los resultados de la pregunta ¿cómo aprendió a leer?, a docentes de todas las áreas

Tabla 6 Métodos de aprendizaje

Método Sintético	Método Global o Analítico Decroly (1904)	Método cultural e interactivo Rumelhart (1977)
Método silábico, comenzando por letras, luego sílabas, enseguida palabras y por último párrafo y textos complejos	Leyendo cuentos, historietas, montando obras a partir de las imágenes	Práctica cultural que le ha permitido a la humanidad transmitir a través del lenguaje escritos sus saberes
A partir de la cartilla Coquito y Nacho Lee	No recuerdo el método, pero los maestros usaban historias fantásticas	Descubrir otros mundos y las ideas de otras personas
Reconocimiento de letras del abecedario, combinación silábica	Empecé a escuchar lectura de cuentos fantásticos en el colegio y de vez en cuando en casa	Proceso interactivo entre el sujeto y objeto, con características tales como ser activa, crítica y plural.
A partir de las vocales y sílabas	En el colegio, aunque en casa se leía desde pequeña y me compraban libros	Acción de enfrentarse a un nuevo mundo y relacionarse con él.
Distinguir las letras y vocales del abecedario. Con las cartillas (Coquito y Pinocho)	A partir de tiras cómicas y cuentos infantiles	Percepción que un sujeto realiza del mundo a partir de su relación con él.
En casa los adultos me explicaban “aquí dice”...		Animado por mi mamá, lecturas cortas, agradables, técnicas cortas, sociales, por interés y por gusto.
A través de la lectura modelo de los maestros que tuve en primaria		Realizar proceso de comprensión en estructuras de comunicación donde se obtiene una información útil para el conocimiento.
Escuchando a un persona que leía texto y siguiendo indicaciones para entender formas elementales en la construcción de sílabas, palabras, frases, textos – párrafos. No recuerdo el método, me gustaba el colorido y los dibujos Vocales, consonantes, combinaciones Cartilla Nacho Lee Vocales, consonantes en el abecedario, construcción de oraciones y palabras y finalmente la lectura corrida de párrafos páginas. Cartilla Coquito Método silábico, relación letra o grafemas. No recuerdo Silabeando reconociendo palabras y luego textos de artículos, informativos y literarios Por una parte mediante observación, por otro lado por silabeo No recuerdo, pero aprendí muy bien Mediante textos e imágenes relacionado sonido letra La rutina básica escolar primaria		

Nota: Los resultados a la pregunta ¿qué es leer? Voces de docentes de todas las áreas.

Fuente: elaboración propia (Monroy)

Tabla 7. Propósito de la lectura en el aula

Crear hábito	Adquirir información	Proceso cultural	Cognitiva
<p>Reforzar habilidades, la imaginación y la creatividad concentración</p> <p>Estimular el vocabulario, la imaginación y el aprendizaje.</p>	<p>Adquirir e interpretar información</p> <p>Adquirir información, formación, enterarse, recrearse</p>	<p>Interpretar, analizar y construir sobre las ideas fundamentales</p> <p>Establecer comunicación con las ideas del autor para formar puntos de vista inclusive críticos</p>	<p>Para fortalecer la autonomía para autoformarse</p> <p>Desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas entre áreas</p>
<p>Crear hábito para entrar al mundo del conocimiento del pasatiempo, del entretenimiento</p>	<p>Conocer las diversas percepciones, saberes, ideologías, concepciones, vivencias, proyecciones de otras personas frente al mundo en que habitamos</p>	<p>Se debe inculcar en una persona desde que es niño(a), esto se debe llevar a cabo desde la familia, y este trabajo se reforzará en el estudiante en la escuela, pero debe haber una unión entre la familia y escuela para que dé sus frutos.</p> <p>Tiene que ver con la posibilidad de que cada ser humano pueda percibir, aprehender y hacerse su propia idea del mundo.</p>	<p>Desarrollar lectura crítica interpretativa.</p>
<p>Disfrutar, viajar sin moverse del lugar donde te encuentras. Imaginar, soñar, respaldar cosas que pensamos o encontrar críticas a las mismas.</p> <p>Formar hábito</p>	<p>Comunicación, distracción</p> <p>Ser feliz, soñar, aprender e interactuar</p>	<p>Descubrir el mundo</p>	<p>Desarrollar competencias lectoras con el fin de desarrollar proceso cognitivos</p>
<p>Formar hábito ampliar vocabulario.</p>	<p>Extraer mensajes y recrearse</p>	<p>Comprender el mensaje contenido en un texto imagen.</p>	<p>Hacer comprensión de lectura</p> <p>Desarrollar estrategias cognitivas con 'inferencia', clasificación, entre otras</p>
<p>Fomentar en las estudiantes el hábito de leer en voz alta, silenciosa y hacer proposición</p>	<p>Profundizar en el conocimiento de algún aspecto determinado</p>		<p>Desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas entre áreas</p>
<p>Fomentar el hábito de la lectura, proporcionar cultura- información</p>	<p>Apropiar información de mi interés. Aprender cosas nuevas.</p>	<p>Comprender, analizar el texto y conocer a través de la lectura; autores, tener ideas principales, secundarias y conocer léxico.</p>	
<p>Desarrollar el gusto por la lectura</p> <p>Motivar y enamorar</p>	<p>Ampliar el conocimiento</p> <p>Obtener información, comunicación y gusto.</p>	<p>Contribuir con formas de pensar similares y diferentes a las maneras abordadas en clase</p> <p>Puerta de entrada a la cultura, el desarrollo de las capacidades cognitivas</p> <p>Conocer el mundo, ampliar el bagaje cultural.</p> <p>Apoyar de manera continua el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Fortalecer la personalidad</p> <p>Construir conocimiento</p>	
<p>Adquirir las habilidades para lectura</p>	<p>Informar, imaginar, interactuar, dar a conocer o registrar experiencias, responder interrogantes, mejorar la convivencia.</p> <p>Extraer información, consulta, conocer más sobre algunos temas.</p> <p>Obtener información, activar la imaginación, comprender el mundo.</p> <p>Conocer lo que otros seres humanos han pensado</p> <p>Ampliar la información, ampliar léxico</p> <p>Contextualizar temas</p>	<p>Relacionar la realidad vivida por las estudiantes con la presentada en una lectura.</p> <p>Incentivar el análisis y comparación de fuentes para que las estudiantes comprendan un hecho histórico, social, cultural o económico.</p>	
	<p>Incluir un tema, para profundizar, complementar</p> <p>Aprender, compartir, complementar conceptos.</p> <p>Adquirir información y analizarla para la estudiante la asimile a través de un mapa conceptual.</p> <p>Mejorar la comprensión e interpretación de textos relacionados con matemáticas</p> <p>Fomentar el hábito de la lectura, proporcionar cultura- información.</p> <p>Estimular el gusto por las temáticas y fortalecer conceptos, el vocabulario y la ORTOGRAFÍA.</p>		

