

**COGNICIÓN, METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN:**

**Una relación necesaria e incluyente**

**ANGÉLICA MARÍA SOTELO RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2015**

**COGNICIÓN, METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN:**

**Una relación necesaria e incluyente**

**ANGÉLICA MARÍA SOTELO RAMÍREZ**

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

**Miguel Ángel Maldonado García  
Doctor en Educación  
Director**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2015**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, 4 de junio de 2015

*A mi madre María Cristina,  
quien me enseñó el valor de la educación y el compromiso.*

*A mi hermana Ana Cristina,  
por su apoyo incondicional.*

*A mi esposo Miguel,  
por entender todas aquellas ausencias y  
siempre creer en mí.*

*A Dios,  
por darme la posibilidad de vivir y  
lograr esta experiencia.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mis estudiantes quienes participaron de manera comprometida y activa en esta investigación, me permitieron acompañarlos en su formación como lectores, aprender con ellos y reflexionar sobre mi práctica como docente y lectora.*

*A la doctora Raquel Pinilla Vásquez por su acompañamiento durante gran parte de este proceso. Por enseñarme la importancia de la disciplina y la constancia en la investigación, hacerme entender la necesidad de investigar desde y en el aula y permitirme descubrir todo mi potencial.*

*Al profesor Miguel Ángel Maldonado García, tutor de este trabajo, por su paciencia constante a pesar de mis múltiples y reincidentes dificultades, por ayudarme a afinar la mirada y por la fe que siempre tuvo en mis capacidades.*

*A la profesora Sandra Quitián y Éder Dussán por estar dispuestos a ayudarme y aclarar muchas de las dudas que me invadían.*

*A mis amigos y compañeros de la maestría quienes compartieron conmigo momentos difíciles pero que con su humor y apoyo incondicional hicieron más alegre este proceso.*

*A mi madre y abuela por comprender todas las veces que no pude acompañarlas, por confiar en mí y alegrarse con todos los triunfos que esta investigación me ha traído.*

*A mi compañero de vida por motivarme a estudiar y a educar para la libertad.*

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**  
**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN**  
**RAE No MPLM53/2015**

**ASPECTOS FORMALES**

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de investigación: Propuesta Pedagógica
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM
TÍTULO	COGNICIÓN, METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN: Una relación necesaria e incluyente
AUTOR	Angélica María Sotelo Ramírez
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García. Ph. D.

**ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN**

Palabras Clave	Comprensión lectora, textos académicos, estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y didáctica de la lectura.
Descripción	Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta investigación se desarrolla en una Institución Educativa Distrital de Bogotá-Colombia. Surge de una lectura del contexto que permitió identificar el predominio de la lectura de textos narrativos y el olvido de la enseñanza de la lectura estratégica de otros textos como los académicos. De ahí que este estudio tenga como propósito cualificar la comprensión lectora de textos académicos en el grado Cuarto a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Con el fin de cumplir este objetivo se diseñó una propuesta de intervención pedagógica que consistió en la implementación de tres secuencias didácticas, con las cuales se acercó a los estudiantes a la lectura estratégica de textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y favorecer la construcción del conocimiento escolar propio de las áreas mencionadas.
Fuentes	En este estudio se presentan 103 referencias relacionadas con las categorías y subcategorías de investigación, entre las que se destacan:  La comprensión lectora como proceso (Goodman, 1986, 1988 y 1996; Smith, 1984 y Cassany, 2006). Los niveles de comprensión lectora (García, 1993 y Gordillo y Flórez, 2009).

	<p>Textos académicos (Figueras y Santiago, 2002 y Salles, 2008). La narración (Adam y Lorda, 1999), el relato histórico (White, 2003). La descripción (Filinich, 2003). La explicación-exposición (Atorresi y Zamudio, 2014). Las secuencias prototípicas (Adam 1999, Adam citado por Calsamiglia y Tusón, 1999). Los prototextos (Martínez Solís, 2002). La construcción de conocimiento (Coll, 1988).</p> <p>Estrategias de lectura (Solé, 2000): cognitivas (Gaskins y Elliot, 1999 y López y Arciniegas, 2004) y metacognitivas (Flavell, 1992 y López, 1997).</p> <p>Didáctica de la lectura (Lerner, 2001 y Camps, 2004 y 2011): La secuencia didáctica (Camps y Zayas, 2006), la pluridisciplinariedad (Max-Neef, 2004), la evaluación formativa y auténtica (Shepard, 2006) y la mediación docente (Tébar, 2001 y 2003).</p>
Contenidos	<p>Los principales contenidos desarrollados en esta investigación se relacionan con la concepción de la lectura como un proceso de construcción de sentido de carácter lingüístico y cognitivo con un alto componente socio-cultural. De igual manera, se reconoce que textos como los académicos favorecen la construcción de conocimientos, por lo que requieren de formas particulares de ser leídos, de ahí que necesiten para su comprensión del uso consciente y coordinado de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Para tal fin se requiere una didáctica de la lectura que permita la formación de lectores estratégicos desde los primeros grados de la escolaridad y desde el área de Lengua Castellana.</p>
Metodología	<p>Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Educativa, ya que busca entender las características de la individualidad y las necesidades que presentan una mayor incidencia en el desarrollo del sujeto y de la sociedad. También, pretende transformar la realidad encontrada a partir de la reflexión y la acción. Las fases investigativas son: planificación, acción, supervisión de la acción y sus resultados y reflexión o análisis de los datos. Las estrategias seleccionadas son: el análisis documental, el cuestionario, la entrevista abierta y los registros y diarios de campo.</p>
Conclusiones	<p>Con esta investigación se puede concluir que es posible y necesario empezar a leer estratégicamente textos académicos desde los primeros grados de la escolaridad, ya que con ello se contribuye al uso de la lectura con fines diversos y se favorece el acceso al conocimiento de diversos campos. De igual manera se reconoce la importancia de diseñar e implementar propuestas pedagógicas que partan de situaciones auténticas y que en cooperación con la evaluación formativa y la mediación docente cualifiquen progresivamente la comprensión lectora. Finalmente, con este estudio se logró aportar a la solución de una dificultad latente en la sociedad y se reconoció la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en lengua materna.</p>

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>1. EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>5</b>
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Antecedentes investigativos	12
1.3 Delimitación del problema	19
1.4 Pregunta de investigación	26
1.5 Objetivos de la investigación	27
1.6 Justificación del problema	27
<b>2. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>29</b>
2.1. La lectura	29
2.1.1 La comprensión lectora como proceso lingüístico	31
2.1.2 La comprensión lectora como proceso cognitivo	32
2.1.3 La comprensión lectora como proceso socio-cultural	34
2.1.4 Los niveles de comprensión lectora	36
2.2 Textos Académicos	38
2.2.1 La narración	40
2.2.1.1 Las narrativas históricas	41
2.2.1.2 El relato histórico como difusor de conocimiento	42
2.2.2 La descripción	43
2.2.3 La explicación-exposición	44
2.2.4 Las secuencias textuales	45

	Pág.	
2.2.4.1	La secuencia de base narrativa	46
2.2.4.2	La secuencia de base descriptiva	47
2.2.4.3	La secuencia de base explicativa	48
2.2.5	Los prototextos	49
2.3	Estrategias de lectura	52
2.3.1	Estrategias cognitivas	54
2.3.2	Estrategias metacognitivas	56
2.3.3	La lectura estratégica de los textos académicos	58
2.3.4	La lectura comprensiva de los textos académicos y la construcción del conocimiento escolar	60
2.4	Didáctica de la lectura	62
2.4.1	La secuencia didáctica	64
2.4.2	La mediación docente	67
<b>3.</b>	<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>68</b>
3.1	El paradigma Interpretativo	68
3.2	El enfoque cualitativo de la investigación	69
3.3	La Investigación Acción Educativa como diseño para cualificar la comprensión lectora de textos académicos en el aula	72
3.4	Fases de la investigación	74
3.5	Estrategias e instrumentos	78
3.6	Población	80
3.7	Categorías de análisis	81

	Pág.
<b>4. APRENDIENDO A LEER TEXTOS ACADÉMICOS</b>	86
4.1 Síntesis de las secuencias didácticas	89
4.2 Primera secuencia didáctica: <i>“Leyendo relatos Históricos”</i>	91
4.3 Segunda secuencia didáctica: <i>“Leyendo descripciones”</i>	93
4.4 Tercera secuencia didáctica: <i>“Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones”</i>	94
4.5 La lectura estratégica de textos académicos (principales resultados)	95
4.5.1 Los textos académicos y sus características lingüísticas-discursivas	96
4.5.2 Las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos académicos	109
4.5.3 La comprensión lectora de los textos académicos y su relación con la construcción del conocimiento escolar	118
4.5.4 El desarrollo progresivo de la comprensión lectora de textos académicos. Una cuestión de didáctica	126
4.5.5 El diseño de estrategias que motiven la cooperación entre las áreas del conocimiento	128
4.5.6 La evaluación participativa y formativa	129
4.5.7 La mediación docente	131
4.6 Discusión de los resultados	132
CONCLUSIONES	139
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	146
<b>ANEXOS</b>	158

## **TABLAS Y GRÁFICOS**

### **Lista de Tablas**

	Pág.
Tabla 1. Relación entre las preguntas subpreguntas de investigación, las categorías y las subcategorías	85
Tabla 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en la investigación	89
Tabla 3. Síntesis de las secuencias didáctica	90
Tabla 4. Registros sobre la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia narrativa dominante	98
Tabla 5. Registros sobre la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante	101
Tabla 6. Registros sobre la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia explicativa-expositiva dominante	103
Tabla 7. Registros sobre la activación y uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas	117

### **Lista de Gráficos**

Gráfico 1. Relación entre áreas del saber, secuencias textuales dominantes y prototextos	51
--	----

## INTRODUCCIÓN

La influencia que tiene la lectura en la vida académica y social de todo ser humano es innegable puesto que constituye un medio para acercarse y conocer la realidad y todo el saber contenido en ella, de ahí que el interés por entender el proceso de construcción del sentido y las dificultades para leer y comprender la diversidad de textos que circulan en la sociedad capte cada vez más el interés de la comunidad académica global y local. Es así como los investigadores se han interesado por entender el proceso de construcción de sentido y los factores endógenos y exógenos que influyen en el mismo.

No obstante, a pesar del interés por desarrollar esta práctica discursiva, la escuela sigue aferrada a prácticas tradicionales que impiden que los educandos construyan el sentido de lo leído, así, los educadores de Básica Primaria continúan dando prioridad al desarrollo de la lectura como una actividad de decodificación, otorgan prelación a la lectura de textos narrativos, no promueven la formación de lectores estratégicos y no asumen la responsabilidad de enseñar a leer los textos que circulan en los campos del saber escolar y extraescolar; como consecuencia los niños y niñas no tienen un acercamiento a la lectura consciente, planificada y estratégica de la diversidad textual.

Bajo este panorama surge la presente investigación cuyo propósito es cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales en los estudiantes del grado Cuarto. Se pretende que mediante la implementación de una estrategia didáctica que favorezca un trabajo planeado, progresivo y sistemático, los niños y niñas reconozcan las características lingüísticas-discursivas de los textos en cuestión, usen estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender, utilicen la lectura para aprender y conciban la relación entre la lectura comprensiva y la construcción del conocimiento.

Esta investigación se realizó en una Institución Educativa Distrital de Bogotá con estudiantes del grado Cuarto. Tras una lectura etnográfica se identificó que los

educandos presentaban dificultades para comprender lo leído, aún más cuando se trataba de textos académicos de tipo descriptivo y explicativo-expositivo, ya que en las aulas estos textos eran poco utilizados de manera consciente en las actividades de comprensión y promoción lectora. Por lo tanto, se diseñó y ejecutó una propuesta de intervención pedagógica que recurrió a la secuencia didáctica para realizar un trabajo progresivo que partiera de la lectura de los textos conocidos por los estudiantes a los desconocidos.

Para efectos de la organización, esta investigación se estructura a partir de cuatro grandes capítulos. El primero, titulado *“El problema de la comprensión lectora de textos académicos en la educación primaria”*, presenta el planteamiento de la problemática que partió del análisis de las políticas educativas relacionadas con la lectura en Colombia, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre la comprensión lectora y los documentos sustentadores de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Posteriormente, se construyeron los antecedentes investigativos mediante la revisión de artículos de investigación y tesis de maestría y doctorado publicadas entre 2007 y 2013, los cuales guardan relación con las categorías del problema mencionado: comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas, textos académicos y didáctica de la lectura. Luego se delimitó la problemática a partir del análisis de la cualificación de la comprensión lectora en las aulas, para lo cual se realizaron observaciones a las prácticas docentes, revisión de cuadernos y entrevistas a educandos y educadores. El capítulo cierra con la pregunta, las subpreguntas y los objetivos investigativos.

El segundo capítulo contiene los referentes conceptuales, organizados a la luz de las categorías investigativas en cuatro momentos. En el primer momento se hace referencia a la comprensión lectora como un proceso de construcción de sentido de carácter lingüístico y cognitivo con un alto componente socio-cultural. Desde la perspectiva psicolingüística, se reconoce la necesidad de los conocimientos lingüísticos y la activación de los procesos mentales en la comprensión lectora, para ello se acuden a los postulados de Goodman (1967,1996), Smith (1984),

Rosenblatt (1996), Solé (2000) y López y Arciniegas (2004). De igual manera, se alude a los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico que puede alcanzar un lector, para esto se tienen en cuenta los razonamientos de García (1993), Pinzas (2003), Català y Català (2007) y Gordillo y Flórez (2009).

En el segundo momento, dado que estos se convierten en una categoría central, se caracterizan los textos académicos. Para tal fin, primero se alude a su función, estructura y forma particular de secuenciar los enunciados desde los postulados de Adam y Lorda (1999), Camps (2007), Salles (2008) y Fernández Fastuca y Bressia (2009). Tras identificar las secuencias textuales que dominan en los textos académicos, reconocer el conocimiento que poseían los estudiantes sobre la narración y las dificultades para comprender textos con secuencia descriptiva y explicativa-expositiva, el presente estudio se enfoca en leer textos académicos que respondan a las secuencias textuales mencionadas, de ahí que se requiera definir la narración (Calsamiglia y Tusón, 1999 y Adam y Lorda, 1999), el relato histórico (White, 2003 y Cancel, 2009), la descripción (Bernández, 2000 y Filinich, 2003) y la explicación-exposición (Muth, 1990 y Atorresi y Zamudio, 2014). Por último se reconocen los esquemas semánticos o prototextos desde los cuales se estructuran las categorías de la información de los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Martínez Solís, 2002).

En el tercer momento del segundo capítulo, se conceptualiza las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas escogidas para la lectura de los textos académicos desde los postulados de Flavell (1976), López (1997) y Gaskins y Elliot (1999). Acto seguido se relaciona la lectura estratégica de los textos en cuestión y su influencia en la construcción del conocimiento escolar, para ello se retoman las premisas de Vidal-Abarca y Gilabert (1990), Arnay y Rodrigo, (1997), Coll (1998) y Solé (2007).

En el cuarto momento, se alude a la didáctica de la lectura y la importancia de la secuencia didáctica como estrategia de intervención (Lerner, 2001; Camps, 2004,

2011 y Vilá, 2005) que favorece la integración entre las áreas del currículo (Torres, 1987 y Max-Neef, 2005), la evaluación formativa y auténtica (Shepard, 2006) y la mediación docente (Tébar, 2001, 2003).

El tercer capítulo abarca el horizonte metodológico que sitúa este estudio en el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y bajo el diseño de Investigación Acción Educativa, mediante el cual se pretende transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se exponen además las fases investigativas, los instrumentos y estrategias utilizadas para la recolección del corpus, la población sujeto de estudio y se definen someramente las categorías de análisis.

En el cuarto capítulo, titulado *“Aprendiendo a leer textos académicos”*, se describe la propuesta de intervención diseñada para cualificar la comprensión lectora de los textos académicos en el grado Cuarto. Luego se presentan los resultados obtenidos tras la ejecución de las tres secuencias didácticas, tituladas *“Leyendo relatos históricos”*, *“Leyendo descripciones”* y *“Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones”*, y se analizan a la luz de los referentes teóricos. Por último se despliegan las conclusiones y las proyecciones del estudio.

En síntesis, esta investigación resalta la importancia de empezar a leer textos académicos desde los primeros grados de la escolaridad, por cuanto favorecen la construcción del conocimiento escolar, la alfabetización académica y la utilización de la lectura con fines diversos. Del mismo modo, reconoce que dada la complejidad de los textos académicos requieren de la formación de lectores estratégicos que conozcan el modo de acercarse y comprenderlos, para tal fin, el docente debe diseñar estrategias didácticas auténticas que permitan de manera progresiva mejorar la comprensión lectora. Por último, la investigación establece la necesidad de asumir desde el área de Lengua Castellana la responsabilidad de promover la lectura de la diversidad textual que circula en las múltiples áreas del currículo y con ello favorecer la cooperación entre las mismas.

## **1. EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

La dificultad para que los niños en edad escolar comprendan los textos leídos es un problema que ha llamado la atención de las comunidades científicas y académicas nacionales e internacionales desde la mitad del siglo pasado. Lo anterior ha originado, según Cassany (2006), el desarrollo de tres concepciones sobre la lectura, a saber: la lingüística, la psicolingüística y la socio-cultural, las cuales se han interesado por entender el proceso de construcción de sentido y los factores que influyen en el mismo. A esto se añade el auge que ha tenido la investigación sobre el acto lector y las posibles dificultades que subyacen al proceso de comprensión lectora; sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos realizados por diversos académicos, docentes e investigadores el problema persiste.

La problemática mencionada es más fuerte en la lectura de textos académicos de tipo descriptivo y explicativo-expositivo en todos los ciclos escolares puesto que son poco utilizados de manera consciente en las actividades de comprensión y promoción lectora realizadas en las aulas, así lo demuestran las investigaciones de Delgado (2008), Medina (2008) y Vásquez (2012), entre otras. Asimismo, la mayoría de los estudios concuerdan en responsabilizar de esta problemática al desconocimiento de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes y estudiantes y a la ausencia de estrategias didácticas que estén orientadas a favorecer la formación de lectores autónomos y capaces de construir el sentido de lo leído.

En el presente capítulo se realiza un acercamiento a la problemática relacionada con la dificultad que tienen los estudiantes para comprender lo leído y los distintos factores que inciden en ella, el fin es identificar cuáles son sus causas y analizar cómo se puede incidir al menos parcialmente en su resolución. Para ello, en una primera instancia se presentan los componentes generales de la problemática que

validan su planteamiento. Posteriormente, se exponen los antecedentes investigativos relacionados con las variables del problema mencionado: comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas, textos académicos y didáctica de la lectura. Finalmente, se delimita la problemática a partir del análisis de las observaciones realizadas en el aula y las evidencias e información recopilada tras la implementación de diversos instrumentos diseñados para tal fin. De este proceso emergen la pregunta, las subpreguntas y los objetivos investigativos.

### 1.1 Planteamiento del problema

En este apartado se expone primero el análisis realizado a las políticas educativas relacionadas con la lectura, como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006), la Reorganización Curricular por Ciclos (2008-2012) y el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO, 2010), esto con el fin de observar cómo desde estas políticas se debería orientar el proceso de enseñanza y cualificación de la lectura en las instituciones educativas. Posteriormente, se analizan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre comprensión lectora (Pisa, PIRLS, Comprender y Saber 3° y 11°), en las cuales los bajos resultados que obtienen los estudiantes corroboran la dificultad en la construcción del sentido de lo leído. Por último, se estudian los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Área de Humanidades y la Malla Curricular de una Institución Educativa Distrital de Bogotá, con el objeto de reconocer el modo como se enseña y aprende la lectura al interior de las aulas e identificar la relación existente entre las políticas educativas y la práctica docente.

Para desentrañar la naturaleza teórica de la mencionada relación, se analizaron los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de competencia en Lenguaje (2006), con ello se reconoció que estos documentos coinciden en propender por la lectura como un proceso *lingüístico*,

*cognitivo y socio-cultural* puesto que motivan el reconocimiento y la decodificación del código de la lengua, reconocen la comprensión como una construcción mental del sentido del texto que requiere de procesos de cognición y metacognición y auspician la interacción entre el texto, el contexto y el lector, sus intereses y conocimientos previos.

Del mismo modo, se identificó que los Lineamientos y los Estándares promueven la comprensión lectora a través del trabajo con varias tipologías textuales que los niños deben aprender a interpretar, analizar y producir a partir de procesos intra, inter y extratextuales, según esto, los estudiantes deben estar en la posibilidad de construir el sentido de todos los textos que circulan en la sociedad y lograr relacionarlos con el contexto. Con lo anterior, se observa que las políticas curriculares sobre lenguaje, pretenden favorecer la formación de lectores capaces de comprender la diversidad textual y subsanar las limitaciones contextuales, cognitivas y lingüísticas. No obstante, aunque estas políticas proponen que se cualifique la lectura de diversos tipos de textos, en la práctica escolar predomina el trabajo con textos narrativos, como se evidenciará más adelante.

Asimismo, se abordó la Reorganización Curricular por Ciclos (2008-2012), propuesta por la Secretaria de Educación Distrital. Se reconoció que en este documento se prioriza el trabajo en torno a las herramientas para la vida, una de ellas es *Leer, Escribir y Hablar correctamente para comprender el mundo*, con ésta se propone que a través de la lectura los estudiantes puedan acceder a la cultura mediante la adquisición y construcción de conocimientos que favorezcan las interacciones sociales, la comprensión del mundo y la actuación en escenarios globalizados. Ello implica la concepción de la lectura como un proceso socio-cultural, por medio del cual se busca lograr una comprensión crítica, reflexiva y analítica de la cultura.

En el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y con el interés de fortalecer las actividades discursivas de la lectura, la escritura y la oralidad, la

Secretaría de Educación Distrital, diseñó y reglamentó el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO, 2010). Éste comparte con los Lineamientos, los Estándares y la Reorganización Curricular por Ciclos, la concepción de la lectura como proceso socio-cultural ya que considera que ésta posibilita el satisfacer las necesidades de los estudiantes, el comunicarse en contextos reales de uso y el comprender las realidades e ideologías de otros. Para tal fin, el PILEO propone abordar a las habilidades comunicativas como ejes transversales de la vida escolar y extraescolar, de manera que deben desarrollarse y cualificarse articuladamente en todas las instituciones educativas, las áreas del conocimiento y los niveles de la escolaridad.

Sin embargo, a pesar de la importancia que se le da a la lectura en las políticas educativas señaladas y en el diseño e implementación de proyectos transversales institucionales como el PILEO, los estudiantes continúan presentando dificultades en la comprensión lectora, como se puede observar en los resultados obtenidos en las pruebas nacionales Saber realizadas en los años 2009 y 2012, las cuales muestran que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel mínimo de comprensión lectora. Este rendimiento es similar al conseguido en las pruebas Comprender aplicadas en el año 2010, donde se evidencia que el 43,8% de los estudiantes del Ciclo II de los colegios oficiales se ubican en el nivel básico de comprensión lectora (Secretaría de Educación de Bogotá, 2010), es decir, los estudiantes solo logran recuperar alguna información literal del texto. Así mismo, los educandos demuestran un mejor desempeño en la lectura de textos de tipo narrativo, en comparación con el desempeño obtenido en la lectura de otras tipologías textuales en las cuales el nivel de comprensión es aún más bajo.

Estas dificultades se ratifican en los resultados de las pruebas externas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Pisa, 2009) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2011). El análisis de los resultados de Pisa evidencia que Colombia se encuentra ubicada significativamente por debajo de la media de la

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009), lo que implica habilidades insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades de tipo académico. Aunque se menciona una leve mejoría con respecto a los resultados de las pruebas del año 2006, Linares (2013) expresa que el mínimo avance que se dio en los resultados de estas pruebas fue promovido por los estudiantes de los colegios privados, mientras se manifiesta la diferencia abismal entre los resultados obtenidos por las instituciones públicas y las privadas.

Con respecto a los resultados de PIRLS en su edición 2011, el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) afirmó que el 34% de los estudiantes colombianos se ubicaron en un nivel bajo, es decir, comprendían algunas ideas e información específica del texto en un nivel literal pero se les dificultaba hacer conexiones y construir inferencias. De la misma manera, el 28% de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora, ya que no lograron construir el sentido literal ni inferencial del texto y solo recuperaron alguna información vaga e irrelevante. En otras palabras

“Los estudiantes colombianos de cuarto grado demuestran una mayor capacidad para utilizar la lectura con propósitos literarios (...) Por el contrario, cuando se usa la lectura para adquirir y utilizar la información, el resultado se encuentra siete puntos por debajo del promedio general” (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, 2012, p.26)

Para el ICFES (2012), los propósitos evaluados en PIRLS tanto en la lectura de textos literarios como en la lectura para adquirir y usar información requieren que el estudiante identifique y recupere información explícita en el texto, realice inferencias, interprete e integre ideas e información y examine y evalúe el contenido y los elementos del texto.

Con todo, los resultados obtenidos por los educandos colombianos demuestran una mayor comprensión en la lectura de textos literarios en comparación con la lectura para adquirir, utilizar información y construir conocimiento propio de las diferentes disciplinas o especialidades del saber académico. Todo lo anterior,

según el ICFES, es consecuencia de un inadecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la inexistente relación entre las políticas educativas y la práctica escolar.

En síntesis, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales confirman la existencia de un problema de comprensión lectora en Colombia, en donde los estudiantes a pesar de las políticas estatales y los proyectos institucionales, no logran obtener buenos resultados en las pruebas internas y externas lo que genera un predominio histórico de bajos resultados que demuestran una falla en la formación de lectores eficaces y competentes, dificultad que compromete a los docentes y a la escuela en general y que se acrecienta en la lectura de textos diferentes a los narrativos.

De otra parte, y con el fin de observar cómo las políticas educativas influyen en la práctica en el aula e identificar las razones por las cuales se obtienen tan bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales, se realizó una revisión de los documentos orientadores de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Es así como al estudiar el P.E.I. “Sembramos semillas de esperanza para el futuro de Colombia” (2012), no se evidenció una relación con las políticas educativas ya mencionadas. Igualmente, no se observó ningún apartado referido a la comprensión lectora y al diseño de estrategias orientadas a la cualificación de la misma, puesto que se trabaja la lectura como una actividad de decodificación y aprestamiento. De igual manera, en el Plan de Área de Humanidades y la Malla Curricular de la institución, la lectura es definida como una habilidad comunicativa que se debe desarrollar en los diferentes grados, sin embargo, no se realiza una planeación progresiva que favorezca la cualificación de la comprensión lectora. Asimismo, en los documentos no se alude al acto lector como eje articulador de las distintas áreas.

Con respecto al proyecto PILEO de la institución, éste busca que a partir de su implementación se superen las dificultades en la comprensión lectora y se formen

estudiantes que tengan la habilidad de extraer la información de diversos textos, no obstante, no se desarrolla sistemáticamente en la institución, por lo que su aplicación se da de manera aislada y sus resultados no son los esperados.

Finalmente, para establecer la incidencia de las políticas educativas, los proyectos institucionales y los documentos sustentadores de la institución y del Área de Humanidades en la práctica educativa se realizaron observaciones de clase y entrevistas a docentes de diversas áreas y grados, en las cuales se identificó que no existe una relación entre las políticas educativas y el trabajo al interior de las aulas. Esto se evidencia en las respuestas de varios docentes a la pregunta *¿Conoce usted los Lineamientos y Estándares de Lengua Castellana?* el 75 % de los entrevistados reconocieron que alguna vez los leyeron pero no los recuerdan. Dicha afirmación se puede observar en los siguientes registros, los cuales son reiterativos: E1: *“Pues, alguna vez los leí pero no los recuerdo bien”*. E2: *“Ya no me acuerdo”*. De lo anterior se puede interpretar que la mayoría de los docentes demuestran olvido de las políticas educativas, por lo tanto no las utilizan para guiar su labor docente.

Del mismo modo en las aulas escolares se continúa trabajando la lectura como decodificación, puesto que los docentes consideran que un buen lector es quien lee con fluidez y precisión cada una de las palabras, esta afirmación se evidenció en las observaciones realizadas a las actividades propuestas por los docentes, donde es frecuente el uso de la lectura en voz alta para practicar la pronunciación correcta de las palabras y desarrollar la fluidez lectora.

Con respecto a las prácticas docentes dirigidas a cualificar la comprensión lectora, estas se centran en solicitar a los estudiantes la creación de resúmenes y la resolución de actividades mecanicistas como: completar oraciones, transcribir la lectura al cuaderno, realizar actividades encontradas en el libro guía y dibujar lo entendido, entre otras. En resumen, se olvida la importancia de enseñar y usar diversas estrategias lectoras y didácticas que favorezcan la construcción reflexiva

del sentido del texto, fomenten el desarrollo de la lectura consciente y posibiliten la construcción de conocimiento.

Por último, los anteriores análisis permiten afirmar que las dificultades de los estudiantes para construir el sentido de lo que leen radican en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, puesto que esta es asumida únicamente como un proceso lingüístico de decodificación y se olvida la concepción promulgada por las políticas educativas que asumen a la lectura como un proceso cognitivo y socio-cultural. Además, los docentes continúan desarrollando el nivel literal y olvidan otros como el inferencial, por consiguiente, los estudiantes solo logran recuperar algunas ideas de lo leído pero no reconstruyen el sentido global del texto. Es así, como la educación en las aulas no contribuye a la formación de lectores expertos que sean estratégicos, autónomos y reflexivos.

## 1.2 Antecedentes investigativos del problema

En las siguientes líneas se da cuenta de una aproximación al estado actual de la investigación sobre la lectura en los últimos seis años. Esta búsqueda contó con el rastreo de 30 investigaciones ejecutadas desde el año 2007 hasta el 2013 en Iberoamérica, específicamente en países como Colombia, Argentina, Chile, México, Honduras, Perú, Venezuela y España. Incluyó 8 tesis doctorales, 19 tesis de maestría y 3 artículos resultados de procesos investigativos. Para tener acceso a estos documentos se consultaron bases de datos como Dialnet, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Scielo (Scientific Electronic Library Online), Serbiluz (Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información de la Universidad del Zulia) y Tdx (Tesis Doctorals en Xarxa); repositorios y centros de documentación de algunas universidades y del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); del mismo modo se abordaron algunas revistas indexadas, colombianas y venezolanas, como *Enunciación y Educare*.

En coherencia con lo anterior se acogió la metodología propuesta por la investigación documental para la elaboración del Estado del Arte con el objetivo de analizar qué y cómo se ha investigado sobre la comprensión lectora, esto con el propósito de validar la pertinencia e importancia de la problemática estudiada en la presente investigación. Igualmente, se buscó reconocer tendencias teóricas, didácticas e investigativas relacionadas con los intereses de este estudio. De esta manera, la búsqueda de antecedentes se realizó bajo las siguientes preguntas analíticas que guiaron la mirada: ¿Qué tipo de perspectivas teóricas nutren los proyectos investigativos?, ¿Qué tipo de estrategias lectoras y didácticas se han empleado para cualificar la comprensión lectora? ¿Qué tipo de textos son empleados para enseñar a leer en la escuela?, ¿Cuáles metodologías de investigación han sido utilizadas en las investigaciones realizadas sobre comprensión lectora? De ahí que, las categorías propuestas para la investigación documental coinciden con las que orientan esta investigación, a saber: comprensión lectora, textos académicos, estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y didáctica de la lectura. A continuación se presentan los hallazgos y reflexiones suscitadas tras la revisión.

Siguiendo las categorías previstas en el marco de los antecedentes, se identificaron tres perspectivas teóricas en las investigaciones sobre la comprensión lectora. Así, el 53 % de los estudios se realizaron bajo la perspectiva psicolingüística; el 23% asumió la psicosociolingüística y el 23% la socio-cultural. Es pertinente aclarar que al interior de la teoría psicolingüística se pueden encontrar algunas variantes, entre las que se identifican la perspectiva puramente psicolingüística, la interactiva y la transaccional.

En cuanto a las investigaciones que abordan la perspectiva psicolingüística, estas asumen el carácter interactivo de la lectura y la relación de interdependencia entre lector y texto, señalan que el lector tiene un rol activo en el proceso de construcción de sentido y que aporta sus conocimientos y experiencias previas para interpretar lo que lee. Para sustentar estos argumentos, las investigaciones

retoman lo postulados de Goodman (1984), Smith (1989) y Solé (1994). Cabe resaltar que estos estudios tienen como objetivo conocer, describir y cualificar el proceso de comprensión lectora y propenden por el conocimiento de los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la mente del lector. En consecuencia, se inclinan por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que potencialicen la progresión y la conciencia de las habilidades cognitivas que se activan al leer. En estas investigaciones es frecuente el uso de estrategias cognitivas como las analogías, inferencias, construcción de hipótesis, predicciones y activación de saberes previos; en cuanto a las estrategias metacognitivas la autorregulación es la predilecta. Este grupo está conformado por los trabajos de Caicedo (2007), Duran (2007), Martínez Scarpetta (2007), Delgado (2008), Medina (2008), Martínez Hernández (2009), Novoa (2009), Velandia (2010), Vega (2011), Wong (2011), Arias y Portillo (2012), Martín (2012), Pimiento (2012), Valdebenito (2012) y Vásquez (2012).

En relación con las variantes de la perspectiva psicolingüística se encuentra la investigación titulada “Movilizaciones de las concepciones de docentes sobre la lectura, una realidad desde el Plan Lector” (Rojas, 2011), la cual se sustenta en la teoría transaccional de Rosenblatt (1985). Mientras Velarde (2010) se enfoca en una perspectiva puramente psicolingüística con la cual quiere estudiar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral, para analizar cómo dichas variables intervienen en el aprendizaje y desarrollo de la lectura.

Por su parte las investigaciones que se adscriben al modelo psicosociolingüístico dan importancia a la estructura de los textos y destacan el papel de las microestructuras, macroestructuras y superestructuras en la generación de significados oracionales y proposicionales y en el reconocimiento de las características de los textos, de ahí que utilicen estrategias cognitivas que cooperen en la supresión, generalización y construcción de la macroestructura del

texto. Es preciso mencionar que en estas investigaciones la comprensión está influenciada por el bagaje social y cultural del lector. Para sustentar sus planteamientos, los estudios señalados aluden a los planteamientos de Van Dijk y Kintsch (1978). Al respecto, sobresalen las investigaciones de Molina (2007), Zanotto (2007), Caballero (2008), De Almeida (2008), García (2012), Marín (2010) y Martínez- Díaz (2012).

En cuanto a las investigaciones que se fundamentan en la perspectiva socio-cultural, específicamente en el socioconstructivismo, reconocen la importancia del contexto-histórico social en los procesos cognitivos y en la construcción del sentido. Abordan las estrategias didácticas de lectura en voz alta, lectura compartida y el andamiaje asistido. También es evidente el trabajo con estrategias cognitivas y metacognitivas, como la construcción cooperativa de analogías e inferencias y su posterior verificación. Además hacen uso de los postulados de Vigotsky (1973/79) y Cassany (1997). En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Molina (2007), Rodríguez (2009), Menacho (2010), Viveros (2010), Romero (2011), y Martín Sánchez (2012). La investigación de Télles (2008), aunque hace parte de este grupo toma alguna distancia al establecer un modelo de estrategias comunicativas lingüísticas para la cualificación de la comprensión lectora, en el cual se fomentan las actividades discursivas e interactivas con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los intervenidos.

Como se ha observado, en las perspectivas señaladas se otorga importancia al uso estrategias cognitivas y metacognitivas para cualificar la comprensión lectora, abordadas desde sus orígenes con Flavell (1978) hasta su impulso con Pinzas (1997), Mateos (2001) y Montero (2001). En los resultados de estas investigaciones se demuestra la pertinencia de las estrategias mencionadas, la efectividad de las mismas en la cualificación de la comprensión lectora, su influencia en el progreso cognitivo de los lectores y en la toma de conciencia de los procesos que se llevan a cabo y se requieren para comprender. Se advierte que en los estudios rastreados se reconoce el uso de otras estrategias como

actividades lúdicas (Molina 2007), la teoría de la respuesta del lector (Romero, 2011) y los siete niveles de comprensión lingüística (Vásquez, 2012).

Valga mencionar que las estrategias no han sido únicamente utilizadas para intervenir las poblaciones, sino que en un 33% los estudios evaluaron y caracterizaron el uso que dan los lectores a las estrategias cognitivas y metacognitivas y su correlación con la comprensión lectora. Para realizar esta caracterización, los estudios utilizaron diversas pruebas evaluativas de la comprensión lectora como la prueba de Daneman y Carpenter (1980) y la Prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), entre otras. Mientras el punto de partida del 43% de las investigaciones fue el bajo nivel de comprensión lectora de las poblaciones intervenidas, de manera que se buscó superar esta dificultad a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, como resultado se obtuvo un proceso lector más efectivo y una mejor construcción del sentido del texto.

Otro interés investigativo de este análisis documental fue reconocer la efectividad de las estrategias didácticas utilizadas para intervenir las poblaciones. Así, se identificó que un 20% se apoyó en talleres pedagógicos divididos en sesiones con un objetivo determinado y un 6.6% organizó la intervención en secuencias didácticas entendiéndolas como “la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interpretación, los discursos y materiales de soporte” (Marín, 2010, p.80); para el diseño de estas secuencias didácticas los investigadores se sustentaron en los postulados de Camps (2003) y Rincón (2004). Se resalta que la investigación titulada “Implementación de estrategias para la cualificación de la comprensión lectora en estudiantes de Ciclo II” (Vásquez, 2012) fue la única en hacer uso de un proyecto de aula.

Con respecto a los tipos de textos utilizados en las investigaciones y su relación con la población intervenida se identificó que la tipología textual utilizada por el 53% de los estudios es la explicativa-expositiva, sin embargo, estas se dirigieron

en un 99% a estudiantes de educación Básica Secundaria y Universitaria, mientras un 1% se direccionaron a estudiantes de Básica Primaria. Por su parte, los textos narrativos siguen teniendo gran acogida al momento de promover y mejorar la comprensión lectora en los primeros niveles de la escolaridad, esto lo demuestra el hecho de que el 30% de las investigaciones rastreadas hayan utilizado esta tipología textual y específicamente el 60% de las mismas intervinieran el nivel de Básica Primaria. Por último, los textos académicos se utilizan en el 13% de las investigaciones, realizadas en su totalidad con estudiantes de Educación Secundaria y Universitaria. De lo anterior, se interpreta que la mayoría de las investigaciones continúan utilizando los textos de tipo narrativo para cualificar la comprensión lectora en la educación primaria, lo que es preocupante ya que se olvida la existencia y necesidad del trabajo con otras tipologías textuales que requieren igual atención y que circulan en la cotidianidad de la vida académica.

Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de las investigaciones se centran en el área de Lengua Castellana donde se da prevalencia al texto narrativo; sin embargo, el 10% de las investigaciones realizaron una propuesta para analizar y cualificar la comprensión lectora desde las Ciencias Naturales y el 6 % desde las Ciencias Sociales, de manera que el trabajo en estas áreas representan un porcentaje mínimo de la totalidad de los documentos rastreados. Con todo, se identifica el interés por cualificar la comprensión lectora desde otras áreas y la necesidad de utilizar otras tipologías textuales en los primeros grados de escolaridad, no obstante, se sigue presentando una ausencia de la lectura comprensiva de la diversidad textual y su desarrollo en todas las disciplinas escolares.

Desde el punto de vista metodológico el 46% de las investigaciones analizadas acuden al método cualitativo y optaron por diseños como el estudio de caso, la observación sistemática, la observación no participante, la econometría, el proyecto factible y el estudio descriptivo; es importante mencionar que el 42% de estas investigaciones optó por la Investigación Acción, ya que pretendían la

transformación de la realidad encontrada. El 13% de las investigaciones son de carácter cuantitativo y el 40% comparten un método investigativo mixto o cualitativo-cuantitativo. Tanto las investigaciones cuantitativas como las mixtas se inclinaron por los estudios de tipo experimental en un 25% y cuasiexperimental en un 38%. Estas buscaban controlar los estudios y evaluar el proceso de construcción del significado, así como dar fiabilidad y veracidad desde la cuantificación de los resultados, es el caso de las investigaciones de Caballero (2008), De Almeida (2008), y Martínez-Díaz (2012). Evidentemente en los últimos años en el campo de la investigación lingüística y pedagógica sobre la lectura se ha adoptado un enfoque investigativo que mezcla aspectos cualitativos y cuantitativos, con el fin de dar mayor veracidad al estudio, generar algún grado de control sobre las variables a investigar y permitir relacionar información cuantitativa con las interpretaciones propias de los enfoque cualitativos.

Finalmente, el análisis de las investigaciones que tuvieron como objeto de estudio la lectura en los últimos seis años, permitió reconocer la existencia de una dificultad para construir el sentido de lo leído y una preocupación latente en las comunidades científicas y escolares por cualificar la comprensión lectora de los estudiantes en todos los niveles de la escolaridad. Así mismo, se constata la pertinencia y efectividad de enseñar y utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso lector, tal y como se pudo observar en los resultados de las investigaciones que utilizaron estas estrategias. Por otra parte, es evidente el interés que existe en la educación primaria por desarrollar la comprensión lectora, sin embargo, solo se realiza desde la lectura de textos narrativos, mientras que la comprensión de textos académicos se da tardíamente ya que solo se aborda mínimamente en la educación secundaria y con mayor preponderancia en la universitaria, esto hace que el presente proyecto investigativo sea necesario y pertinente.

De acuerdo con lo expuesto, los estudios destacan la importancia de la enseñanza y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas durante todo el proceso de

construcción de sentido, por lo tanto se reconoce la necesidad de la formación consciente de lectores estratégicos. En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas para las intervenciones, la tendencia es a desarrollar talleres y secuencias didácticas que posibiliten de manera sistemática y progresiva la cualificación del acto lector a través de la planificación de las acciones. Sin embargo, en las investigaciones realizadas no se encontró evidencia de la cualificación de la comprensión lectora de textos académicos en la Básica Primaria específicamente en el grado Cuarto. Dichos aspectos constituyen y justifican el propósito de esta investigación y permiten perfilar las categorías de análisis.

### 1.3 Delimitación del problema de investigación

Una vez identificado el escenario extramural en relación con las políticas, las investigaciones realizadas y demás aspectos relacionados con el objeto de estudio, se observaron las prácticas empleadas por los docentes en el aula para enseñar la lectura, las estrategias lectoras y didácticas utilizadas para construir el sentido del texto y los niveles de comprensión en los que se encontraban los estudiantes de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Esta actividad se sustentó en las observaciones de las clases, la aplicación de pruebas de comprensión lectora y la realización de entrevistas a docentes de diferentes áreas y cursos y a 37 estudiantes que oscilaban entre los 8 y 10 años de edad y quienes presentaban bajos resultados en las pruebas de lectura internas (evaluaciones y actividades).

Tras la aplicación de una entrevista escrita dirigida a los estudiantes (Anexo No 1), se establece que asumen la lectura como un proceso lingüístico ya que relacionan leer con reconocer las grafías, pronunciarlas adecuadamente en cada palabra y tener fluidez cuando leen en voz alta. La anterior conclusión surge de las respuestas a la pregunta “¿Qué es para ti leer?”, la mayoría de los estudiantes respondieron: E1:“Es pronunciar las palabras”, E2:“Como cuando uno lee seguido”. Es claro que aunque en las políticas educativas se promulga una

concepción de lectura como un proceso lingüístico, social y cognitivo, el único acercamiento que los estudiantes han tenido desde sus primeros años con la lectura ha sido de carácter lingüístico.

Con el fin de reconocer las experiencias lectoras de los estudiantes y analizar cómo ha sido el acercamiento de los niños y niñas a la lectura en el contexto familiar, en la entrevista mencionada se abordaron interrogantes sobre el nivel de alfabetización que poseían los miembros de la familia y las experiencias lectoras que se presentaban al interior de los hogares. Frente a la pregunta *¿Las personas en tu casa (hermanos, papas, abuelitos, tíos y primos) saben leer?*, las respuestas dadas fueron: E1: *“Sí, porque ellos son muy grandes”* E7: *“si todos”*. E10: *“si toda mi familia”*. De lo anterior se deduce que los estudiantes crecieron en núcleos familiares alfabetizados donde principalmente sus padres y hermanos si saben leer y escribir. Sobre las experiencias lectoras en el contexto familiar se pudo deducir que son muy pocas, ya que un 70% de los niños no realizan ninguna actividad de lectura con sus padres como lo demuestran los siguientes registros obtenidos al preguntar si habían visto a las personas de su casa leer y si en algún momento del día leían con ellos: E3: *“Nadie lee y no me leen”*. E4: *“a mi papá no le gusta porque es feliz”* E10: *“Si leen el periódico, yo solo leo cuentos”*.