Nota: los resultados correspondiente a la pregunta ¿cuál es el propósito de leer?; docentes de todas las áreas

Tabla 8. Didáctica de la lectura

Lectura en grupo	Estructura del texto	Organizadores de la información	Preguntas	Libros de texto	Taller	Pretexto
Después de una lectura específica las niñas relacionan los conceptos que ya tienen con lo que leen.	Leer por párrafos e identificar la idea principal. Uso del diccionario. Leer cuentos interesantes teniendo en cuenta inicio, nudo y desenlace. Hacer puesta en común	A través de síntesis a través de gráficos de organización de la información.	A partir de preguntas y la proposición de situaciones	Análisis de obras o documentos leídos	Talleres de comprensión de textos científicos	Desarrollar procesos de escritura autorregulada a partir de ideas fuerza de un texto leído.
Lectura en grupo, en voz alta y haciendo las paradas necesarias para explicar algo importante.		Fichas de lectura literal, aplicación de lo leído a diversas situaciones de la vida cotidiana.	Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas	Guías	Talleres de lectura	Considero que el texto es una brújula que orienta procesos mentales mediante el desciframiento de las claves de sentido. Es decir, esta brújula nos lleva a buscar el sentido del texto que viene siendo el quehacer esencial del lector.
Lectura oral de cuentos y textos.		Leer en parejas y realizar mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos	Preguntas de diferentes niveles de comprensión.	Textos relacionados con el área	Talleres con preguntas puntuales sobre las implicaciones o consecuencias de los temas leídos.	Resúmenes elaborados por el docente.
Control de lectura, realizar un ejercicio, hacer lectura mental cada individuo, puesta en común de lo leído, cuál es la idea central		Ejercicios de comprensión e inferenciación. A partir de la creación y producción de mapas mentales.	Talleres con preguntas que dirijan la capacidad de comprensión.	Artículos de periódico y textos cortos		REA de las TIC
Debate, foros, relatos, dibujos			Con preguntas Formulando preguntas y sugiriendo temas de relación	Lectura relacionadas con el tema Atlas de mapas y lectura de libros Textos científicos, método lectura IPLER, tipos de lectura de Zubiria Lecturas cortas relacionadas con la temática propuesta, texto		

Nota: resultados de la pregunta: ¿cómo desarrollan la comprensión lectura?