A pesar de las pocas experiencias lectoras en el contexto familiar, el 90% de los estudiantes afirman tener gran motivación por leer, ya que *“es divertido y pueden aprender cosas”*. Lo anterior se demuestra en las observaciones realizadas a varias actividades en el aula y en la biblioteca en las cuales los estudiantes se mostraban interesados y en disposición para leer. Igualmente, los educandos reconocen la influencia de la lectura en la construcción de conocimiento.

Los resultados obtenidos en la entrevista dirigida a los estudiantes, también permitieron identificar que el interés lector se dirigía hacia la lectura de textos de tipo narrativo, puesto que el 66% de los entrevistados afirmó que usualmente leían cuentos y fábulas al ser los textos que sus padres les compraban y con los cuales

aprendieron a leer. Del mismo modo, la predilección por la lectura de los textos narrativos es causa de la circulación reiterada de estos en la cotidianidad de los estudiantes, puesto que los encuentran en la televisión, en las anécdotas diarias, etc.

Con el fin de analizar la forma cómo los docentes realizan el proceso de cualificación de la comprensión lectora, la concepción sobre la lectura que poseen y las estrategias que utilizan en el aula para enseñarla y fomentarla, se realizaron entrevistas escritas a ocho educadores vinculados a diferentes disciplinas y quienes se desempeñan en Básica Primaria (Anexo No 2 y 3). Los entrevistados expresaron que la lectura es una actividad lingüística, que posibilita el conocimiento y que requiere de una interacción entre el lector y el texto, como se demuestra en las respuestas de los docentes al preguntarles por “¿Qué es leer?”:

Profesor de español: *“Es un medio de socialización por medio del cual le atribuimos significado al pensamiento de quien, a través de lo que escribe, nos comunica sus ideas, sentimientos, experiencias o conocimientos”*

Profesor de ciencias: *“permite reflexionar, analizar, crear y desarrollar habilidades que contribuyen a tener una autonomía cognitiva para generar cambios en nuestras vidas”*

Profesor de sociales: *“Es interiorizar conceptos mediante procesos de decodificación y codificación, partiendo del hecho que leer no es solamente de un libro sino de un contexto”.*

En sus respuestas, los docentes expresaron la concepción de la lectura como proceso lingüístico y social que posibilita el conocimiento de saberes y de contextos. No obstante, el carácter cognitivo de la lectura no se manifiesta, puesto que no hacen explícito el reconocimiento de los procesos que se llevaban a cabo en la mente del lector.

Al indagar sobre la tipología textual utilizada por los profesores, sin importar la asignatura que guían, los docentes dan prioridad a la lectura de textos de tipo narrativo. Las razones para tal elección son variadas y van desde el desarrollo de la creatividad hasta el trabajo con el plan de estudio. Lo anterior se manifestó en las respuestas de los docentes al preguntarles por “¿Qué tipos de texto se lee en sus clases?”

Profesor de Español: *“Lectura de cuentos infantiles, fábulas o historias...Me parece que son pertinentes y amenos, porque relatan sucesos fantásticos que gustan a los niños y favorecen la creatividad”*

Profesor de Ciencias: *“Los textos narrativos son los apropiados, ya que recrean más a nivel mental”*

Profesor de Sociales: *“Textos informativos, descriptivos, narrativos”*

Del mismo modo se realizó la revisión de los cuadernos, observaciones de clases y revisión de libros escolares, tras este análisis se logró identificar que en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no se abordaban los textos de tipo académico a pesar de ser los de mayor circulación en estas áreas para promover la construcción del conocimiento escolar propio de las mismas. De igual forma sucedía con los docentes de las otras disciplinas del currículo escolar, de ahí que se concluyera que en ninguna asignatura se enseñaba la lectura estratégica y comprensiva de los textos académicos.

En coherencia con lo anterior, los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad y durante su proceso de acercamiento a la lectura han estado relacionados, especialmente, con los textos de tipo narrativo, por lo cual les son más familiares y pueden construir con mayor facilidad su sentido. Como lo afirma un docente al expresar que *“pocos estudiantes manifiestan su gusto por la lectura de textos expositivos o informativos, sin embargo, es evidente el gusto por textos de aventura, fantasía, suspenso y futuristas”*; esto es causa de la preponderancia que los docentes y la cultura han dado a los textos narrativos en todos los campos al considerar, de manera acertada, que éstos textos motivan el gusto por la lectura y desarrollan la imaginación y la creatividad. No obstante, otros textos como los académicos no han sido trabajados con tanta atención, al considerarse que no son apropiados para los educandos, pues no promueven el placer por la lectura.

Las evidencias recopiladas también permiten identificar que los docentes utilizaban estrategias de tipo didáctico como la formulación de preguntas, la realización talleres, la lectura en voz alta, entre otras, sin embargo, no se utilizaban o motivaba el uso de estrategias cognitivas o metacognitivas, como se

puede evidenciar en las respuestas a la pregunta *¿Cómo desarrolla la comprensión lectora con sus estudiantes?*:

Profesor de español: *“leemos párrafos y vamos haciendo preguntas sobre el contenido, tanto sintácticas como semánticas y pragmáticamente, se explica o se busca el significado de las palabras no conocidas y su acepción de acuerdo con el contexto”*

Profesor de sociales: *“Generalmente leemos, hacemos preguntas para verificar si ha habido comprensión y finalmente el niño debe hacer el resumen y el dibujo en su cuaderno”.*

De igual forma, se identificó que la estrategia predilecta para evaluar el nivel de comprensión lectora es la pregunta literal, de la cual se encontraron abundantes registros como: *“¿De quién hablaba el texto?, ¿Dónde ocurrían los hechos? y ¿Qué personajes aparecen en el texto?* Con todo se pudo deducir que los docentes realizaban preguntas a las que los estudiantes daban respuestas con información explícita y se limitaba el proceso, ya que no existía la posibilidad de desarrollar otros niveles de comprensión lectora. Otro tipo de actividad frecuentemente realizada era completar partes del texto como se observa en el siguiente registro tomado de un cuaderno de plan lector

<i>COMPRESIÓN LECTORA</i>
<i>1.- ¿Qué se querían robar los bichos? Rta: La luz</i>
<i>2.- Cuando los hombres terminaron el trabajo ya era casi de <u>noche</u></i>
<i>3.- ¿Qué les pasó a los bichos que entraron a la caja? Rta: Les alumbró la cola</i>

*Registro CE16130313 Tomado del cuaderno de Diego Hernández*

En esta actividad se solicita información explícita del texto y se acude únicamente a la memoria, por lo que no se favorece el desarrollo del nivel inferencial o crítico de la comprensión lectora.

Del mismo modo con el análisis de las grabaciones de clase se logró evidenciar el uso de la lectura en voz alta como estrategia predominante, sin embargo, el docente solía prestar mayor atención a la decodificación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, que al proceso de construcción de sentido de lo leído.

Para revisar y analizar la forma cómo los niños leían se realizaron una serie de actividades de comprensión lectora en el aula de clase, en las cuales se tuvieron

en cuenta los tres momentos: antes, durante y después de la lectura; las actividades consistían en la lectura de un determinado tipo de texto y la solución de forma oral o escrita de algunos interrogantes propuestos por la docente investigadora.

En la primera actividad se utilizó un texto con secuencia narrativa dominante (Anexo No 4), en el antes de la lectura los estudiantes lograron identificar cuáles eran los personajes y hacer algunas predicciones sobre lo que podía suceder en la historia. Durante la lectura no manifestaron tener dificultades en la comprensión de lo leído y demostraban interés y gusto por el texto. En el análisis del después de la lectura se demostró que el 85% de los estudiantes logró dar cuenta de la idea central del texto, reconocieron con facilidad algunos elementos del texto narrativo, como: personajes, tiempo, espacio y tema, identificaron la estructura de este tipo de texto e infirieron algunos comportamientos y actitudes de los personajes.

Para evaluar la comprensión lectora de textos con secuencia explicativa dominante, se entregó a los niños un texto titulado *¿Cómo se forma la lluvia?* (Anexo No 5), frente a la pregunta *¿cuál crees que es el tema?* los estudiantes observaron las imágenes de la lectura y algunos subtítulos a partir de los cuales realizaron algunas inferencias sobre el tema y respondieron “*es sobre la lluvia*”. Al preguntar por *¿Cómo consideran se forma la lluvia?* el 85 % afirmó no saber o no respondieron y el 15% restante expresaron “*es obra de Dios*”. Después de la lectura solo el 17% de los estudiantes logró identificar el título de la lectura y dar cuenta del sentido global de la misma, mientras el 83% continuó afirmando que el tema es sobre la lluvia porque “*eso dice ahí*” y señalaban todas las veces que aparece la palabra lluvia en el texto. Así mismo, los estudiantes en un 69% no dieron razón de elementos literales de la lectura. El 63% no logró realizar inferencias con respecto al tema del texto y su relación con algunos ejemplos de la cotidianidad. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en identificar el sentido global de lo leído.

En otro ejercicio de lectura se indagó sobre las posibles causas que generaban la no comprensión lectora de un texto y se obtuvo como respuesta a la pregunta “¿Por qué fue más difícil entender la lectura sobre la extracción del petróleo?” (Anexo No 6), E1: “casi no entendí”. E3: “hay palabras que no sé”. De lo anterior se puede concluir que los estudiantes no conocían ni utilizaban estrategias de lectura que les permitieran superar las dificultades que limitaban la construcción del sentido, por ejemplo: la clarificación del vocabulario, la creación de relaciones entre las ideas del texto, la consulta en otras fuentes, el subrayado o la relectura.

Posteriormente se investigó sobre el conocimiento que tenían los estudiantes de la diversidad textual. Para tal fin se les preguntó por la función y características de los textos narrativo, descriptivo y explicativo-expositivo leídos con anterioridad. En las respuestas dadas por los niños se identificó que caracterizaban a todos los textos como narrativos, como se evidencia en los siguientes registros obtenidos tras el interrogante *¿Cuál es la función de cada uno de los textos?* a lo cual respondieron E5: “cuentan historias” E8: “son para divertir” E 17: “inicio, nudo y desenlace” E21: “tiene los personajes, el tiempo, lo que pasa y un lugar” E 31: “es como un cuentico de la lluvia” E 7: “cuentan cosas de la lluvia”. Esto pone de manifiesto, que los niños no tienen claridad sobre las funciones y características de los distintos tipos de textos que circulan con frecuencia en las distintas áreas del conocimiento. En síntesis, para los estudiantes todos los textos son narrativos puesto que no han tenido un acercamiento consciente y sistemático a las características, las funciones y la manera de comprender diferentes textos.

Se concluye tras las observaciones y análisis realizados, que los estudiantes presentan un mejor nivel de comprensión lectora de los textos narrativos en comparación con otros textos como los académicos. Igualmente se constata la inexistencia de la enseñanza y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la comprensión de lo leído. Asimismo es evidente que los docentes siguen reproduciendo la concepción de la lectura como proceso de decodificación de palabras y desarrollando únicamente el nivel literal de la lectura. Finalmente,

aunque los docentes afirman que leer sirve para aprender no se realiza una enseñanza de la forma como se deben abordar los textos que posibilitan la construcción de conocimiento, lo que conlleva a que los niños no logren aprender de lo leído. Por consiguiente, se hace primordial investigar y buscar soluciones a las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora de textos académicos, desde la transformación de las estrategias didácticas utilizadas por el docente y la comprensión de la lectura como un proceso.

Del anterior proceso de observación, interpretación y análisis surge la siguiente pregunta de investigación y sus correspondientes subpreguntas:

#### 1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los estudiantes de grado Cuarto?

##### Subpreguntas

- ¿Cuáles son las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?
- ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas favorecen la comprensión lectora de textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en grado Cuarto?
- ¿Cómo el diseño e implementación de una intervención didáctica posibilita el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado Cuarto?

## 1.5 Objetivos de la investigación

### Objetivo General:

Cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los estudiantes de grado Cuarto.

### Objetivos Específicos:

- Reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la lectura comprensiva de textos académicos en grado Cuarto.
- Diseñar, implementar y evaluar una intervención didáctica que posibilite el desarrollo progresivo de la comprensión lectora de los textos académicos en los estudiantes de grado Cuarto.

## 1.6 Justificación

La investigación busca cualificar la comprensión lectora de textos académicos en los estudiantes del grado Cuarto a partir de una intervención didáctica que favorezca el conocimiento explícito de la organización discursiva, semántica y sintáctica de los textos y el uso y manejo consciente de los procesos cognitivos que se activan al leer. Además tiene como propósito que a través de la lectura comprensiva de los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se logre aportar al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la construcción del conocimiento escolar propio de las áreas mencionadas, la comprensión de los diversos textos y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes mediante la evaluación de los textos y los saberes. En síntesis, con esta intervención los estudiantes podrán tener un mayor acceso al conocimiento y a la interpretación de la cultura, profundizarán en los

conocimientos lingüísticos que posean y autorregularán sus procesos cognoscitivos, con el fin de tener un mejor desempeño en todos los niveles de la escolaridad básica y superior, lo cual se proyectará en su vida profesional.

Con respecto a los resultados de la investigación, se pretende socializarlos a la comunidad educativa con el propósito de promover una reflexión y abrir las puertas a un diálogo institucional en torno a las prácticas docentes en lengua materna y su incidencia en otras áreas como las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, de manera que se reconozca la responsabilidad que tienen los docentes en la formación de los lectores expertos de la diversidad textual, se conciba a la lectura como eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se posibilite la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas con las cuales se favorezca el desarrollo de la comprensión lectora y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el presente estudio le permitirá a la investigadora continuar con el análisis y transformación de sus prácticas pedagógicas, reconocer la importancia y efectividad de las estrategias que utiliza para facilitar el aprendizaje y concebirse como una investigadora de las situaciones y problemáticas que acaecen en el interior de las aulas. Todo con el propósito incidir significativamente en la formación intelectual y lectora de los educandos y aportar a la superación de la concepción netamente lingüística de la lectura.

## 2. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado da cuenta de los referentes conceptuales que permiten comprender la problemática presentada en el capítulo anterior y desde los cuales se sustenta teóricamente el presente estudio. Por consiguiente, se hace referencia a las categorías teóricas identificadas en esta investigación, a saber: comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas, textos académicos y didáctica de la lectura.

El capítulo está organizado en cuatro momentos: En el primer momento, se explora la comprensión lectora como proceso lingüístico, cognitivo y socio-cultural con el fin de demostrar la interdependencia existente entre estos procesos, también se explican los niveles de comprensión lectora que puede alcanzar un lector. En el segundo, se alude a los textos académicos y se presentan sus características principales, las secuencias textuales que dominan en ellos (secuencia narrativa, descriptiva y explicativa) y los esquemas semánticos desde los cuales se organizan. En el tercero, se señalan los conceptos más importantes sobre estrategias cognitivas y metacognitivas. En el último momento, se exponen algunas consideraciones sobre la didáctica de la lectura y la importancia del diseño e implementación de secuencias didácticas.

### 2.1 La lectura

Dada la importancia de la lectura en el desarrollo individual y social de los sujetos, diversas disciplinas la han abordado como objeto de sus reflexiones buscando entender el proceso de construcción de sentido y los factores lingüísticos, cognitivos y socio-culturales que influyen en la misma.

Lo anterior ha originado, según Cassany (2006), tres perspectivas sobre la lectura. La primera de estas es la lingüística que concibe a la lectura como la decodificación de grafías, de manera que el sentido está en el texto, es único, inmóvil, estable e independiente de los lectores. Una segunda perspectiva es la

psicolingüística, en la cual el énfasis está puesto en los procesos mentales del lector y la relación de éste con el texto. La tercera perspectiva es la socio-cultural la cual reconoce que el lector tiene en cuenta el contexto para abordar el texto y requiere del conocimiento de la sociedad y la cultura para comprenderlo (Cassany, 2006), no obstante, no se desconoce la construcción del significado en la mente del lector ni la necesidad de un conocimiento lingüístico.

Para efectos de esta investigación, la comprensión lectora es un proceso activo por medio del cual los sujetos comparten sus experiencias para aprender unos de los otros y potencializar su intelecto mediante la interacción de las mentes humanas (Goodman, 1986), es decir, el lector utiliza sus experiencias y conocimientos previos para conferir sentido al texto, por lo tanto requiere de un contacto social, un conocimiento cultural y la utilización de unos procesos cognitivos, con lo cual se confiere al lector una actitud activa en el proceso de construcción de sentido.

Así mismo, la lectura es un medio de acceso a la cultura, al conocimiento de la infinitud de saberes que la humanidad ha construido históricamente y a la interacción social. Por tanto, leer es una actividad de elección o de búsqueda de información, en la cual se utiliza la atención selectiva para optar por aquellos elementos que se consideran importantes, sintetizándolos y organizándolos con el fin de construir el sentido de lo leído. De igual manera, no se puede obviar la necesidad de un conocimiento lingüístico pues es indispensable para el entendimiento de la lengua y sus niveles, ya que comprender un texto es comprender una unidad semántica, coherente y organizada de significados que ha sido producida mediante el empleo de un sistema lingüístico o convencional, cuya función es la de comunicar un mensaje con significado (Escoriza, 2006). En síntesis, en la presente investigación se asume a la lectura como un proceso de construcción de sentido, de carácter lingüístico, cognitivo y socio-cultural, en cuanto son procesos ineludibles que en su reciprocidad permiten la comprensión. Las anteriores afirmaciones se presentan de manera extensa a continuación.

### 2.1.1 La comprensión lectora como proceso lingüístico

Dentro de la concepción lingüística se considera que la lengua está constituida por varios niveles, los cuales se mantienen unidos, se complementan y establecen relaciones mutuas. El conocimiento de estos niveles (fonológico, grafémico, fonémico, fonémico-grafémico, sintáctico, semántico y pragmático) es imprescindible cuando se pretende hacer funcional la actividad lectora en un medio socio-cultural determinado. Como lo afirma Solé (2000)

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y sus conocimientos del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (p.19)

En otras palabras, la lectura es un proceso lingüístico en el cual el lector requiere de ciertos conocimientos sobre la lengua para poder acceder a la comprensión del texto, por lo que es un continuo proceso ascendente y descendente, ya que se parte del reconocimiento y decodificación de las unidades mínimas de significado para construir el sentido global de lo leído. Paralelamente este sentido se ratifica y comprueba en los niveles léxicos, sintácticos y grafo-fónicos.

Goodman (1996), reconoce igualmente la importancia de los conocimientos sintácticos en el lector, quien al comprender la estructura superficial y profunda del texto constituye proposiciones, las interrelaciona asignándoles significado y construye el sentido global del texto. Así mismo reconoce la trascendencia de los elementos semánticos en la comprensión lectora, al afirmar que para lograr la comprensión el lector y el escritor deben compartir el significado de los signos lingüísticos.

Si bien en el proceso de construcción de significado se ponen en escena los conocimientos lingüísticos, también las expectativas, experiencias, aspectos

culturales, conocimientos previos, esquemas conceptuales y procesos cognitivos juegan un papel trascendental e ineludible en la comprensión lectora. Dicha afirmación se abordará a continuación.

### 2.1.2. La comprensión lectora como proceso cognitivo

La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico (Goodman, 1988), en el que pensamiento y lenguaje están íntimamente relacionados. En este escenario, es pertinente conocer los procesos cognoscitivos que suceden, ya que es través de la utilización adecuada de éstos como el sujeto se convertirá en un buen lector, y lo que, a la postre, logrará establecer y mantener una relación más fructífera, cercana y placentera con la lectura. En este orden de ideas, el acto de leer traspasa los aspectos lingüísticos, los toma como medio y no como fin (López y Arciniegas, 2004) y requiere de la activación y uso de la cognición del lector para lograr la comprensión, ya que como afirmó Smith (1984) la comprensión lectora no es el resultado mecánico de la decodificación, sino un proceso cognitivo que requiere ser enseñando.

En coherencia con lo anterior, la psicolingüística reconoce que el sentido de un texto se construye en la mente del sujeto a partir de la activación de sus conocimientos previos y las relaciones que establece con la información dada por el escrito. Por lo tanto no hay un único significado, la interpretación es de carácter subjetivo, de ahí que no habrá modelos de interpretación mejores o correctos ya que todos son admisibles al reflejar la interpretación individual del lector (Caballero, 2008). Asimismo, leer requiere de procesos cognitivos que favorezcan la comprensión de lo leído y de lo que se pretende comprender (Solé, 2000).

Para construir el sentido del texto es necesario que el lector procese la información de forma coordinada, es decir, realice un procesamiento ascendente en el que parta de lo dado por el texto hacia el lector (bottom up) y un procesamiento descendente que empiece en la activación de los esquemas de conocimiento del

lector y llegue a lo dado por el texto (top down) (Solé, 2000). Esta activación simultánea de los modos de procesamiento permite hacer predicciones y confirmarlas o revisarlas, activando todo un sistema de operaciones cognitivas que a la postre permiten construir la representación mental del contenido del texto (López y Arciniegas, 2004).

En relación con lo anterior, Goodman (1986) propone que la lectura es un proceso cíclico compuesto por cuatro ciclos principales: el óptico, el perceptual, el gramatical y el de significado; cada uno emerge y precede a otro hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura llegue a su fin. Así las cosas, la lectura es una actividad de carácter mental ya que es controlada por el cerebro, el cual frecuentemente guía y focaliza la mirada hacia la información pertinente, controla la percepción y va reacomodando el significado con la información existente, utilizando todos los esquemas conceptuales para lograr comprender mediante el paso de un ciclo a otro.

Colomer (1996) reconoce que leer es un acto interpretativo en el cual se deben guiar una serie de razonamientos que conlleven a la construcción de la comprensión del texto a partir de los conocimientos previos y la información dada por el escrito. Los razonamientos mencionados implican controlar el proceso de interpretación con el fin de detectar aquellos instantes en los cuales se puede perder la comprensión, en otras palabras, activar los esquemas estratégicos. Asimismo, Goodman (1996) afirma que el proceso de comprensión también se puede ver afectado por el desconocimiento semántico o por no compartir una estructura conceptual y cultural con el autor.

Si bien existen multiplicidad de fenómenos que pueden influir en la pérdida de la comprensión, es solo a través de la interacción continua entre lector, texto y contexto, y la confrontación de los esquemas cognitivos del lector con la nueva información proporciona por el texto como se construye la comprensión (López, 1997). De manera que, el proceso de construcción de sentido de lo leído depende

de “la existencia, de la accesibilidad y del uso apropiado de los esquemas -de todo tipo- del lector” (López y Arciniegas, 2004, p.29), por cuanto, el lector debe utilizar la información contenida en sus esquemas de contenido (conceptos del mundo en general), formales (diversas estructuras textuales) y estratégicos (conocimiento de las estrategias de procesamiento de textos) para lograr comprender el texto a cabalidad, por consiguiente es necesario no solo de la existencia de los esquemas sino de su activación y uso eficiente. Del mismo modo, estos esquemas durante el proceso de lectura se actualizan y se integran con el fin de profundizar o construir un nuevo conocimiento que a su vez se almacena en la memoria a largo plazo para que pueda ser usado en futuras situaciones (López y Arciniegas, 2004).

En síntesis, leer es un acto de comprensión en el cual se hace ineludible el desarrollo de diversas destrezas mentales o procesos cognitivos “requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (Cassany, 2006, p.32). De manera tal, que para llegar a la comprensión lectora se requiere de un esfuerzo cognitivo y de una presencia activa del lector, quien procesa y da significado a lo escrito.

Ahora bien, es importante resaltar que la comprensión no es igual para todos los lectores ya que poseen objetivos, motivaciones, experiencias y contextos diferentes. En consecuencia, se reconoce la importancia de los aspectos socio-culturales en la construcción del sentido, pues posibilitan la comprensión a partir de la relación e interpretación de la cultura y el contexto, tal y como se explica a continuación.

### 2.1.3 La comprensión lectora como proceso socio-cultural

Para Escoriza (2006), la lectura es un proceso cognitivo complejo que se ve facilitado por las interacciones sociales en contextos históricos. La mencionada complejidad radica en la necesidad de construir el sentido en ausencia del escritor (Goodman, 1988), no obstante, los factores socio-culturales favorecen y median el

proceso de comprensión lectora, ya que según las experiencias, conocimientos y valores cada sujeto realiza una comprensión diferente del mismo texto. En consecuencia, el sentido será construido por el lector y no una réplica del expuesto por el escritor (Solé, 2000) siendo así el proceso lector dinámico y constructivo.

Es fundamental establecer la relación entre el lector, el texto y el contexto puesto que solo a partir del reconocimiento de la interacción de estos elementos se llega a la comprensión. En palabras de Solé: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (2000, p. 17). Es así como *el lector* incluye los conocimientos que posee y activa las acciones pertinentes para comprender lo leído, *el texto* contiene la intención del autor y la organización de la información a expresar y *el contexto* se refiere a las condiciones establecidas por el lector (intenciones, intereses, etc.) y las derivadas del entorno social (Colomer, 1996), de manera que es a través de la interacción entre estos tres elementos como se logra la construcción del sentido de lo leído.

Dado lo anterior, el lector se concibe como un sujeto activo el cual involucra saberes y aspectos psicológicos, sociales y lingüísticos, para dar sentido a lo leído, mediante la identificación de las pistas que el texto le brinda. De igual manera, el lector al ser un actor activo, procesa y examina el texto a partir de la finalidad que guía su lectura, por lo tanto la interpretación que construya estará mediada por el objetivo que se persiga, de manera que al poseer diferentes intenciones, conocimientos previos y experiencias, diversos lectores podrán entender o construir un sentido diferente del mismo texto. Por consiguiente, para que se logre el proceso de construcción de significado, es de vital importancia la auscultación del propósito que posee el lector, su cultura, sus conocimientos previos, actitudes, esquemas conceptuales, procesos cognitivos y conocimiento lingüístico. En esencia la comprensión lectora estará influenciada por componentes públicos (lexical, analítico, abstracto) y privados (experiencial, afectivo, asociacional) (Rosenblatt, 1996, p.35).

#### 2.1.4 Los niveles de comprensión lectora

Durante la lectura el lector indaga, interpreta, adquiere conocimiento e interactúa con el texto, por tal razón debe desarrollar niveles adecuados en el proceso de comprensión lectora con los cuales responda a las exigencias de su propósito de lectura. Autores como García (1993), Pérez Abril (1999), Pinzas (2003), Català y Català (2007) y Gordillo y Flórez (2009) reconocen tres niveles de comprensión, a saber:

- *Nivel de comprensión literal:* Este nivel se caracteriza por el reconocimiento de las frases y las palabras importantes del texto, en palabras de García “consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones” (1993, p.101), puesto que el lector al reconocer las frases y palabras relevantes del texto y tras un proceso de extracción de la información explícita, puede dar cuenta de los elementos constitutivos del mismo, por lo tanto es la comprensión que se “basa en la información que ofrece el texto” (Pinzas, 2003, p.39). Para Pérez Abril (1999), en este nivel se realiza una lectura de la superficie del texto, comprendida como la comprensión local de los componentes del texto, como: el significado de un párrafo, de una oración, de un término, la identificación de sujetos y eventos, el reconocimiento del significado de un gesto, etc. Apoyando lo anterior, Gordillo y Flórez, (2009) reconocen la existencia de dos niveles en la lectura literal: el primero se enfoca en la información que de manera explícita está en el texto y que puede localizarse e identificarse en el mismo, como: las ideas principales, el orden de las acciones, las razones que dan lugar a determinadas situaciones y el tiempo, lugar y personajes del texto; así mismo Català y Català (2007) añaden a las anteriores actividades de reconocimiento la identificación de detalles y rasgos de carácter y la comparación de épocas, lugares y otros aspectos manifiestos en el texto. El segundo nivel, se refiere a una lectura más profunda en la cual se ahonda en la comprensión de las ideas que transcurren y el tema principal sobre el que se lee (Gordillo y Flórez, 2009).

- *Nivel de comprensión inferencial*: En este nivel el lector de forma simultánea utiliza las ideas y la información explícita del texto y activa su intuición y experiencia personal para elaborar hipótesis y nuevas ideas a través de la deducción y la presuposición (Català y Català, 2007). Pérez Abril (1999), reconoce que esta lectura implica una comprensión global del texto y el reconocimiento de las relaciones, funciones y conexiones entre las partes del texto, para llegar a conclusiones a partir de la información brindada. De tal manera que el lector requiere de un considerable grado de abstracción para relacionar la información del texto con otros campos del saber e integrar la nueva información en los esquemas mentales ya establecidos (Gordillo y Flórez, 2009), por consiguiente, la comprensión inferencial “proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explicitado en el texto” (García, 1993, p.101). Asimismo, a través de las deducciones, conjeturas y suposiciones el lector logra inferir información que no es evidente y por ende se realiza una lectura entre líneas. Las operaciones que se pueden incluir en este nivel son: inferir detalles adicionales, ideas principales, secuencias sobre acciones y relaciones causa-efecto, predecir acontecimientos en una lectura inconclusa, interpretar el lenguaje figurativo, deducir comparaciones, realizar hipótesis de continuidad (Català y Català, 2007), identificar el tipo de texto y la forma como se organiza la información en el mismo (Pérez Abril, 1999).
  
- *Nivel de comprensión crítico*: En este nivel el lector es “capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (Gordillo y Flórez, 2009, p.98), es decir, el lector estará en la capacidad de deducir, expresar sus opiniones, juzgar el contenido del texto desde su propia perspectiva, distinguir un hecho de una opinión, manifestar las reacciones que le provoca el texto, analizar la intención del autor (Català y Català, 2007), establecer las características del contexto y realizar intertextualidad (Pérez Abril, 1999).

Llegado a este punto se hace necesario realizar una breve caracterización de los textos académicos, al ser uno de los propósitos y una de las categorías de la presente investigación.

## 2.2 Textos Académicos

Leer y escribir son actividades sociales y culturales, relacionadas íntimamente con las prácticas sociales en que se producen. Por lo tanto a diversidad de prácticas sociales en las que se implica la lengua, diversidad de géneros discursivos, entendidos éstos “como formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y que sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado” (Camps, 2007, p.9); por lo tanto el conocimiento que poseen los lectores de los géneros discursivos está dado por su participación en actividades discursivas en la cotidianidad.

En esta investigación se conciben los textos académicos como aquellos que son elaborados al interior de la comunidad científica y los que se difunden en ella, es decir, aquellos que han sido construidos en el campo académico y que fueron producidos por expertos en determinadas disciplinas (Fernández y Bressia, 2009). Por consiguiente, cuando se habla de textos académicos, se alude a todas las producciones textuales realizadas por los alumnos universitarios, los incluidos en los libros escolares y en los textos científicos especializados, cuya función es “comunicar saberes escolares” (Calderón, 2001) y propiciar el aprendizaje.

Para Figueras y Santiago (2002), los textos académicos: “tienen como objeto transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p.49), por ende, los textos académicos tienen la finalidad de informar, argumentar los resultados, legitimar el hallazgo científico, motivar al lector sobre un tema que desconoce y divulgar el conocimiento. En palabras de Salles (2008) los textos

académicos tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante a la comunidad académica a partir de secuencias textuales. En síntesis el objetivo del texto académico es argumentar, convencer y persuadir sobre los hallazgos investigativos (Teberosky, 2007) para ello acude al uso de las secuencias narrativas, descriptivas explicativas-expositivas y argumentativas al ser las más apropiadas para la transmisión de conocimientos en las diferentes disciplinas (Martínez Solís, Álvarez, Hernández y Zapata, 2004). Con respecto a su circulación, Martínez Solís (1997) afirma que los textos académicos se encuentran con mayor regularidad en los libros escolares utilizados en las aulas para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Solé la relación entre los textos académicos y el aprendizaje es evidente en la lectura, ya que se aprende al leer y comprender los mismos. Además, reconoce que la finalidad de estos textos es la transmisión de conocimiento “ello es así porque el propósito de la escritura científica es contribuir a la generación de conocimiento, ya sea aportando evidencias nuevas que consoliden lo establecido, ya sea para matizarlo, cuestionarlo y abrir nuevas vías de investigación” (2007, p.86). De igual manera, la lectura comprensiva de los textos académicos requiere de “desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos” (Marín, 2006, p.30), es decir, es necesaria una alfabetización académica a través de la cual el lector adquiera conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas que favorezcan la interpretación de los textos que se utilizan en contextos de estudio, puesto que estos demandan “procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa” (Marín, 2006, p. 32). Por último, la dificultad para comprender estos textos, también radica en la heterogeneidad de los mismos ya que aluden a diferentes organizaciones secuenciales, no obstante, es la forma como se combinan las secuencias las que determinan el esquema del texto (Adam y Lorda ,1999).

Según lo anterior los textos académicos tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante a la comunidad académica, por medio de diversos medios de difusión (orales o escritos), como se mencionó anteriormente con la intencionalidad de convencer. Según Teberosky (2007) deben utilizar términos técnicos, ya que están dirigidos a una audiencia determinada (comunidad científica) y abordar los argumentos desde un punto objetivo: utilizando un narrador impersonal y unos argumentos de carácter crítico, que reconozcan otros puntos de vista pero que fortalezcan sus hipótesis.

La información contenida en los textos académicos se presenta a la comunidad académica por medio de textos que responden a las características de los géneros discursivos, a saber: la narración, la descripción, la explicación-exposición y la argumentación. Es pertinente mencionar que dado el interés de esta investigación por generar un proceso progresivo que parta de lo conocido y utilizado por los estudiantes a lo desconocido y complejo, los textos académicos seleccionados responden a los géneros: narrativo, al ser el más usado en las aulas, y descriptivo y explicativo-expositivo, al identificarse que son poco conocidos y comprendidos por los estudiantes (Ver capítulo uno), no obstante, unos y otros favorecen la construcción de conocimiento. A continuación se explican los géneros y las secuencias textuales a las que responden los textos académicos elegidos.

### 2.2.1 La narración

Narrar es contar o relatar historias reales o ficticias que permiten comprender el mundo, acercarse a lo conocido, dar cuenta de lo que se sabe y favorecer la instrucción por medio del deleite, así que se narra para informar, argumentar, persuadir, divertir, explicar y entender (Calsamiglia y Tusón, 1999). Conviene subrayar que dada la influencia de la narración en la vida de los hombres existen infinitud de narraciones y relatos que están presentes en todo texto, tiempo, lugar y sociedad, puesto que "el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos" (Barthes, 1977,

p. 65), a causa de esto la narración se convierte en la secuencia predilecta para abordar la historia de la sociedad.

Para efectos de esta investigación se reconoce que los textos narrativos se caracterizan por contener formas particulares de secuenciar los enunciados y dada su funcionalidad se constituyen en un medio para establecer relaciones interpersonales a través de la narración de las experiencias de los sujetos (Adam y Lorda, 1999). Por consiguiente, se ha generado un especial interés científico por el estudio y comprensión de los relatos que acaecen en la cotidianidad de los seres humanos y su influencia en la explicación de la realidad, la cultura y la sociedad (Adam y Lorda, 1999). Con lo anterior se reconoce la importancia de la narración en todos los campos académicos y particularmente en el campo educativo (Ver capítulo uno), como herramienta para la socialización y la comprensión del mundo.

#### 2.2.1.1 Las narrativas históricas

De acuerdo con lo anterior, se reconoce a las narrativas históricas como las herramientas que posibilitan la recuperación de los acontecimientos del pasado que han sido olvidados por accidente o represión. Según White (2003), las narrativas tienen como función dotar de sentido a los acontecimientos por medio de la relación entre las similitudes de los acontecimientos y las estructuras de la ficción, de manera que apuntan simultáneamente hacia los acontecimientos descritos y hacia el tipo de relato que el historiador ha elegido para representar los hechos. De igual forma, la coherencia de los hechos históricos solo se logra cuando se adecuan los hechos a los requerimientos del esquema estructural y la funcionalidad del relato (White, 2003).

En definitiva, todas las narrativas históricas como las crónicas, las novelas históricas, los diarios de viajes y los relatos históricos, responden a la configuración dada por un historiador que estructura un conjunto de acontecimientos históricos a partir de la utilización de operaciones literarias. No obstante, el carácter literario no invalida a las narrativas históricas como

proveedoras de un tipo de conocimiento, sino que la organización de los acontecimientos en tales estructuras responde al modo como la cultura da sentido al pasado personal y público.

Finalmente, para codificar los hechos, las narrativas históricas hacen uso de la descripción y la explicación de acontecimientos no familiares que requieren ser contados (White, 2003). De ahí surge la heterogeneidad de los textos con secuencia narrativa dominante, los cuales utilizan diferentes organizaciones secuenciales para narrar, explicar y describir hechos históricos, culturales y sociales, todo con el fin de hacerse comprensibles y verosímiles (Adam y Lorda, 1999).

#### 2.2.1.2 El relato histórico como difusor de conocimiento

Es importante mencionar que todo *relato histórico* se refiere a un acontecimiento propio del mundo real, sin embargo, los elementos literarios y el proceso de reconstrucción de los hechos son tan solo un acercamiento a lo real, debido a que “El *relato histórico* siempre *irrealiza* lo real porque no lo puede re-producir. Solo se trata de una reconstrucción *post-facto*” (Cancel, 2009). No obstante, White (2003) afirma que el grado de ficción que puede llegar a tener un relato histórico es entendido como una “explicación”, ya que se percibe como una demostración de un mundo que habitamos junto con el autor. Finalmente, la enseñanza de la lectura del relato histórico posibilita la construcción del conocimiento de la historia desde un nivel de autoconciencia más elevado, en el cual el lector logra identificar los elementos literarios en cada relato histórico y reconoce que hay elementos ficticios en todas las narrativas históricas, con lo que pueda desarrollar una mirada crítica de los acontecimientos narrados (White, 2003).

### 2.2.2 La descripción

Describir es un acto de representación del mundo real o imaginario, de las situaciones, los escenarios y los sujetos a partir del reconocimiento de sus detalles y rasgos distintivos. La descripción tiene como fin “proporcionar datos para que el receptor pueda (re)conocer un objeto, situación, etcétera” (Bernández, 2000, p.337) de manera que logre configurar una imagen mental de lo descrito.

Según Calsamiglia y Tusón (1999) es la manera de expresar la percepción que se tiene del mundo, construida a través de los sentidos y de la mente que imagina, recuerda, relaciona e interpreta. Por lo tanto, la descripción está presente en la cotidianidad de los sujetos quienes a partir de sus emociones y experiencias expresan cómo ven o imaginan los objetos, los lugares, las personas, etc. Así mismo la descripción “se propone dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social” (p. 281), lo que hace indispensable que toda ciencia contigua a su dimensión demostrativa y explicativa tenga la descriptiva. Es así como, los textos de base descriptiva facilitan la transmisión de información y la construcción del conocimiento científico y social a través de descripciones neutrales, objetivas y ordenadas (Calsamiglia y Tusón, 1999). Lo anterior conlleva a que en espacios escolares se utilicen de manera predilecta para enseñar las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

A pesar de la influencia de la descripción en la vida de las personas, Bernández (2000) afirma que ha sido poco abordada de manera rigurosa y consciente en los estudios lingüísticos, puesto que se ha dado prevalencia a los análisis de la narración y la argumentación olvidando la importancia de la descripción en la presentación, difusión y construcción del conocimiento académico. Otra de las causas que genera el poco interés por la descripción es que se puede saltar su lectura sin mayores consecuencias en la comprensión (Atorresi, 2012), sin embargo, al obviar la función representativa de la descripción se ignora su papel fundamental en la reconstrucción de la realidad.

Por otra parte, según Filinich (2003), la descripción requiere que el lector comprenda *jerarquías* ya que necesita entender los elementos integrados e integrantes y las *equivalencias* de los elementos globales y sus comparaciones. También reconoce que la descripción es un texto con finalidades didácticas, por cuanto permite construir el conocimiento de la realidad, lo cual le da un carácter de veracidad y hace que sean necesarias estrategias de lectura acordes a la intencionalidad y estructura del texto.

### 2.2.3 La explicación-exposición

Para Atorresi y Zamudio explicar es “hacer claro lo confuso” (2014, p.11), es decir, es comprender a un objeto inicialmente problemático mediante la activación de operaciones cognitivas, como: clasificar, comparar, ejemplificar, cuantificar, analizar y abstraer, por mencionar solo algunas. Con todo se pretende “explicar el o los por qué de la ocurrencia de un fenómeno” (Atorresi, 2012), el cual es entendido cuando se esclarecen sus causas o las razones que lo produjeron.

Es pertinente mencionar que para hacer comprensible la explicación se requiere: usar expresiones reformuladoras, ofrecer definiciones de los términos que se consideran desconocidos, clasificar, proponer ejemplos, crear analogías y realizar citas (Calsamiglia y Tusón, 1999). No obstante, estos elementos no se encuentran regularmente en todos los textos explicativos, ya que esto dependerá del propósito del texto y las secuencias coordinadas, alternadas o encajadas (Adam y Lorda, 1999) que se combinen en el texto de base explicativa.

Borel (citado por Atorresi y Zamudio, 2014), distingue que la explicación se compone de dos dimensiones, por un lado, la interaccional del uso de la lengua que se relaciona con la comunicación interpersonal y en la cual el explicar es sinónimo de exponer, comunicar, enseñar y justificar. Por otra parte, tiene una dimensión lógico-cognitiva, que se refiere a los juicios y razonamientos, por medio de los cuales se organiza y conceptualiza el mundo real, aquí explicar es sinónimo de desarrollar, interpretar y dar causas o razones.

Así mismo, la explicación proporciona información y favorece la construcción de conocimiento por medio de la función referencial del lenguaje, al focalizarse en el tema de interés y presentarlo de manera objetiva, neutral y veraz. De esta manera, la explicación adquiere rigurosidad y gana importancia para quienes se encargan de la transmisión y la apropiación de conocimientos, puesto que permite el acceso, la comprensión y la construcción del saber a través del hacer saber, hacer comprender y aclarar (Calsamiglia y Tusón, 1999).

No obstante, para favorecer la construcción del conocimiento la explicación requiere de la exposición puesto que a través de ésta se puede describir, ilustrar, demostrar, argumentar y persuadir (Muth,1990). Por último, las temáticas abordadas en los textos académicos son diversas, por lo tanto requieren de la exposición con el fin de presentar el tema mediante el uso de un lenguaje formal y facilitar la comprensión por medio de la explicación de detalles y datos Teberosky (2007), de ahí la relación ineludible entre la explicación y la exposición.

#### 2.2.4 Las secuencias textuales

En todo texto hay predominio secuencial, según Adam (citado por Calsamiglia y Tusón, 1999) las secuencias son las unidades constituyentes del texto que responden a tipos estables de combinaciones de enunciados, organizados en una estructura jerárquica interna, es decir, un esquema y una unidad compositiva o plan.

Conviene subrayar que “Si bien algunos textos pueden ser homogéneos y contruidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas” (Calsamiglia y Tusón, 1999). En estas secuencias heterogéneas, siempre habrá una dominante, es decir, la de mayor presencia en el desarrollo del texto y un secundaria que está presente en el texto pero definitivamente no es la base del mismo, por ejemplo en un texto expositivo como los que se encuentra en

las Ciencias Naturales, en su interior pueden confluír secuencias explicativa, descriptivas y argumentativas.

Todavía cabe considerarse la importancia del concepto de secuencia, la cual radica en hacer evidente la heterogeneidad inherente a los textos que circulan en la sociedad, vislumbrándolos como un tejido en el que se relacionan secuencias, proposiciones, unidades frásticas y transfrásticas, etc. Del mismo modo la secuencia adquiere su importancia cuando solo “explorando la heterogeneidad de los textos, podemos dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que entran en juego en las prácticas del lenguaje, ayudar a los estudiantes a usar las lenguas más eficazmente, y avanzar en el conocimiento de los usos discursivos” (Adam y Lorda, 1999, p.180), en coherencia, se rompe con el concepto de tipología textual y se logra aproximar al lector y al escritor al funcionamiento de los textos en su globalidad, lo que posibilita ampliar el conocimiento sobre la lengua.