Tabla 9. Creencias en torno a la lectura: estudiantes

¿Qué es leer?	¿Cuál es el propósito de leer?	¿Recuerdas cómo se trabajaba la lectura en primaria?	¿Cómo trabajan en la secundaria la lectura?	¿Los textos que tienes que leer por la escuela te parecen difíciles? ¿Por qué?
Leer es la capacidad de entender letras y textos. Entender cuentos, lecturas, rimas etc.	Yo leo con el propósito de aprender algo nuevo cada día y mejorar la ortografía porque cuando uno lee aprende nuevas palabras que llegan al cerebro	Nos ponían a escribir lo que entenderíamos de lo que el profesor nos había dictado y luego leer lo que escribimos	Bien pues sabe leer consecutivamente aunque un poco de errores de puntuación a leer.	No todos son fáciles como no todos son difíciles es intermedio.
Habilidad de comprender un texto por medio de la lectura poética y narrativa.	Es comprender lecturas, ayudar a comprender más vocabulario.	También trabajamos términos no tan complicados y buscábamos en el diccionario.	Nos pasan adelante 4 leíamos, nos preguntaban cual es la idea central, los personajes, el tiempo u hacer un breve resumen	Un poco por que tienen muchas palabras desconocidas o raras y por esas palabras no entiendo bien el texto
Visualizar un texto narrativo, entender lo que estamos viendo, es entender las palabras y aprender el tema. (estudiante que reinicia grado séptimo por segunda ocasión)	Para conocer diversas palabras y reconocer sus diversos significados, para tener un lenguaje avanzado y elegante.			
Aprendí por el colegio Aprendí haciendo planas- repasando como se pronunciaban las vocales y letras y sabiendo como suenan las letras	Conocer más allá de lo común y tener un vocabulario más extenso.	Cuentos de Rafael Pombo o libros infantiles		
	Para poder aprender y poder reconocer las diferentes clases de palabras	Nos podían unas hojas con poemas y que los digieramos o nos ponían a decir travalengu as para poder soltar la lengua	¿Cómo tienes que estar mientras lees, activo o pasivo? ¿Por qué crees eso?	
	Para cuando seamos grandes conozcamos millones de palabras y sus significados	Sacar los personajes principales. Hacer un breve resumen. Las ideas principales En qué tiempo.	Pasivo, por que uno se olvida de el mundo de afuera y se entra mas al texto y casi siempre se lee en un lugar pasivo	
	Para entender los temas	Sacar la idea principal, los personajes ect. Lo sacábamos en ejercicios grupales o individualmente.	Creo que debo estar pasiva por que cuando estoy en tranquilidad se me graba el texto y lo comprendo por que estoy concentrada.	
Visualizar un texto narrativo, entender lo que estamos viendo, es entender las palabras y aprender el tema.)	Por que el profesor me lo manda a leer Para saber como esta trabajando en el colegio Para saber como eso me ayuda a mi o me afecta			

Nota: Transcripción encuesta estudiantes

Tabla 10. Mirada de docentes y estudiantes frente a las dificultades de lectura

Encuesta a docentes ¿En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades prácticas?	Encuesta estudiantes ¿Es difícil leer? ¿Te consideras buena lectora?
<p>Leen silabeando las palabras y no leen de corrido dificultando la comprensión. Rapidez, interpretación</p> <p>Léxico Número limitado de término. Desinterés de las estudiantes por la lectura. Apatía</p> <p>Falta de hábito</p> <p>Pereza porque desde niña no se les fomento</p> <p>No saben leer</p> <p>Se les dificulta leer</p> <p>No les gusta leer.</p> <p>Les da pereza buscar en diccionario las palabras desconocidas</p> <p>Falta de hábito.</p> <p>Las estudiantes no comprenden lo que leen.</p> <p>Muy bajo nivel de comprensión lectora.</p> <p>Comprensión literal, inferencial y crítica.</p> <p>Interpretación y seguimiento de instrucciones. Las estudiantes no leen y dicen “no entiendo”. Desarrollo de competencias argumentativas y propositiva.</p> <p>No comprenden la lectura (Taller).</p> <p>Inferir información que no aparece explícita en el texto. En la capacidad de argumentar Jerarquizar la información.</p>	<p>Para mí no es difícil leer porque desde pequeña me han enseñado a leer muchos libros.</p> <p>No, algunas lecturas son más difíciles de entender que otra, pero eso no quiere decir que leer sea difícil.</p> <p>No es difícil leer, los profesores, familiares y docentes nos enseñan a tener la capacidad de entender textos.</p> <p>No, para nada, ayuda a tener buena ortografía y comprensión de lectura. Para mí la comprensión de lectura es poder entender los cuentos.</p> <p>No me gusta leer porque no le encuentro ningún interés sentarme coger un libro y leerlo me aburre.</p> <p>No es difícil leer</p> <p>No todos son muy fáciles a veces uno se encuentra en la lectura palabras que uno no entiende y toca buscarlas en el diccionario.</p> <p>Algunos ya que tienen varias palabras que no conozco. Si me considero una buena lectora.</p> <p>Hay unos que son complicados pero si uno vuelve y los lee puede entenderlos mejor sin ninguna complicación porque con talleres lo entiende mejor</p> <p>Las razones en las que me baso para dar esta respuesta es que me gusta mucho leer, no leo porque alguien me diga que lo haga ni nada por el estilo lo hago por gusto propio, otra razón es que leo mucho a veces dejo de hacer otras cosas por leer, algo de lo que a veces me arrepiento es tener el tiempo para leer y no hacerlo por hacer otra cosa.</p>

Nota: Transcripción encuesta estudiantes