A continuación, se explicarán la secuencia de base narrativa, descriptiva, y explicativa (que contiene a la expositiva) al ser las que predominan en la estructura de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y por ser a las que se hace referencias en el cuarto capítulo.

#### 2.2.4.1 La secuencia de base narrativa

Para Calsamiglia y Tusón (1999) lo narrativo enuncia la forma de comprender el mundo, acercarse a lo conocido y dar cuenta de lo que se sabe, de manera que se narra para informar, argumentar, persuadir, divertir y entender. En el campo de las Ciencias Sociales se acude a la secuencia narrativa para argumentar, explicar y describir sucesos históricos, culturales y sociales con el fin de hacerlos comprensibles y creíbles.

El esquema de los textos con secuencia narrativa de base está constituido por cinco proposiciones narrativas “que corresponden a oraciones simples,

compuestas o a grupos de varias oraciones, de manera que pueden reconocerse en ellas los componentes siguientes” (Adam y Lorda, 1999, p. 57); el primer componente del esquema es *la situación inicial* donde se plantean las circunstancias espacio-temporales, los agentes y los acontecimientos, posterior a esto se produce *el nudo* que consiste en crear la intriga, éste dará paso a *la acción* o *reacción* frente a la situación problemática, que a su vez desemboca en una resolución conocida como *desenlace*. Por último todos estos acontecimientos conducen a la transformación de la situación inicial de la cual resulta la *situación final*.

Por último, los textos con secuencia narrativa dominante son convenientes para la construcción del conocimiento escolar propio de las Ciencias Sociales, ya que a partir del análisis de las narraciones "se pueden (re)construir los valores culturales, las formas de hablar y de vivir o las relaciones sociales " (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.271), por lo tanto favorecen el conocimiento y entendimiento de la dinámica social.

#### 2.2.4.2 La secuencia de base descriptiva

Los textos de base descriptiva buscan presentar detalladamente la organización natural y los hallazgos científicos. Calsamiglia y Tusón (1999), siguiendo las ideas de Adam, reconocen que “la descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplina científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social” (p.281). Del mismo modo reconocen que los textos descriptivos se configuran a partir del predominio de secuencias de proposiciones descriptivas y se organizan en un esquema semántico prototípico donde confluyen tres procedimientos de forma organizada, estos son: a) El anclaje descriptivo que consiste en el establecimiento del tema, b) la aspectualización que es la base de la descripción ya que se descompone el todo en sus partes y se distinguen las cualidades o las propiedades del objeto descrito y c) la puesta en relación con el mundo exterior por medio de la

comparación, la metonimia y la metáfora (Atorresi, 2012); esta última se utiliza en la descripción científica cuando se pretende explicar cuestiones complejas y desconocidas hasta el momento. A lo anterior se añade que los textos con secuencia descriptiva no son homogéneos, por el contrario en su interior pueden acaecer secuencias secundarias como la narrativa, explicativa y argumentativa, las cuales apoyarán el propósito del texto de base descriptiva (Calsamiglia y Tusón, 1999). Finalmente, la secuencia descriptiva puede ser dominante en un texto, pero en las mayoría de ocasiones aparece como secuencia combinada o incrustada con las secuencias explicativa y argumentativa en los textos científicos y didácticos.

#### 2.2.4.3 La secuencia de base explicativa

En relación con la secuencia explicativa, se convierte en el núcleo del discurso de transmisión y construcción del conocimiento. La explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo que supone un conocimiento que se pone como punto de partida y no como elemento cuestionable, de manera que su interés está en divulgar y/o exponer el conocimiento de un determinado saber. Al igual que en las anteriores secuencias prototípicas, la explicación no suele presentarse de forma homogénea, si no que por el contrario se combina con secuencias descriptivas y argumentativas. Según Adam (citado por Calsamiglia y Tusón, 1999), el esquema prototípico de los textos con secuencia explicativa dominante, parte de un esquema inicial en el que se hace alusión a un objeto complejo, desconocido y difícil. Luego se realiza un primer momento explicativo con la introducción de una pregunta que presenta un problema que ha de solucionarse, posterior a esto se pasa a la resolución de la pregunta por medio de proposiciones explicativas y expositivas, lo que a la postre permite que el objeto quede claro (Adam citado por Calsamiglia y Tusón, 1999).

Agregando a lo anterior, los textos académicos además de responder a unos géneros y de secuenciar sus proposiciones de formas particulares poseen un nivel

semántico, el cual se refiere a la organización de los mismos, es decir, a la estructura de información sobre la cual se construye un texto y el carácter específico de las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico y que permiten definirlo como un prototexto.

#### 2.2.5 Los prototextos

Martínez Solís define como prototextos al carácter específico de las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico, es decir, las características estables en los textos a partir de las cuales se derivan otros textos. Dicho esquema semántico constituye, organiza y permite la divulgación de los saberes en los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por tal razón es necesario desde los primeros grados de la escolaridad construir un conocimiento explícito de la estructura de la información de un texto o su esquema semántico, con el fin de incidir en un mejor procesamiento y comprensión de la información brindada, a partir del conocimiento de su estructura o categorías. Con todo, se aumentará “el conocimiento compartido entre el lector y la organización arquitectónica que los autores dan al texto escrito” (Martínez Solís, 2002, p.143) y se posibilitará la lectura para aprender y/o construir conocimiento.

Esta misma autora reconoce que a partir de la construcción del conocimiento sobre la forma como se estructuran los textos se favorece la formación de lectores más analíticos y críticos de lo leído, puesto que “un trabajo basado en el análisis del discurso ofrece la posibilidad de educar sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución” (Martínez Solís, 2002 p.11). En otras palabras, al enriquecer los esquemas de conocimiento referidos a la organización de los textos, establecer propósitos claros frente a los diversos usos que tiene la lectura, disminuir la distancia entre el lector y el texto y asumir un papel activo y consciente dentro del proceso de lectura, se favorece la construcción de sentido.

De igual manera, el conocimiento sobre las categorías de la información que constituyen a los textos, coopera en la formación de un lector selectivo frente a la

información y estratégico en la lectura. Este conocimiento debe ser impulsado desde las aulas, no obstante, hay que reconocer el conocimiento previo que los estudiantes poseen sobre el texto e identificar la necesidad de modificarlo o ampliarlo, a través de la práctica pedagógica significativa y el acceso a mejores estrategias discursivas (Martínez Solís, 2002).

En cuanto a los textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que más circulan en los libros escolares de Básica Primaria, responden a los esquemas de información o prototextos de: Clasificación o Estructura Social, Estructura Física, Funcionamiento, Proceso Natural, Procesamiento y Adaptación. Para efectos de esta investigación se retoman los siguientes prototextos:

- a. *Prototexto de Clasificación o Estructura Social:* Son aquellos textos que tienen como propósito presentar la clasificación de determinado tema, parten del objeto a clasificar y del criterio a partir del cual se clasifica, para posteriormente presentar grupos con características particulares, por tal razón son de secuencia descriptiva dominante. En este prototexto se deben tener en cuenta el grupo, la localización, las características, las ventajas, las desventajas, las responsabilidades, los privilegios y las obligaciones. Estos textos pueden requerir de mayores inferencias por parte del lector ya que no está explícito el criterio de clasificación.
- b. *Prototexto de Estructura Física:* Al igual que el anterior prototexto su secuencia dominante es descriptiva. Tiene como intención decir cómo es o funciona algo y está consistentemente representada por medio de ciertas categorías de información, a saber: la denominación de las partes, la localización, las propiedades o atributos de las partes y la función.
- c. *Prototexto de Funcionamiento:* Esta representado por medio de categorías que se refieren al funcionamiento de un organismo o de un aparato, hacen mención a la estructura del mismo y a su funcionamiento, indican el lugar de partida, la sustancia, la función, el medio de transporte y el punto de llegada.

La correlación existente entre áreas del conocimiento, secuencias textuales dominantes y prototextos se puede observar en los siguientes esquemas:

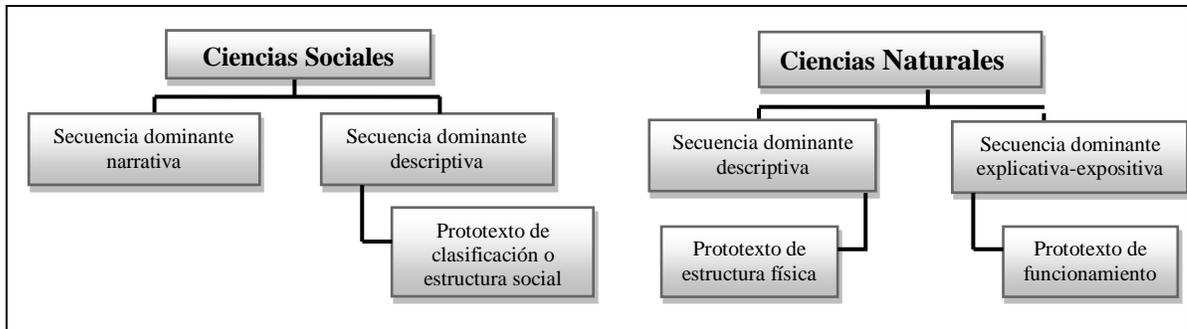


Gráfico 1. Relación entre áreas del saber, secuencia textuales dominantes y prototextos. Elaboración propia.

En síntesis, la importancia del conocimiento de las estructuras que corresponden a los esquemas semánticos de información (*prototextos*) y sus categorías, para esta investigación, radica en la posibilidad de ampliar el conocimiento discursivo de los textos, favorecer la formación de un lector estratégico y selectivo de la información y acercar al lector y al texto, con el propósito de construir conocimiento a través de la lectura comprensiva, labor que debe ser asumida por la escuela. Por lo tanto, se busca “aumentar el conocimiento compartido entre el lector y el texto, y hacer que las características de la organización discursiva sean parte de los esquemas previos de los lectores, para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos, con la ayuda de un facilitador, el profesor” (Martínez Solís, 2002, p.12). De esta manera, el conocimiento de las categorías de la información permiten diferenciar la información importante de la no relevante, determinar la información que hace falta y tomar las medidas necesarias para suplir los vacíos conceptuales, por ejemplo a través de la consulta en otras fuentes de información. Con todo, el lector adquiere marcos específicos para interpretar y aprender lo cual incide en la formación de lectores estratégicos y autorregulados que apropien y generen conocimiento (Martínez Solís, 2002).

A lo anterior se agrega que los lectores predicen, seleccionan, confirman y se autocorriguen en el afán de dar sentido al texto, es decir, monitorean su propia

lectura para mantener y verificar el sentido de lo leído. Igualmente, la construcción de sentido continúa después cuando el lector reconsidera y reelabora lo comprendido, por ello la comprensión puede cambiar durante la evaluación y la reflexión del acto lector. Para Palincsar y Brown (citados por Solé, 2000), la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: a. La claridad y coherencia del contenido de los textos. b. Los conocimientos previos necesarios, que permitirán la atribución de significado al texto. c. De las estrategias que el lector utiliza para lograr la comprensión y el recuerdo de lo que lee (estrategias cognitivas), así como se puede detectar y compensar los posibles errores o fallas en la construcción del sentido del texto (estrategias metacognitivas), en otras palabras el lector reflexiona y es consciente de lo que entendió y no entendió. Con lo anterior queda en claro la necesidad del uso de estrategias de lectura de tipo cognitivo y metacognitivo en la construcción del sentido de lo leído, esta afirmación se profundizará a continuación.

### 2.3 Estrategias de lectura

Si se acepta que la lectura es un proceso lingüístico, cognitivo y socio-cultural, se requiere de la activación y uso de determinadas estrategias con las que se favorezcan la construcción del sentido de lo leído. Sin embargo, es necesario, en un primer momento, presentar la concepción de estrategia que se asume, para posteriormente ahondar en las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo a enseñar, activar y utilizar en la presente investigación.

Las estrategias son la capacidad de dirigir un asunto, lo que implica la regulación de las acciones y decisiones que se toman para ser controladas y supervisadas de manera consciente, con el propósito de influir en los resultados. Según Solé (2000) las estrategias implican autodirección, es decir, la presencia de un objetivo y el reconocimiento consciente de la existencia de este. Además requieren de autocontrol, supervisión y evaluación de los comportamientos en pro de los objetivos iniciales y el establecimiento de modificaciones cuando sea necesario.

En la presente investigación se entienden las estrategias de lectura como los procedimientos que deben ser enseñados y aprendidos para lograr la comprensión de los textos; estas estrategias involucran lo cognitivo y lo metacognitivo. Para Solé (2000) es preciso no confundir estas estrategias con instructivos infalibles o habilidades específicas, sino por el contrario deben abordarse como la capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad para encontrar las posibles soluciones. Por lo tanto, para enseñar estrategias de comprensión lectora es pertinente fortalecer la construcción de herramientas que puedan ser utilizadas para cualificar la lectura comprensiva de diversos textos.

Las estrategias utilizadas por los lectores se activan de forma inconsciente y automática a medida que se va comprendiendo lo leído, pero cuando se encuentran obstáculos en la comprensión se requiere de la implementación consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a solucionar la situación problema y dar respuesta a los objetivos y necesidades del lector, resolver dudas y vaguedades en forma planificada y promover la reflexión sobre el nivel de comprensión alcanzado (Solé, 2000).

En conclusión, las estrategias de comprensión lectora “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2000, p.70). Estas estrategias se enseñan, aprenden, y activan según las necesidades del lector, especialmente cuando se abordan diferentes textos las estrategias deben cambiar. En síntesis, el proceso de comprensión lectora requiere el estar guiado y mediado por el uso de estrategias que posibiliten la construcción del sentido. A continuación se presentan las estrategias utilizadas en esta investigación.

### 2.3.1 Estrategias cognitivas

La lectura al ser un proceso cognitivo implica la intervención de habilidades o estrategias cognitivas, las cuales son entendidas como “los procesos de pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento” (Gaskins y Elliot, 1999, p.3), es decir, son las que permiten la construcción de un esquema mental sobre el texto leído, mediante la creación de relaciones, la selección de información relevante y la aplicación de lo comprendido.

Estas estrategias al ser acciones destinadas a lograr un objetivo propuesto (Peronard 1999), favorecen la formación de lectores autónomos, quienes tengan presente el objetivo de la lectura que realizan y establezcan estrategias cognitivas que conlleven a seleccionar la información relevante y a comprender lo leído, por lo tanto se reconoce que estas estrategias “están orientadas al logro cognitivo y suponen un lector activo interesado en interactuar con el texto” (López y Arciniegas, 2004, p.47). De la misma forma, son las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento que poseen los sujetos las que llevan a seleccionar del input (la información de entrada) lo significativo, representando, transformando y acomodando lo seleccionado con las estructuras cognitivas que poseen (Flavell, 1992).

A lo anterior se añade, que la cognición tiene que ver con procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión que se utilizan cuando se tiene como propósito construir sentido. Así, pues, se refiere a aquellas acciones internamente organizadas que se activan por el lector para gobernar su proceso de atender, pensar y resolver problemas.

Las estrategias cognitivas que se tienen en cuenta en esta investigación favorecen la lectura comprensiva de los textos académicos y posibilitan el uso de la lectura para aprender, lo que constituye uno de los intereses de estos textos. Las estrategias seleccionadas se sustentan en los postulados de Gaskins y Elliot (1999), Brown (citado por Solé, 2000), López (2002) y López y Arciniegas (2004):

1. *Establecer un propósito de lectura:* alude a determinar cómo se dispone un lector ante el texto y cómo controla la consecución del objetivo. El propósito de la lectura en esta investigación se enfatiza en leer para aprender.
2. *Explorar:* referida a observar la lectura para formar un marco mental o esquema del texto a leer. Se realiza la exploración del título, las imágenes o dibujos que acompañan al texto, los epígrafes y la información subrayada o en negrita, es decir, se interpretan las claves del texto (López y Arciniegas, 2004).
3. *Acceder al conocimiento previo:* apunta a pensar y recordar lo que se conoce sobre el marco mental desarrollado en la exploración. La información que surge durante este momento se integra con el marco surgido con antelación y se convierte en un esquema o construcción mental del texto.
4. *Predecir:* dirigida a suponer la información que se presentará en el texto, basándose en el marco mental desarrollado tras la activación de las anteriores estrategias.
5. *Generar preguntas y pedir aclaraciones:* referida a plantear preguntas respecto de la información presentada. Dichos cuestionamientos pueden ser interrogantes que los estudiantes esperan que se respondan durante la lectura, preguntas que son respondidas en el texto o aspectos sobre los que falta claridad.
6. *Identificación de la idea principal:* por medio de la identificación de las ideas principales reconocer los elementos constitutivos de los textos y los tópicos de los párrafos, con el fin de construir la idea global del texto.
7. *Organizar ideas clave:* Hacer gráfico o esquemas para organizar la información, por ejemplo, la realización de cuadros sinópticos.
8. *Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones:* Demuestra la comprensión a partir de la transferencia del conocimiento aprendido a una situación similar pero nueva.

### 2.3.2 Estrategias metacognitivas

El término metacognición proviene del concepto de metamemoria, acuñado por Flavell para explicar el conocimiento que los sujetos poseen de sus propios procesos de memoria (Zanotto, 2007). Flavell expresa que la metacognición

... se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy implicado en metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) si me doy cuenta de que tengo más problemas al aprender A que al aprender B, si me ocurre que debo comprobar C antes de aceptarlo como un hecho... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos. (Flavell, 1976, p.232, citado por Campanario, 2000, p.368-369)

Por tales razones, la metacognición es un proceso que requiere de la autorregulación, la reflexión y la toma de conciencia de los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la mente del lector y lo efectivos que están siendo en la construcción del sentido de lo leído (Caballero, 2008), puesto que como lo afirma Peronard (1999), las estrategias metacognitivas evalúan el éxito logrado con la aplicación de las estrategias cognitivas.

Este proceso se realiza antes, durante y después del proceso, de manera que se guía la selección y aplicación de acciones necesarias enfocadas a obtener los objetivos planteados. En otras palabras, el componente metacognitivo “incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores” (Gaskins y Elliot, 1999, p.3), de manera que se relaciona con las capacidades de planificar, monitorear y evaluar el proceso de comprensión y aprendizaje. López y Arciniegas (2004), reconocen que el proceso de leer para aprender se vuelve realmente efectivo, reflexivo y crítico cuando el lector asume el control de su proceso, lo supervisa y evalúa, es decir, utiliza la metacognición para construir sentido y conocimiento.

Señala Flavell (citado por Zanotto, 2007), que la metacognición permite la categorización de información en conocida o desconocida, redundante o densa,

adecuada o inadecuada, fiable o no creíble, importante o irrelevante. Así mismo, permite que el lector evalúe las causas por las cuales se presenta una inadecuada comprensión (ya sea por no establecer una representación coherente de lo leído o por comprender de forma incorrecta), lo cual coopera en la solución de la dificultad presentada. Estas razones motivan el uso de la metacognición en este estudio, ya que atribuye un papel activo al lector durante el proceso de comprensión y favorece la construcción de lectores estratégicos y conscientes de sus procesos cognitivos, capaces de identificar sus capacidades y dificultades y aptos para emprender acciones que los lleven a comprender y aprender.

En suma, la metacognición está relacionada con una continua regulación y evaluación de las estrategias y procesos aplicados para la construcción del sentido del texto. Según Pinzas (2003), al hacer mención sobre el término metacognición se hace referencia al conocimiento que posee el individuo sobre sus propios procesos cognitivos, sus fortalezas y dificultades, su habilidad para evaluar conocimiento y su propio proceso de aprendizaje. Se trata también de regular las estrategias utilizadas para lograr un objetivo y la evaluación de las mismas.

La presente investigación selecciona las estrategias metacognitivas más adecuadas para la lectura de textos académicos en el grado Cuarto, por tanto se tendrán en cuenta las siguientes etapas, fundamentadas desde López (1997):

1.-*Planificación*: Esta etapa se desarrolla en el presente proyecto a partir de la planeación de un plan de acción de la tarea a realizar, para lo cual se requiere precisar las metas y/o propósito de la lectura y seleccionar y definir las estrategias a utilizar.

2.-*Supervisión*: Se monitorea el plan de acción diseñado y la eficacia que está teniendo el mismo, así como las posibles adecuaciones que se deban realizar. Para esta etapa se tendrán como estrategias: enfocar selectivamente la atención, identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar

otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, chequear la comprensión discutiéndola con otros.

3.- *Evaluación*: Se realiza tanto de los procesos desarrollados durante la lectura, como de los resultados que se obtengan, por lo tanto no solo se evalúa el grado de comprensión lectora sino que se debe realizar el análisis de todo el proceso y la efectividad de las estrategias utilizadas. Esta etapa es transversal al proceso de intervención y se realiza a través de la formulación de preguntas sobre lo que se lee y el reconocimiento de los conocimientos construidos, por lo tanto las estrategias utilizadas son: Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.

Es preciso mencionar que según sea el texto y el objetivo que oriente la lectura, se pondrán en marcha diversas estrategias metacognitivas que requieren de flexibilidad para lograr adaptarse a las necesidades del lector y a las características del texto. Por consiguiente, según la naturaleza del texto leído se seleccionarán y activarán diversas estrategias de lectura.

### 2.3.3 La lectura estratégica de textos académicos

Como ya se había mencionado, los textos académicos dada su estructura, función y características requieren de procesos cognitivos diferentes, por ende leer un texto científico no es equiparable a leer una novela o cualquier otro tipo de texto, pues como lo expresa Goodman “Las novelas tienen una macroestructura diferente de los ensayos o de los textos informativos, de modo que los lectores deben desarrollar un conocimiento del texto adecuado para cada tipo de texto a fin de poder utilizar la inferencia y la predicción con eficacia” (1996, p.64). Por estas razones, al leer un texto académico, el lector se ve involucrado en un proceso que promueve la auto interrogación sobre lo que lee, le exige establecer relaciones con sus esquemas mentales, revisar términos, recapitular (Solé, 2000), recordar la intención que tiene y la forma en que se debe leer cada texto (Solé, 2007).

Es así, como según el texto, el lector se enfrentará a diversos obstáculos en la comprensión, puesto que es “más sencillo leer narraciones que explicaciones o descripciones, porque el relato está culturalmente inscripto y las “instrucciones” que la narración ofrece a sus lectores son mejor conocidas por los niños que las “instrucciones” propias de la explicación” (Marín, 2007, p.123), por consiguiente, la lectura comprensiva de los textos académicos requiere de una alfabetización académica con la que se reconozcan las características lingüísticas-discursivas de los mismos y se activen estrategias que favorezcan la identificación de las relaciones que se establecen entre la información al interior de un texto.

Para construir la comprensión de un texto académico, el lector requiere tener unas finalidades precisas, como: “Conocer el estado de la cuestión sobre un tema, ampliar perspectivas conceptuales, profundizar en una perspectiva conceptual, profundizar en un aspecto o contenido específico vinculado a un aspecto o contenido específico del propio trabajo” (Solé, 2007, p.95) y mantener tal propósito durante todo el proceso. No obstante, también es necesario identificar las características particulares de cada texto y las maneras adecuadas de leerlo comprensivamente. En resumen, para lograr la comprensión de los textos académicos se requiere de una fuerte actividad cognitiva en la cual se infiera, controle, pregunte, responda, relea, elabore y relacione, entre otras estrategias. En este punto, es necesario tener presente que el uso de las estrategias estará condicionado por el objetivo de lectura que se persiga, el tipo de texto a leer y los conocimientos previos que se posean, ya que de esta manera se determinarán cuáles estrategias son las más adecuadas para conseguir la meta establecida (López y Arciniegas, 2003). Por lo tanto se hace inevitable la enseñanza y la utilización de estrategias lectoras que favorezcan la construcción del sentido del texto y del conocimiento mediante una lectura autorregulada y estratégica.

#### 2.3.4 La lectura comprensiva de los textos académicos y la construcción del conocimiento escolar

Leer es una actividad de enriquecimiento intelectual puesto que “los lectores deben ser capaces de aprender a través de la lectura, en el sentido de asimilar nuevos conocimientos para los esquemas ya establecidos y también para acomodar los esquemas existentes a los nuevos conocimientos” (Goodman 1996, p.63). En este sentido cuando un lector comprende lo que lee está reacomodando los conocimientos que poseía, construyendo la comprensión de su mundo y aprendiendo.

Como se ha mencionado con anterioridad la lectura comprensiva de los textos académicos tiene como propósito favorecer la construcción de conocimiento, para ello el lector alude a sus experiencias previas y esquemas mentales. Según Coll “el alumno aprende un contenido cualquiera -un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.- cuando es capaz de atribuirle significado” (1988, p.134), para lo cual debe integrar o asimilar la nueva información en los esquemas que ya posee, de lo contrario carecerá de significado.

A lo anterior se puede agregar que la construcción del conocimiento a través de la comprensión lectora requiere de la representación organizada y coherente del contenido del texto, lo que implica la acomodación, diversificación, enriquecimiento e interconexión entre los esquemas previos (Vidal-Abarca y Gilabert, 1990), de ahí que el conocimiento previo sea “el factor decisivo en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos” (Coll, 1988, p.136). Por ende, la relación de la información nueva con los esquemas de conocimiento previo del estudiante (sean estos los referidos al conocimiento del contenido del texto o el de las características lingüísticas-discursivas de los textos), favorecerán la construcción

de una representación coherente, estructurada y jerárquica con lo que el estudiante aprenderá del texto. (Vidal-Abarca y Gilabert, 1990).

Antes de seguir adelante es necesario mencionar que dada la naturaleza de esta investigación, el conocimiento asumido es el escolar, comprendido éste como aquel que surge de “una demanda sobre lo que interesa conocer -currículum, interés del alumno, propuesta del profesor- planteando, por tanto, unas metas y unos medios concretos en tal sentido” (Arnay, 1997, p.52). En otras palabras este conocimiento parte del diseño de estrategias que permitan profundizar en el objeto de aprendizaje y resolver inquietudes y contradicciones, a través de la organización del trabajo, la asignación de responsabilidades y la elección de actividades, recursos y medios. De igual modo, el conocimiento escolar busca la construcción de un conocimiento explícito que a la postre pueda ser utilizado para estudiar otras situaciones conocidas o nuevas (Arnay, 1997). En resumen, éste conocimiento se ajusta a las características propias del contexto escolar a través de la integración de los aportes de otras formas de conocimientos (científico, cotidiano, filosófico, ideológico, entre otros) presentes en la sociedad (García, 1997).

Pero para que se favorezca la construcción del conocimiento escolar de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales a través de la lectura comprensiva, el contenido y las experiencias de aprendizaje requieren ser significativas, por estas razones el estudiante debe tener una actitud favorable para aprender y relacionar la nueva información con la que conocía para que así logre establecer diversas relaciones entre lo nuevo y lo conocido. Es preciso rescatar que así como hay diversidad de lectores e interpretaciones, cada estudiante concederá significados diversos a un mismo concepto, valor, norma, etc. (Coll, 1988).

En resumen, el aprendizaje mediado por la lectura requiere de referencias, inferencias y correferencias entre la información previa contenida en los esquemas del lector y la información nueva del texto (López y Arciniegas, 2004), que será

asimilada por los esquemas mentales y posteriormente podrá ser recuperada y utilizada en situaciones particulares (Shepard, 2006). Dichas situaciones requieren de una planificación y objetivos concretos, como se observará en las siguientes líneas.

#### 2.4 Didáctica de la lectura

Saber leer implica saber reflexionar sobre la estructura, función y características de un texto, seleccionar la información relevante para construir la idea global del mismo y utilizar lo comprendido en otras situaciones de uso. El aprendizaje y la cualificación de esta habilidad discursiva es uno de los objetivos prioritarios de la Educación Básica Primaria, etapa en la que se busca que los estudiantes puedan leer y comprender de forma autónoma textos adecuados a su edad, utilicen la lectura para aprender y opinen sobre lo leído. No obstante, el abordaje que recibe la lectura en las escuelas está mediado por actividades donde se prioriza la decodificación, la representación gráfica de lo comprendido y la resolución de preguntas sobre detalles o aspectos concretos del texto, con lo cual se deja de lado la enseñanza de estrategias que posibilitan la comprensión. En otras palabras, las actividades didácticas utilizadas por los docentes se centran en evaluar el resultado del acto lector, desconocer a la lectura como un proceso y no enseñar como proceder para comprender, en síntesis “no se enseña a comprender” (Solé, 2000, p.36), sin embargo, para que la lectura pase de ser un objeto de enseñanza y se constituya en un objeto de aprendizaje se requiere que tenga sentido para el estudiante, es decir, que él reconozca los diversos usos que tiene la lectura y la utilice para cumplir de manera consciente algún propósito (Lerner, 2001).

Surge así la necesidad de una didáctica de la lengua que tenga como objeto el estudio del conjunto de procesos requeridos para enseñar y aprender la lengua, mediante el análisis e intervención de las interacciones que se genera entre los maestros, los estudiantes y la materia que se enseña y aprende (Camps, 2004),

en el caso de la presente investigación la lectura. Como lo afirma Solé (2000), es necesario potenciar “la capacidad de enseñar del profesor y la de aprender de los alumnos, de tal modo que las situaciones didácticas sean a la vez eficaces y gratificantes” (p.174), para así motivar el aprendizaje significativo de la lectura, cualificar la comprensión, reconocer al docente como un mediador de todo este proceso y ayudar al estudiante a ser más autónomo y activo en la construcción del sentido (Camps, 2004). En síntesis, se busca potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Para Camps (2011) leer implica involucrarse en las actividades comunicativas de la sociedad, por tanto enseñar a leer es abrir la posibilidad a la participación de los educandos en entornos alfabetizados. Para tal fin, la lectura se debe desarrollar “como un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada” (Solé, 2000, p.176) en contextos reales de uso, donde el lector logre satisfacer sus objetivos porque reconoce las palabras, comprende el significado literal de lo leído y construye las ideas globales del texto mediante el control de su proceso (Camps, 2011). De igual forma en el ámbito escolar, se requiere que los niños aprendan a leer con diversas intenciones, con el fin de que reconozcan la diversidad de utilidades que puede atribuírsele a la lectura (Solé, 2000).

Asimismo, la escuela debe promover la lectura comprensiva en todas las áreas del currículo, con el fin de asumir al acto lector como un medio de acceso y asimilación de los múltiples conocimientos de las disciplinas, para tal fin es imprescindible una educación que promueva el conocimiento de las características de la diversidad textual que se lee en las múltiples áreas del saber (Camps, 2011). De ahí que en esta investigación se reconozca la responsabilidad que tienen los docentes con la cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos, como lo afirma Calderón (2001), “es un asunto de obligada reflexión y ejercicio para los educadores, dado el impacto y el papel que tienen tales textos en la vida institucional” (p.36).

Para esto es necesario que las áreas se relacionen y de manera colaborativa y coordinada aporten al desarrollo de la comprensión lectora desde: a. la multidisciplinariedad comprendida como la yuxtaposición de disciplinas que son ofrecidas paralelamente, sin hacer evidente las posibles relaciones entre ellas (Torres, 1987), b. la pluridisciplinariedad que “implica la cooperación entre las disciplinas sin coordinación” (Max-Neef, 2004, p.106), c. la interdisciplinariedad en la que se constituye una interacción entre dos o más disciplinas para generar una intercomunicación y un beneficio recíproco y d. la transdisciplinariedad que se activa cuando hay colaboración entre todos los niveles sobrepasando las relaciones e interacciones entre esas disciplinas (Torres, 1987 y Max-Neef, 2004). En síntesis, el trabajo al interior de las aulas debe dirigirse a promover un trabajo mancomunado entre las diferentes áreas del conocimiento, que permita potenciar las habilidades de los estudiantes.

Finalmente, la escuela debe posibilitar los recursos y la logística para que los estudiantes se familiaricen con la lectura por placer y por aprendizaje, a través del diseño de estrategias didácticas que partan del reconocimiento de los intereses y las necesidades de los educandos y se enmarquen en situaciones didácticas diferenciadas, que permitan la adaptación a la diversidad del aula a partir de un trabajo planificado y sistemático (Solé, 2000). Por tal razón, esta investigación se vale de las secuencias didácticas para cualificar la comprensión lectora de los textos académicos a través de un trabajo planeado, progresivo, sistemático y consciente.

#### 2.4.1 La secuencia didáctica

En esta investigación se asume el concepto de secuencia didáctica propuesto por Camps (2004), quien la entiende como la estructuración de acciones e interacciones que se relacionan entre sí de manera intencional y que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. De manera que la secuencia didáctica se refiere a la organización de acciones de enseñanza que se dirigen a la construcción de

aprendizajes y que tienen en cuenta las características de los involucrados en la interacción pedagógica. Siguiendo a Camps y Zayas (2006) la secuencia didáctica es el “conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido” (p.10). Por tal razón, éstas requieren del diseño de objetivos que direccionen el trabajo a realizar, la concertación de los momentos de desarrollo, la identificación de los procesos a ejecutar y la proyección de los resultados esperados. Así mismo, el docente debe interrogarse y tomar decisiones con relación al proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, cómo planificará su práctica pedagógica, qué aprendizajes potencializará, cómo intervendrá en la organización curricular, cuál será su discurso disciplinar, cómo posibilitará la construcción del conocimiento escolar y qué estrategias utilizará para promover la interacción en el aula y el aprendizaje colaborativo. Para estas autoras la secuencia didáctica debe estructurarse a partir de tres fases consecutivas, a saber:

1.- *La preparación:* alude a la planificación concertada con los estudiantes del proceso a realizar, por lo tanto se toman las decisiones con respecto a la finalidad de la intervención, el tipo de texto a utilizar, la intención y los objetivos del aprendizaje con el fin de convertirlos en el motor de la actividad. Según Vilá (2005) en este momento se construye una primera representación de la tarea “que es dinámica, ya que puede ir evolucionando a lo largo del proceso” (p.121), es así como se destaca el carácter flexible de esta estrategia didáctica.

2.-*La ejecución:* en esta fase se distinguen dos tipos de actividades, las orientadas a enseñar- aprender las características formales del texto y su uso y las que se refieren a la composición o comprensión de textos. Estas últimas se llevan a cabo en relación con otras tareas y reflexiones que de forma mancomunada cooperan en la construcción del “saber hacer” por parte del estudiante (Vilá 2005)

3.- La *evaluación*: es transversal al proceso pues promueve la valoración del mismo, a través de la observación de los avances obtenidos por el estudiante y por el profesor. El progreso se evidencia mediante la interacción entre todos los involucrados y la utilización de diversos instrumentos que permitan analizar los conocimientos construidos (Vilá, 2005). Asimismo, este proceso metacognitivo permite analizar la efectividad de la secuencia didáctica, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos. Con todo, una evaluación formativa (Shepard, 2006), provee información sobre la pertinencia de la intervención, permite ajustarla y reorientar el proceso de enseñanza (Lerner, 2001).

Dentro del proceso evaluativo adquiere gran importancia la retroalimentación ligada a criterios claros que permitan valorar el trabajo realizado por los estudiantes y encontrar estrategias de mejoramiento en caso que se requieran, es de rescatar que dicha estrategia debe ser ejecutada durante el proceso de aprendizaje para evitar que el educando continúe cometiendo los mismos errores. De lo anterior se desprende la auto, co y heteroevaluación desde las cuales se valora el trabajo desde la mirada del docente, los pares académicos y el propio estudiante, con el fin de generar un andamiaje del aprendizaje a través del reconocimiento de las potencialidades y posibles fallas; de la misma manera el estudiante se vuelve más crítico con su trabajo lo que desarrolla la metacognición en los estudiantes y un trabajo más cooperativo entre el educando y el educador (Shepard, 2006).

De todo lo expuesto hasta aquí, se infiere una estrecha relación entre la cualificación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como un proceso de construcción de sentido y la utilización de secuencias didácticas, puesto que estas últimas propenden por un trabajo planeado y progresivo que respeta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, les da un papel activo en la construcción de conocimiento, permite diseñar tareas que surgen de las necesidades de los educandos y conlleva a que el docente reflexione sobre su actuar convirtiéndose en un mediador entre los estudiantes y el saber.

#### 2.4.2 La mediación docente

Al optar por la secuencia didáctica como estrategia pedagógica que favorece la superación de la problemática objeto de estudio de esta investigación desde un trabajo en que el educador y el educando asumen un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mediación docente adquiere un papel relevante puesto que el educador será el puente entre los saberes y el estudiante.

Para Tébar la mediación docente adquiere una doble competencia al “ayudar al alumno en su aproximación a los saberes, y en su labor de modelo para interpelar y reestructurar los esquemas de conocimiento” (2001, p.1), de manera que el profesor es quien motiva la actitud participativa de los educandos en la construcción del conocimiento escolar y en su proceso de formación, es decir, acerca a los estudiantes al desarrollo de habilidades y a la modificación de sus esquemas mentales en favor del aprendizaje (Martínez Beltrán, 1994). Asimismo la mediación docente es “consciente, significativa, recíproca, intencional y trascendente” (Tébar, 2001, p.1), de ahí que se requiera que los educandos sean conscientes de los procesos que se generan por medio del acompañamiento y la selección de las estrategias y medios para acceder al aprendizaje.

Por último, se requiere que el educador reflexione sobre su actuar, identifique las posibles dificultades y busque transformarlas en favor de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en otras palabras el docente será el encargado de motivar y guiar al estudiante al desarrollo de sus potencialidades (Tébar, 2003).

### 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo exponer los aspectos metodológicos que estructuran esta investigación, es decir, el paradigma, el enfoque y el diseño a partir de los cuales se establece el horizonte metodológico del estudio. Posteriormente se exponen los aspectos procedimentales que posibilitaron el desarrollo del mismo, en otras palabras las fases de la investigación, los instrumentos, la población y las categorías de análisis.

#### 3.1 El paradigma interpretativo

El horizonte metodológico en el cual se inscribe este proyecto investigativo es el interpretativo, en cuanto busca comprender mediante la observación del sujeto y su actuar en contexto, aquellas situaciones características de su individualidad y las necesidades que presentan una mayor incidencia dentro del desarrollo del sujeto y de la sociedad. El carácter de individualidad se entiende como la comprensión de lo único, lo particular y lo singular de cada hecho más que lo generalizable. En palabras de Ramírez (2011)

Este paradigma parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. (p.3)

Así pues, el paradigma interpretativo reconoce que el sujeto construye su conocimiento a partir de la interpretación y la comprensión de la realidad, mediante la aceptación y respeto de los diversos puntos de vista que puedan estar implicados, por lo tanto no hay una única mirada pero tampoco una única interpretación, de ahí su carácter relativista. Asimismo, no se buscan verdades últimas sino que está abierto a la invención, el rediseño, el descubrimiento y el análisis de la interpretación, lo cual conlleva a la generación de acciones con significado que respondan a la infinitud de los fenómenos sociales.

La adhesión a este paradigma se justifica en la intención de comprender fenómenos en condiciones naturales mediante la observación y la descripción de las acciones en contexto, con el fin de entender las interpretaciones y percepciones que tienen los sujetos de la realidad, por lo que enfoca su atención en lo particular y contextual. Finalmente, el investigador comprende la realidad como dinámica y diversa, de manera que para conocerla debe estar en continua comunicación con el sujeto investigado (Ramírez, 2011).

### 3.2 El enfoque cualitativo de la investigación

En concordancia con el paradigma interpretativo, el enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, ya que se orienta hacia la necesidad de comprender la realidad socialmente construida por medio de las concepciones individuales del fenómeno, por consiguiente se analiza desde la perspectiva de los actores y las dificultades que se presentan. Para tal fin, el sujeto debe ser observado en su contexto, describiendo su actuar en detalle y ampliando la mirada desde las particularidades de los escenarios y los sujetos. En este sentido, el enfoque cualitativo se adhiere al paradigma interpretativo al punto tal que algunos autores lo conciben como uno solo (Ramírez, 2011).

Desde las afirmaciones de Taylor y Bogdan (1986), la investigación orientada de forma cualitativa produce datos descriptivos y se caracteriza por:

1. *Ser inductiva*: el investigador comprende y desarrolla conceptos partiendo de datos y preguntas vagamente formuladas.
2. *Entiende al contexto y a las personas desde una perspectiva holística*: el investigador estudia a las personas desde su contexto pasado y la situación particular en la que se encuentran, observándolas como un todo.
3. *El investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas objetos estudio*: se reconoce al investigador como naturalista, porque interactúa con los informantes de modo natural y se cuida de tener el mínimo efecto sobre las personas estudiadas.

4. *Se busca la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:* el investigador se identifica con las personas que estudia, con el fin de comprender su visión de las cosas y experimentar la realidad tal como la sienten los sujetos investigados.
5. *El investigador cualitativo requiere apartar sus creencias, perspectiva y predisposiciones:* por lo tanto no puede dar nada por sobrentendido y debe observar las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez.
6. *Todas las perspectivas son valiosas:* no se busca construir una verdad absoluta sino comprender las perspectivas de las otras personas.
7. *Es de carácter humanista:* ya que según los métodos con los que se estudian a las personas, se influye en el modo en el que se les ve.
8. *Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez en la investigación:* el investigador adquiere un conocimiento directo de la observación profunda de la vida social, por lo tanto hay un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente los sujetos investigados dicen y hacen. La validez adquiere un papel protagónico al ser una investigación rigurosa, sistemática y no estandarizada.
9. *Todos los contextos y personas son merecedores de estudio:* al ser todos los escenarios y personas similares (puesto que en todo grupo de personas se puede hallar algunos procesos sociales de tipo general) y únicos (por cuanto en cada escenario o a través de cada sujeto se puede estudiar mejor algún aspecto) se logra analizar procesos sociales que en determinados escenarios aparecen claros, mientras en otros se visualizan tenuemente.
10. *La investigación cualitativa es un arte:* al ser flexible y no limitarse a las reglas. Los métodos están al servicio del investigador, no lo supeditan y le dan la libertad para crear sus propias técnicas y procesos.

Las anteriores características han enmarcado esta investigación, ya que se categorizaron y diseñaron herramientas didácticas desde la información que brindaron las observaciones y el conocimiento que se logró construir de los sujetos

investigados, a la luz de las interpretaciones que se suscitaron desde los referentes teóricos y prácticos.

Para la recolección y análisis de los datos provenientes de múltiples observaciones, la investigación cualitativa cuenta con diversas técnicas que permiten configurar el objeto de estudio y comprender la realidad social para su posterior conceptualización. Según Goetz y LeCompte (1984), para llegar a esta teorización se requiere de cuatro dimensiones: inductiva, generativa, constructiva y subjetiva.

Es inductiva en cuanto los investigadores intentan descubrir una teoría que explique sus datos, por lo tanto es pertinente iniciar con la recolección de los mismos a través de la mediación empírica o la utilización de otras técnicas que posibiliten la construcción de las categorías, lo que implica el desarrollo de una teoría explicativa. La dimensión generativa se refiere a como el enfoque cualitativo opta por descubrir constructos y proposiciones a partir de fuentes de evidencia. Con respecto a lo constructivo, se orienta al diseño de unidades de análisis que se revelan a partir de la observación y la descripción. Finalmente, es subjetiva porque alude al uso de estrategias adecuadas para obtener y analizar datos de tipo subjetivo, reconstruir las categorías que los participantes emplean en comprender y conceptualizar sus experiencias y concepciones.

Desde la anterior teorización, la presente investigación acudió al paradigma interpretativo en coherencia con el enfoque cualitativo, debido a las siguientes razones:

- A partir de la observación y la descripción de las acciones de los sujetos investigados se construyeron unidades de análisis, que permitieron la conceptualización de la realidad encontrada, específicamente la falta de comprensión lectora de textos académicos.
- Se abandonaron las presuposiciones frente a las causas que originaban la falta de comprensión lectora y la ausencia de la lectura de los textos académicos de

mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por medio de la realización de observaciones, la aplicación de instrumentos y el análisis de los resultados, con el fin de dar validez a la investigación a partir de los registros.

- Se identificó una necesidad en los sujetos investigados y se diseñó una estrategia que permitió superar en algún grado las dificultades, basándose en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes y sus habilidades cognitivas y metacognitivas.
- Permitted vislumbrar la problemática desde la praxis y la interacción naturalista con los sujetos investigados, para posteriormente construir las categorías en cooperación con las fuentes teóricas, así como se buscó la transformación de la situación identificada.
- Conllevó a la reflexión y transformación del actuar de los sujetos investigados (estudiantes) y del investigador (docente), quienes se enriquecieron en todo nivel con el proceso.
- Su carácter de flexibilidad permitió que se realizará un trabajo no lineal, por el contrario posibilitó la revisión y reestructuración de las prácticas pedagógicas.

### 3.3 La Investigación Acción Educativa como diseño para cualificar la comprensión lectora de textos académicos en el aula

En coherencia con los argumentos anteriores, para el desarrollo de este proyecto se optó por el diseño metodológico de Investigación Acción Educativa (IAE), porque posibilitó la cualificación de la comprensión lectora de textos académicos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, a partir de la puesta en escena de herramientas pedagógicas y didácticas que conllevaron a concebir a la lectura como un proceso de construcción de sentido y permitieron la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Con ello cambió el papel y la noción de los sujetos de aprendizaje (docentes y estudiantes), al convertirse en un proceso pedagógico y didáctico donde se requirió de estrategias diferentes y la constante reflexión sobre las mismas.

La Investigación Acción Educativa se caracteriza por ser una forma de resistencia creadora al no dedicarse a conservar la cultura profesional e inamovible de los docentes, si no que por el contrario busca transformarla. Es así como el objetivo de la IAE consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos, por lo que la enseñanza actúa como mediadora en el acceso de los estudiantes al currículo siendo la calidad del proceso mediador equivalente a la calidad del aprendizaje, “por tanto, la Investigación-Acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores” (Elliot, 2000, p.71), en otras palabras la teoría no puede primar sobre la práctica.

En coherencia con lo anterior, la Investigación Acción Educativa analiza las relaciones entre teoría-práctica y propósitos-enseñanza ya que al develar estas relaciones a través de la reflexión se propicia la transformación. Para tal fin, es pertinente el reconocimiento de las particularidades de la práctica en un contexto escolar determinado y la identificación de los factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la IAE no tiene como objetivo generar reglas específicas sino diagnosticar la práctica desde el terreno de la reflexión (Elliot, 2005).

De igual forma, este diseño metodológico observa las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan los profesores, mediante la adopción de una postura exploratoria y teórica que favorece la comprensión del problema práctico en cuestión, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación. De esta manera, la investigación sólo se validará en el diálogo franco y en el flujo de información libre que adquiere su fidelidad a través de la consolidación de un marco ético que sea aceptado por los involucrados, rija la recopilación de datos y el empleo y la comunicación de los mismos (Elliot, 2005).

A lo anterior se añade, que la IAE considera a los docentes capaces de analizar y superar sus dificultades y limitaciones, a través de la activación de herramientas que le permitan diseñar acciones futuras, y catalizar problemas y conflictos

(Martínez, 2000). De tal modo, “lo que la metodología de la IA en el aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico...” (Martínez, 2000, p.28), esto con el fin de reunir los requisitos de una investigación de carácter científico, que pueda ser presentada de manera rigurosa a una comunidad académica.

La IAE posee grandes méritos en cuanto al nivel de validez que alcanza, ya que el investigador no debe solo conocer las generalidades sino que debe afinar la mirada y reconocer el carácter específico de la situación abordada, por tanto la información se obtendrá a través de un adecuado proceso de observación y categorización. Es así como la Investigación Acción Educativa, permite por medio de la reflexión crítica y el auto cuestionamiento identificar dificultades en el desempeño docente, elaborar planes de cambio, ejecutarlos, evaluarlos, reconocer el nivel de progreso personal de los involucrados y finalmente repetir el ciclo, por tanto su fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su validez práctica (Martínez, 2000).

Por último, el diseño de Investigación Acción Educativa, en relación con este estudio, permitió transformar una práctica desatendida en el grado Cuarto de educación primaria como lo era la comprensión lectora de textos académicos, mediante el uso de adecuadas estrategias cognitivas y metacognitivas. Este propósito se llevó a cabo por medio de la implementación de fases dirigidas a desarrollar una propuesta de intervención didáctica que permitió cualificar la comprensión lectora de los textos mencionados. Estas fases se describen a continuación.

### 3.4 Fases de la investigación

Este estudio se desarrolló a lo largo de cuatro grandes etapas coherentes con el diseño investigativo (IAE). Las Etapas van desde la exploración, análisis e identificación de la idea inicial hasta el diseño, implementación y evaluación de la propuesta didáctica con la cual se buscó superar la problemática encontrada, para

finalmente realizar la sistematización y reflexión de la experiencia investigativa. Las fases propuestas fueron:

#### Fase 1: Planificación

Esta etapa consistió en la identificación del propósito de investigación, es decir, la idea general. Una vez reconocido el problema se describió, interpretó y explicó comprensivamente la situación a investigar con el fin de revelar sus causas subyacentes. Lo anterior dio origen a la formulación de la hipótesis de acción, la cual se implementó para superar la dificultad encontrada y transformar la práctica profesional (Elliot, 2000).

Una vez implementados varios instrumentos y realizada la recopilación de la información necesaria se llevó a cabo el proceso de categorización, que permitió la revisión bibliográfica organizada y estructurar la investigación al integrar las categorías en una red de relaciones que generaron credibilidad y produjeron aceptación.

Este primer momento inició a partir de la exploración y las observaciones realizadas a docentes de una Institución Educativa Distrital de Bogotá, identificando la falta de comprensión lectora de textos académicos por parte de los estudiantes del grado Cuarto del mismo colegio. Tras la incertidumbre generada por esta dificultad se llevó a cabo un rastreo bibliográfico sobre las variables de la investigación y una revisión de las investigaciones realizadas desde el año 2007 hasta la actualidad, esto para explorar la incidencia e interés que esta problemática ha suscitado en la comunidad científica. Paralelamente, se realizaron observaciones al quehacer docente y se analizó la concordancia entre las políticas institucionales y estatales, el diseño de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la práctica docente en la cotidianidad de las aulas.

Esta fase estuvo mediada por un proceso de análisis de las observaciones realizadas, a través de las cuales se logró identificar el carácter fundamental de la

problemática y revelar las causas que la originaron. Por tal razón, fue necesario un análisis sistemático de la naturaleza, los supuestos, las causas y consecuencias de la problemática con el fin de identificar la viabilidad de la investigación y las categorías que encauzaban la reflexión y el diseño de la estrategia didáctica.

Con la categorización del corpus se realizó la construcción de los referentes conceptuales, dado que como lo expresa el enfoque cualitativo en su carácter inductivo se parte de las evidencias y las subpreguntas para luego hacer las argumentaciones teóricas que darán sustento a la problemática abordada. Sin embargo, para delimitar esta construcción teórica se inició por la identificación de las categorías investigativas, a saber: la comprensión lectora, los textos académicos, las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y la didáctica de la lectura, para posteriormente abórdalas y comprenderlas desde los planteamientos de diversos teóricos destacados en cada campo.

#### Fase 2: La acción

Consistió en la elaboración de un plan de acción que se proyectó a la transformación reflexiva de la dificultad identificada. Según Martínez (2000), esta acción debe ser flexible, estar abierta al cambio y desarrollarse en un tiempo real, puesto que “un buen plan de acción constituye la parte más “activa” de la *IA en el Aula*, y debe señalar una secuencia lógica de pasos...” (p.35) para lograr apreciar la transformación de la situación problema.

Este fue un proceso sistemático ya que se realizó conforme a un plan que favoreció la recolección de datos, los cuales fueron utilizados para apoyar las evidencias de los cambios que se presentaron. Durante este proceso también se realizó un apoyo documental que dio sustentos a los datos y las reflexiones que se generaban.

Identificada la realidad con respecto a la comprensión de textos académicos y sustentada a la luz de los referentes teóricos, se realizó el diseño de una

estrategia didáctica que permitió a partir de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas cualificar la lectura de textos académicos con secuencias dominantes narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva y pertenecientes a los prototextos de Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Funcionamiento.

Posterior a su diseño, se implementó la propuesta por siete meses. La evaluación se realizó de manera sistemática y continúa para analizar la pertinencia de la misma y corregir los posibles errores que se pudieran presentar. Así mismo se continuó con la construcción de los sustentos teóricos a partir de la investigación bibliográfica.

### Fase 3: La supervisión de la acción y sus resultados

La observación implica la recolección y análisis de los datos relacionados con la implementación de la acción diseñada con el fin de reflexionar, evaluar y explicar los descubrimientos, de manera que “se observan los efectos y consecuencias de esa acción evaluando sus logros” (Martínez, 2000, p.36). Por consiguiente, la observación debe proveer suficiente información y favorecer la recolección de evidencias necesarias que apoyen los análisis sobre la acción emprendida, los efectos generados y los resultados obtenidos.

En la presente investigación se utilizaron instrumentos como grabaciones de clase, entrevistas, análisis de rejillas de comprensión lectora y de evaluación del trabajo realizado, valoración de los productos finales y revisión de la carpeta de lectura, para determinar la efectividad de la acción implementada y la transformación de la situación inicial.

### Fase 4: La reflexión o análisis de los datos

En esta fase se prestó atención a los cambios logrados en la situación inicial, para lo cual se revisaron las etapas realizadas y se reflexionó sobre la nueva situación

creada. Dicha reflexión, en la IAE, es una tarea que se lleva a cabo mientras dura la investigación, puesto que se busca extraer el significado de los datos recopilados y conceptualizarlos para hacerlos comunicables a la comunidad académica, por lo tanto con esta fase se da paso a la elaboración del informe final.

En la presente investigación se realizó la reflexión en torno a la propuesta didáctica planteada y los resultados que surgieron de la misma. Es así como en cada momento de la intervención se analizó la comprensión lectora de textos académicos en los estudiantes del grado Cuarto, para identificar si se alcanzó un avance en la cualificación de la misma y la conveniencia del uso de determinadas estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de construcción de sentido. Tras este proceso de reflexión se redactó el informe investigativo de carácter expositivo-analítico, con el propósito de acercar y guiar al lector en el conocimiento del proceso investigativo y presentar la validez y pertinencia de la propuesta de intervención.

### 3.5 Estrategias e instrumentos

La recolección de la información pertinente para la investigación estuvo mediada por diversas estrategias metodológicas que permitieron obtener evidencias sobre la problemática de este proyecto y analizarlas a la luz de postulados teóricos. Los instrumentos utilizados fueron:

- El análisis documental

Con este instrumento se realizó el análisis de los documentos que dan cuenta de las políticas educativas estatales e institucionales seleccionando la información importante sobre el objeto de investigación. También se estudiaron cuadernos de los estudiantes de años anteriores y los informes dados por las pruebas de carácter nacional (Saber y Comprender) e internacional (Pisa, PIRLS), para conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Colombia y de la una Institución Educativa Distrital de Bogotá.

Se llevaron a cabo diversos cuestionarios de pregunta abierta a estudiantes y docentes, en los cuales se indagaba por las variables de la presente investigación. Se ahondó en la concepción de lectura que poseían los estudiantes y los docentes de diversas áreas, las estrategias que se utilizaban para realizar lectura comprensiva en las aulas y los textos más abordados por los docentes y más leídos por los estudiantes. Así como las razones que establecían el predominio de la lectura de textos narrativo y el poco trabajo con otros textos.

- La entrevista abierta

Este procedimiento se llevó a cabo en el primer momento de la recolección del corpus por medio de una serie de preguntas cortas dirigidas a un grupo de estudiantes de forma individual. Con este instrumento se indagó acerca de los textos que los estudiantes habían leído en su etapa escolar y los que más leían en los espacios extra académicos

- Registros de clases y diarios de campo

Se realizaron varias actividades didácticas para identificar el grado de comprensión lectora que poseían los estudiantes en la lectura de textos narrativos y académicos, y se evidenció una dificultad en la comprensión de los segundos, por lo tanto se indagó a través de preguntas no estructuradas a los estudiantes las razones que desencadenaban esta situación.

También se grabaron las clases de ocho docentes para evidenciar las estrategias que utilizaban en el desarrollo de actividades de comprensión lectora y los tipos de texto que más abordaban, estas grabaciones se realizaron con el visto bueno de los docentes de diversas áreas de primaria, posteriormente se realizó la transcripción de las mismas y el registro en diarios de campo.

### 3.6 Población

La intervención se realizó en la Institución del sector oficial ubicada en la Localidad 19 Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá D.C. La población seleccionada estaba compuesta por 36 estudiantes que oscilaban entre los 8 y 11 años de edad, toda la población se ubicaba en el estrato socioeconómico número 1. El grupo estaba conformado por 20 niñas y 16 niños, el 59% de los niños demostraban un buen desempeño académico y recibían apoyo familiar constante, mientras el 41% de los estudiantes presentaban un bajo rendimiento académico y no recibían un adecuado apoyo familiar. En cuanto a la lectura el grupo presentaba un desempeño aceptable en comprensión lectora de textos narrativos, pero grandes dificultades en la comprensión de textos académicos y desconocimiento de sus características y funciones, tal y como se mostró en el primer capítulo.

Los hogares de los estudiantes estaban conformados en un 81 % por padre y madre, quienes en su mayoría trabajaban todo el día, los niños solían estar a cargo de abuelos, tíos, hermanos, cuidadores externos a la familia y en un mínimo porcentaje permanecían solos en sus hogares. Los estudiantes se han desarrollado en espacios alfabetizados, en los cuales los dos padres saben leer y escribir y algunos padres han realizado estudios técnicos o tecnológicos; en un alto porcentaje los abuelos son los que no han tenido un acercamiento a la lectura y a la escritura formal. En las entrevistas realizadas los estudiantes afirmaban en sus hogares hay algunos libros, los cuales son utilizados para consultar las tareas y algunos cuentos que sus padres les compraron para que leyeran, sin embargo, no era muy común ver a sus padres leyendo. El 50% de los estudiantes estaba inscrito en la Biblioteca Local, no obstante, muy pocos asistían a las actividades que se realizaban allí.

Los estudiantes presentaban dificultades para construir el sentido de lo leído, particularmente cuando los textos que leían eran de carácter académico y en los

cuales predominaban las secuencias descriptiva y explicativa-expositiva. Además como se expuso en la delimitación del problema, los estudiantes no lograban identificar las diferencias entre las secuencias textuales de manera que para ellos todos los textos eran cuentos.

### 3.7 Categorías de análisis

Para el desarrollo del proceso investigativo se generaron las categorías en relación con la pregunta y las subpreguntas. Lo anterior conllevó a la interpretación y el análisis de los resultados de la propuesta de intervención mediante un ejercicio de triangulación.

A. Comprensión lectora: es un proceso activo, en el cual se busca construir el sentido de lo leído a través de la elección, síntesis y organización de la información. Dicho proceso es de carácter lingüístico, cognitivo y socio-cultural, no obstante, en esta investigación solo se abordan y analizan algunos aspectos lingüísticos y cognitivos.

*Comprensión lectora como proceso lingüístico:* Es un proceso que parte del reconocimiento y decodificación de las unidades mínimas de significado para llegar a la comprensión global del texto, que busca su verificación en el nivel léxico, sintáctico y grafo-fónico, por lo que se hace necesario del conocimiento lingüístico de la lengua.

*Comprensión lectora como proceso cognitivo:* se refiere a la activación y uso de la cognición del lector para construir la comprensión, mediante el procesamiento de la información en la mente del lector.

*Niveles de comprensión lectora:* la comprensión lectora alcanzada por el lector puede ser:

*-Nivel de comprensión literal:* tras un proceso de extracción de la información explícita en el texto reconoce las frases y las palabras importantes del mismo.

*-Nivel de comprensión inferencial:* se utiliza la información explícita del texto para elaborar nuevas ideas a través de la deducción y la presuposición.

*-Nivel de comprensión crítico:* cuando el lector deduce, expresa sus opiniones y juzga el contenido del texto desde su perspectiva.

B. Textos académicos: son aquellas producciones construidas por expertos en determinadas áreas del conocimiento editadas en formatos con fines de formación (enciclopedias, textos didácticos, manuales, entre otros) que tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante a la comunidad académica.

*Secuencias prototípicas:* son las unidades constituyentes del texto que responden a combinaciones de enunciados parcialmente estables y cuya organización es reconocible gracias a su estructura jerárquica interna y a su unidad compositiva. En este estudio se analizó la importancia del conocimiento lingüístico en la comprensión lectora de textos con secuencia dominante narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva.

*Prototextos:* según Martínez Solís (2002) son las categorías de la información estables que estructuran el esquema semántico de un texto y que deriva en otros textos. La presente investigación analizó la importancia de reconocer estas categorías de la información en el proceso de comprensión lectora de los textos académicos, para tal fin adoptó los prototextos de Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Funcionamiento

C. Estrategias de lectura: procedimientos que favorecen la comprensión de lo leído.

*Estrategias cognitivas:* son acciones organizadas que se activan en el lector para gobernar su proceso de atender, pensar, resolver problemas y comprender.

Para favorecer la lectura de textos académicos las estrategias cognitivas seleccionadas en cada momento de la lectura fueron:

- Antes: Construir un objetivo de lectura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas.
- Durante: Pedir aclaraciones, identificar ideas principales, organizar ideas claves.
- Después: Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.

*Estrategias metacognitivas:* son acciones enfocadas a lograr el objetivo planteado mediante la autorregulación, la reflexión y la toma de conciencia de los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la mente y lo efectivos que están siendo. Para ello el lector planea, supervisa y evalúa su proceso de comprensión lectora. Las estrategias asumidas en esta investigación son:

- Planificación: Precisar las metas y/o propósito de la lectura , seleccionar y definir las estrategias a utilizar.
- Supervisión: Enfocar selectivamente la atención, identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, chequear la comprensión discutiéndola con otros.
- Evaluación: Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.

D. Didáctica de la lectura: se encarga del estudio del conjunto de procesos requeridos para enseñar y aprender a comprender textos.

*Secuencia didáctica:* es la estructuración de acciones e interacciones relacionadas de manera intencionada entre sí para lograr el aprendizaje. Ésta fue la estrategia didáctica seleccionada y utilizada en el proceso de intervención.

*Evaluación de la secuencia didáctica:* se logra mejorar la acción didáctica planeada y ejecutada, a través de la reflexión sobre los aciertos y desaciertos.

*Pluridisciplinariedad:* es la cooperación entre las disciplinas sin coordinación.

*Evaluación formativa y auténtica:* A través de la auto, co y heteroevaluación se valora y reconocen las potencialidades y dificultades del estudiante.

*Retroalimentación:* estrategia ejecutada durante el proceso de aprendizaje para valorar el trabajo realizado por los estudiantes y encontrar herramientas de mejoramiento de las posibles fallas.

*Mediación docente:* es la competencia del educador para ayudar al estudiante a aprender.

*Uso de la pregunta:* estrategia utilizada para mediar el acceso del estudiante al conocimiento.

En síntesis, en esta investigación se reconoció la importancia de acudir al paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Educativa con el fin de comprender y transformar la realidad encontrada a partir de la observación, la descripción, la interpretación y el análisis desde las categorías inductivas y deductivas que guiaron este proceso investigativo.

En la siguiente tabla se presenta la relación entre la pregunta, las subpreguntas de investigación, las categorías y las subcategorías.

<b>Preguntas y subpreguntas de investigación</b>	<b>Categoría inductiva/ deductiva</b>	<b>Subcategoría</b>
¿Cómo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los estudiantes de grado Cuarto?	Comprensión lectora	Nivel literal e inferencial Construcción del conocimiento escolar
	Lectura como proceso	lingüístico y cognitivo (antes, durante y después)
¿Cuáles son las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?	Textos académicos	Función
	Secuencias prototípicas	Narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva
	Prototextos	Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Funcionamiento.
¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas favorecen la comprensión lectora de textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en grado Cuarto?	Estrategias de lectura cognitivas	Construir un objetivo de lectura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas, pedir aclaraciones, identificar ideas principales, organizar ideas claves, transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.
	Estrategias de lectura Metacognitivas	Precisar las metas y/o propósito de la lectura, seleccionar y definir las estrategias a utilizar, enfocar selectivamente la atención, identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, chequear la comprensión discutiéndola con otros, evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.
¿Cómo el diseño e implementación de una intervención didáctica posibilita el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado Cuarto?	Didáctica de la lectura	Secuencia didáctica Evaluación de la secuencia didáctica.
	La cooperación entre áreas del currículo	Pluridisciplinariedad
	Evaluación formativa y auténtica	Auto, co y heteroevaluación Retroalimentación
	Mediación docente	Uso de la pregunta

Tabla 1. Relación entre la pregunta, las subpreguntas de investigación, las categorías y las subcategorías. Elaboración propia.

#### **4. APRENDIENDO A LEER TEXTOS ACADÉMICOS**

El presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta de intervención pedagógica diseñada para superar la problemática referida a las dificultades que evidenciaron los estudiantes del grado Cuarto de una Institución Educativa Distrital de Bogotá para leer comprensivamente textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Algunos de los aspectos que constituyen esta problemática son: la prelación por la lectura de textos narrativos en todas las áreas del conocimiento y los niveles de la escolaridad, el olvido de la enseñanza de la lectura de los textos académicos, la ausencia de la enseñanza y uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y la dificultad de los estudiantes para aprender de la lectura. Desde estas premisas, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los estudiantes de grado Cuarto? Para efecto de organización, este apartado inicia con una breve exposición de la propuesta de intervención pedagógica diseñada y posteriormente presenta el análisis realizado a los resultados obtenidos a la luz de las categorías de la investigación, a saber: comprensión lectora, textos académicos, estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y didáctica de la lectura.

Con la dificultad evidenciada se reconoció la necesidad de realizar un proceso de intervención pedagógica que se desarrolló a lo largo de 25 semanas desde el mes de enero hasta agosto del 2014. La intervención se llevó a cabo con los estudiantes del grado 402, conformado por 35 estudiantes, 19 niñas y 16 niños, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 11 años de edad. Para la ejecución de la propuesta se utilizaron los espacios de la clase de Lengua Castellana y Plan Lector, por lo tanto se contaron semanalmente con 5 sesiones de 45 minutos cada una.

Con esta intervención pedagógica se buscó cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales desde el espacio de Lengua Castellana, ya que como se mencionó con anterioridad estos son poco leídos de manera estratégica y consciente lo que conlleva a que los estudiantes no reconozcan la forma de aproximarse a éstos, comprenderlos y construir conocimiento escolar a través de su lectura. Para tal fin, se diseñaron y ejecutaron tres secuencias didácticas que estuvieron orientadas a desarrollar la comprensión lectora de los textos académicos, a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las secuencias didácticas se estructuraron teniendo en cuenta los planteamientos de Camps y Zayas (2006), quienes, como se mencionó en el segundo capítulo, conciben la secuencia didáctica como un conjunto de tareas que se relacionan progresivamente y que están direccionadas a cumplir con un propósito que les da sentido. Las tres fases propuestas por estas autoras para diseñar y ejecutar esta estrategia didáctica se desarrollaron de la siguiente manera: se inició con la *preparación* que consistió en la toma de decisiones con respecto a la finalidad de la intervención, el tipo de texto a utilizar, la intención y los objetivos del aprendizaje que deberían hacerse explícitos al grupo de estudiantes con el fin de convertirlos en el motor de la actividad. Posteriormente, la *ejecución* en la cual se distinguieron dos tipos de actividades, las orientadas a enseñar-aprender las características formales del texto y su uso y las que se refirieron a la comprensión de textos; en este momento se dio inicio a las actividades y se involucraron las estrategias cognitivas y metacognitivas a desarrollar, se debe destacar que esta etapa fue propicia para las interacciones entre pares y el docente. Finalmente, la fase de *evaluación* fue transversal a toda la intervención puesto que promovió la interacción y la valoración del proceso mediante la observación de los avances obtenidos gradualmente por el grupo y el profesor. De igual manera, se buscó evaluar los aprendizajes construidos con lo cual se genera un proceso metacognitivo en el que se analizaron el nivel de comprensión lectora alcanzado,

los procedimientos seguidos, los resultados obtenidos, la asimilación de los conceptos utilizados y se propusieron estrategias para evitar y superar las posibles dificultades.

Para la realización de las secuencias didácticas se optó por la lectura de textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, específicamente los que respondían a los géneros discursivos narrativo (White, 2003), descriptivo (Calsamiglia y Tusón, 1999 y Filinich, 2003), y explicativo-expositivo (Muth, 1990 y Atorresi y Zamudio, 2014). Es preciso mencionar que en esta investigación se concibió que al interior de los textos confluyen diversas secuencias textuales, es decir, los textos están conformados por una secuencia dominante o de base y dentro de sí convergen otras secuencias de manera alternada, (Adam y Lorda, 1999), tal y como se expreso en el segundo capítulo. Del mismo modo, se reconoció que los textos académicos descriptivos y explicativos-expositivos responden a un esquema semántico prototípico, para esta intervención se asumieron los siguientes: el Prototexto de Clasificación o Estructura Social, el de Estructura Física y el de Funcionamiento (Martínez Solís, 1997).

Con respecto a los tipos de textos seleccionados, se parte de la lectura de textos con secuencia narrativa dominante, al ser los más trabajados en el aula durante toda la escolaridad. Posteriormente se realiza la lectura de textos con secuencias descriptiva y explicativa-expositiva puesto que se identificó que eran totalmente desconocidos por los educandos y como se demostró en el primer capítulo fueron los que presentaron mayor dificultad para ser comprendidos. En resumen, se diseñó un proceso que partiera desde lo conocido por los niños hacia lo desconocido y por ende más complejo.

Así mismo, durante la implementación de las secuencias didácticas se activaron, enseñaron y utilizaron diversas estrategias cognitivas y metacognitivas con las cuales se buscó cualificar la comprensión lectora de los textos académicos seleccionados. En cada secuencia se profundizó en algunas estrategias antes,

durante y después del proceso lector de forma sistemática, no obstante, durante las subsiguientes etapas de la intervención se retomaron las estrategias trabajadas con anterioridad para lograr la interiorización de estas por parte de los estudiantes, puesto que como lo señalan Solé (2000) las estrategias pueden aplicarse en los diferentes momentos del proceso lector, sin embargo, para que sea efectivo las estrategias deben involucrarse de manera conjunta y coordinada. En la siguiente tabla se presentan las estrategias que se utilizaron durante la intervención pedagógica, las cuales se sustentaron en los postulados de Gaskins y Elliot (1999), Brown (citado por Solé, 2000), López (2002) y López y Arciniegas (2004):

<b>Momentos</b>	<b>Estrategias de lectura cognitivas</b>	<b>Estrategias de lectura Metacognitivas</b>
<b>Antes/ planificación</b>	Construir un objetivo de lectura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas.	Precisar las metas y/o propósito de la lectura, seleccionar y definir las estrategias a utilizar.
<b>Durante/ supervisión</b>	Pedir aclaraciones, identificar ideas principales, organizar ideas claves.	Enfocar selectivamente la atención, identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, chequear la comprensión discutiéndola con otros.
<b>Después/ evaluación</b>	Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.	Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.

Tabla 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en la investigación. Elaboración propia.

A continuación se presentan la síntesis, los objetivos y una breve descripción de los aspectos esenciales de las tres secuencias didácticas que conforman esta propuesta de intervención.

#### 4.1 Síntesis de las secuencias didácticas

En la siguiente tabla se puede observar la síntesis de las tres secuencias didácticas diseñadas e implementadas durante el proceso de intervención. Es preciso recordar que todas las estrategias cognitivas y metacognitivas no fueron utilizadas desde la primera secuencia, debido a que se propuso un trabajo progresivo en el cual se fuera involucrando gradualmente las estrategias. En coherencia con el grado de progresión, las secuencias fueron disminuyendo su número de sesiones, puesto que los estudiantes se iban familiarizando con la nueva forma de trabajar. De la misma manera, en cada secuencia didáctica, se

trabajó sobre los elementos de cada secuencia dominante, la funcionalidad y los esquemas semánticos de los textos académicos, las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y la construcción de conocimiento sobre el tema integrador de cada área. Por consiguiente en seguida se presenta la síntesis detallada de las secuencias trabajadas.

	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de lectura cognitivas	Estrategias de lectura metacognitivas
<b>PREPARACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los textos a leer.</li> <li>*Presentar el objetivo de la secuencia didáctica para motivar a los estudiantes.</li> </ul>	<b>SESIONES 1 y 2:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Negociación con los estudiantes sobre los textos que se leerán.</li> <li>2. Organización y planeación de recursos y requerimientos (carpeta de lectura, producto final y criterios de evaluación).</li> </ol>		
<b>EJECUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La narración, la descripción y la explicación-exposición</li> <li>*Las secuencias dominantes.</li> <li>*Las secuencias secundarias.</li> <li>*Esquema de base de cada secuencia. (Adam y Lorda, 1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reflexionar sobre el concepto de narración, descripción y explicación-exposición y su función.</li> <li>*Reconocer las características y esquema de base de los textos con secuencias narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva.</li> <li>*Reconocer como al interior de los textos con una secuencia dominante confluyen otras.</li> </ul>	<b>SESIONES 3 a 7 :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activación del conocimiento previo sobre narración, descripción y explicación-exposición.</li> <li>2. Identificación de la función, componentes y esquema de base de los textos con secuencia narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva.</li> <li>3. Reconocimiento de secuencias secundarias en un texto con secuencia dominante narrativa, descriptiva o explicativa.</li> <li>4. Construcción de un mapa mental o cuadro sinóptico sobre el esquema de base de cada secuencia textual.</li> </ol>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reflexionar en torno al trabajo realizado e identificar las posibles dificultades que se presenten y los aprendizajes construidos.</li> </ul>	<b>SESIÓN 8:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilización de una rejilla para identificar los conocimientos aprendidos, las dificultades presentadas, y las inquietudes sobre el trabajo realizado.</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Analizar los errores cometidos y plantear soluciones Auto, co y Heteroevaluación.</li> </ul>

	<p>*El relato histórico, el texto descriptivo y el texto explicativo-expositivo.</p> <p>*Las heroínas desconocidas de la independencia, la organización social de los mayas, egipcios y neogranadino y el proceso de respiración.</p>	<p>*Aprender, activar y utilizar estrategias de lectura.</p> <p>*Analizar el nivel de comprensión alcanzada a partir de un cuadro sinóptico y la socialización con los pares.</p> <p>*Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador a través de la construcción y presentación del producto final.</p>	<p><b>SESIONES 9 a 13:</b></p> <p>1. Activación y uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas.</p> <p>2. Lectura estratégica de los textos seleccionados.</p> <p>3. Presentar lo comprendido por medio de preguntas direccionadas por el docente, la socialización con los pares y la construcción de un cuadro sinóptico.</p> <p>4. Construcción de un producto final.</p>	<p>*Acceder al conocimiento previo.</p> <p>*Construir un objetivo de lectura.</p> <p>*Explorar el texto.</p> <p>*Predecir.</p> <p>*Formular preguntas.</p> <p>*Pedir aclaraciones.</p> <p>*Identificar ideas principales.</p> <p>*Organizar las ideas claves.</p>	<p>*Precisar las metas y/o propósito de la lectura.</p> <p>*Seleccionar y definir de las estrategias a utilizar.</p> <p>*Enfocar selectivamente la atención.</p> <p>*Identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas.</p> <p>*Consultar otras fuentes.</p> <p>*Subrayar.</p> <p>*Releer.</p> <p>*Construir esquemas.</p> <p>*Chequear la comprensión discutiéndola con otros.</p>
	<p>*Las heroínas desconocidas de la independencia, el aparato respiratorio y el proceso de excreción.</p>	<p>*Transferir los conocimientos construidos sobre cada secuencia textual y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a la lectura de un nuevo texto.</p>	<p><b>SESIONES 14 a 16:</b></p> <p>1. Lectura estratégica de un nuevo texto que comparta la misma secuencia de base.</p> <p>2. Socialización de lo comprendido a los demás.</p>	<p>*Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.</p>	<p>*Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		<p>*Establecer con los estudiantes los aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica, la pertinencia de los tipos de textos y la importancia de leer textos académicos en el espacio de Lengua Castellana.</p>	<p><b>SESIÓN 17:</b></p> <p>1. Evaluación conjunta de la secuencia didáctica, identificando fortalezas y dificultades.</p> <p>2. Realización de la co, auto y heteroevaluación .</p>		<p>*Analizar los errores cometidos y proponer las posibles soluciones.</p> <p>*Auto, co y Heteroevaluación.</p>

Tabla 3. Síntesis de las secuencias didácticas. Elaboración propia.

#### 4.2 Primera secuencia didáctica: “*Leyendo relatos Históricos*” (Anexo No 7)

La propuesta de intervención inició con la lectura de textos con secuencia narrativa dominante al ser los más utilizados en la cotidianidad de los sujetos y en los espacios escolares; sin olvidar que favorecen el conocimiento de las culturas, las sociedades y su historia, por consiguiente, la secuencia didáctica titulada *Leyendo relatos Históricos* se propuso partir de lo conocido para llegar a lo complejo y construir conocimiento sobre la historia desde la lectura comprensiva de relatos históricos, los cuales se caracterizan por la incorporación de acontecimientos

mediante la supresión y subordinación de algunos de ellos y el énfasis de otros (White, 2003).

Esta secuencia didáctica se desarrolló durante 17 sesiones, fue diseñada con el objetivo de cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las Ciencias Sociales a partir de la enseñanza y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Del mismo modo se pretendió construir conocimiento histórico referido a las heroínas desconocidas de la Independencia de Colombia, para lo cual se leyeron dos textos, el primero “La historia desconocida de Melchora Nieto: una patriota Valiente” de Martha Lux Marcelo (Anexo No 8), en el momento de la fundamentación y el segundo “Historias de Cartagena durante la Independencia” de Adelaida Sourdis Nájera (Anexo No 9), en la etapa de transferencia de lo aprendido.

Los objetivos propuestos para esta secuencia fueron:

1. Leer comprensivamente textos de mayor circulación en el área de Ciencias Sociales para posibilitar la construcción del conocimiento propio de esta disciplina.
2. Reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia narrativa dominante, específicamente los relatos históricos.
3. Construir el sentido de lo leído a partir de la implementación del uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas, haciendo énfasis en el momento antes de la lectura.
4. Favorecer el proceso de construcción de sentido de lo leído a través de un trabajo planificado, progresivo y sistemático.

En este momento de la intervención se dio énfasis a la construcción del sentido del texto a partir de la planeación del acto lector y la utilización de algunas estrategias cognitivas como: construir un objetivo de lectura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas, predecir, pedir aclaraciones, identificar ideas principales y transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones; y

metacognitivas a saber: precisar las metas y/o propósito de la lectura , enfocar selectivamente la atención, subrayar, releer, evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión obtenido.

#### 4.3 Segunda secuencia didáctica: “*Leyendo descripciones*” (Anexo No 10)

Con el propósito de realizar una intervención progresiva que partiera de lo conocido a lo complejo, se diseñó y ejecutó la segunda secuencia didáctica titulada *Leyendo descripciones*, ya que como se mencionó en el segundo capítulo, la descripción hace parte de la cotidianidad de las personas y es utilizada en la escuela para construir el conocimiento propio de las Ciencias Naturales y Sociales. De ahí que sea una de las secuencias predilectas de los textos académicos.

Esta secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de 12 sesiones y buscó construir conocimiento sobre las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante, aprender a través de la lectura de textos tomados de libros escolares e internet, como :“Organización social de los egipcios” (Anexo No 11), “Organización social de los mayas ” (Anexo No 12) y “Aspectos socioculturales de la colonia” (Anexo No 13), transferir lo aprendido a la lectura comprensiva de un texto de Ciencias Naturales sobre el sistema respiratorio (Anexo No 14) y hacer evidentes los esquemas semánticos propios de estos textos, por lo tanto se utilizaron los *Prototextos Clasificación o Estructura Social y Estructura física*.

Los objetivos propuestos para esta secuencia fueron:

1. Leer comprensivamente textos académicos con secuencia descriptiva dominante.
2. Reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia descriptiva dominante.
3. Hacer explícito algunos de los esquemas semánticos que subyacen a los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

4. Implementar y promover el uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en el proceso de lector.

Para continuar con el propósito de progresión se retomaron las estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas en la secuencia anterior y se adicionaron: organizar ideas claves, identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar otras fuentes, chequear la comprensión discutiéndola con otros, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.

#### 4.4 Tercera secuencia didáctica: “*Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones*” (Anexo No 15)

Dada la influencia y pertinencia de la explicación y exposición en la comprensión y construcción de conocimientos, se hizo ineludible continuar el proceso de intervención con la lectura de textos con secuencia de base explicativa-expositiva que trataran temas relacionados con las Ciencias Naturales, ya que como se mencionó con anterioridad su rigurosidad y objetividad permiten la construcción del conocimiento, que si bien se apoya en la descripción la sobrepasa (Atorresi y Zamudio, 2014), con esto se continuó con la idea de progresión presente en esta intervención.

Para tal fin, se diseñó la tercera secuencia didáctica titulada *Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones*, en la cual se realizó la lectura estratégica de un texto con secuencia explicativa-expositiva dominante titulado “Tus pulmones y tu sistema respiratorio” (Anexo No 16). En coherencia, se utilizó el esquema semántico que subyace al *Prototexto de Funcionamiento*, para por medio de la identificación de las categorías que hacen referencia a estos textos se construyera el sentido de lo leído y el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema respiratorio, para luego transferir lo aprendido en la lectura del texto “¿Dónde están los riñones y el aparato urinario y cómo funcionan?” (Anexo No 17), el cual abordaba el funcionamiento del sistema excretor. Por último, esta secuencia didáctica se desarrolló durante 9 sesiones, para su ejecución se retomaron los

objetivos trabajados en las dos primeras fases de intervención y se enfatizó en mejorar la comprensión lectora de textos académicos con secuencia explicativa-expositiva dominante.

Durante este momento de la intervención se acudió a un proyecto de evaluación auténtica y formativa (Anexo No 18) que continuaba con la misma lógica de las secuencias didácticas y promovía el aprendizaje significativo a través del diseño de situaciones llamativas para los estudiantes, la indagación de los conocimientos previos, la planeación de tareas complejas, la progresión del aprendizaje, la mediación del docente a través de la pregunta, la identificación de posibles fallas y su superación por medio de la retroalimentación y la transferencia de los conocimientos aprendidos a otros contextos o situaciones de uso. Con lo anterior se pretendió mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de una evaluación que fuera parte del proceso y no solo su fin.

Finalmente, durante el tiempo que se tuvo proyectado para la realización de esta fase de la intervención se continuaron trabajando las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas en las secuencias anteriores y se hizo énfasis en las utilizadas en el momento después de la lectura, así como se promovió que los estudiantes: seleccionaran y definieran las estrategias a utilizar y construyeran esquemas.

A continuación, se presentan los resultados alcanzados tras el proceso de intervención que tuvo como propósito cualificar la comprensión lectora de textos académicos en el grado Cuarto.

#### 4.5 La lectura estratégica de textos académicos (principales resultados)

En las siguientes líneas se expondrán los resultados obtenidos y el análisis realizado a la luz de las categorías teóricas presentadas en la tabla 1 y las categorías emergentes, a saber: la lectura como un proceso, la construcción del conocimiento escolar, la cooperación entre áreas del currículo, la evaluación

participativa y formativa y la mediación docente que se vislumbrarán más adelante. Es preciso resaltar que la interpretación de los datos parte de una lectura sintagmática de los múltiples registros tomados de cada sesión, para lo cual se tuvieron en cuenta grabaciones de clase, revisión de cuadernos y carpetas de lectura, valoración de productos finales, rejillas de reflexión, matrices de evaluación, listas de cotejo, fichas de lectura, rejillas de identificación de las categorías de la información o prototextos y entrevistas a los estudiantes y docentes. Dada la amplitud del corpus recolectado muchos de los registros que apoyan este análisis no se presentan en este capítulo y los que fueron seleccionados para sustentar las siguientes interpretaciones han sido transcritos ortográficamente para facilitar su lectura, unos y otros se pueden consultar en el Anexo (No 19).

Para favorecer la comprensión de las transcripciones hechas a las grabaciones de clase es necesario tener en cuenta las siguientes convenciones:

<b>Convenciones</b>
E #: estudiante.
VE: varios estudiantes.
P: profesor.
(*): Silencio de los estudiantes.
(...):omitido del registro por no ser relevante.

#### 4.5.1 Los textos académicos y sus características lingüísticas-discursivas

El proceso de comprensión lectora requiere que el lector active sus conocimientos sobre el mundo y sobre el texto (Solé, 2000), de ahí que en esta investigación se reconociera la importancia del conocimiento explícito de las características de la diversidad textual, puesto que éste favorece la construcción de marcos específicos sobre el texto a leer, lo que le permite al lector interpretar y aprender de lo leído e incrementar el conocimiento compartido entre el lector y las intenciones del autor, con lo cual se incide en un “mejoramiento del procesamiento de la información y de su aprendizaje por parte del estudiante” (Martinez Solis, 2002, p.143). Es así como este proceso de intervención aludió a la necesidad de conocer la función y las características de los textos académicos. En este apartado se hará mención al

conocimiento que construyeron los estudiantes a este respecto y su incidencia en el proceso de comprensión lectora.

Es preciso mencionar que durante el proceso se hizo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de la función, los componentes o elementos y la organización esquemática de los textos académicos que como se mencionó en los referentes conceptuales acuden al uso de secuencias narrativas, descriptivas y explicativas-expositivas al ser las más apropiadas para la transmisión de los conocimientos de las diferentes disciplinas (Martínez et al. ,2004). De igual forma se comprendió que los textos no son puros puesto que en su interior pueden confluír otras secuencias textuales, de ahí que se aludiera a la composición heterogénea de los mismos (Adam citado por Calsamiglia y Tusón, 1999).

*a) Las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia narrativa dominante*

El proceso de intervención parte de la activación de los conocimientos previos en cada una de las secuencias didácticas, esto con el interés de observar el estado inicial de los estudiantes y poder evaluar la progresión a la que se llega tras la ejecución de la propuesta diseñada. Con respecto a las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia de base narrativa, se obtuvieron los siguientes registros:

Secuencia	En el inicio del proceso	Durante el proceso	Al final del proceso
Narrativa	<p>P: muy bien. Empecemos. Alguien se acuerda ¿Qué es la narración? E 6: es narrar algo. E 5: algo importante. P: ¿Cómo así? E 7: es contar algo. P: ¿algo? ¿Cómo qué? E 10: historias. P: muy bien. P: ¿Esas historias siempre son verdad o pueden ser mentira? E5: a veces son verdad y a veces son mentiras.</p> <p><i>Fragmento tomado del registro GA050214 del 5 de febrero de 2014.</i></p>	<p>P: ¿Qué dijimos que era la narración? E4: que es narrar o contar historias. P: y esas historias pueden ser... E4: verdaderas o falsas. E25: reales y imaginarias. P: y ¿Cómo se organiza un texto narrativo? E 15: Inicio cuando empieza, nudo cuando está el problema y la acción que soluciona al problema (*). P: Quien lo ayuda. E26: luego el desenlace y la situación final que es diferente a como empezó. P: recuerdan algo de los elementos. E 11: que son los personajes. E 14: el tiempo. E16: y el lugar donde pasa la historia. P: Algo más Ve: (*)</p> <p><i>Fragmento tomado del registro GA110214 del 11 de febrero de 2014.</i></p>	<p>P: Chicos ¿quién se anima y me puede recordar hasta el momento que hemos aprendido? E4: profe hemos trabajado sobre la narración, que es para contar cosas, pero tiene que ser en orden para que se pueda entender. P: Bueno y ¿Qué debe tener una narración? E 28: el inicio con el que inicia ahí uno ve quienes son los personajes y donde pasa. E29: y el lugar y el tiempo. E 28: luego sigue el nudo o sea el problema. E 8: y que pasa algo y se soluciona y luego el desenlace donde se termina la historia. P: ¿Qué más? E8: profe también que para que sea narración tiene que tener inicio, nudo, una acción que solucione el problema y desenlace que ahí es el final. P: y ¿qué pasa con los elementos de la narración? E21: son el lugar, el tiempo y los personajes. E16: falta que las historias pueden ser verdaderas o ficticias. P: ¿Cómo así? Me explicas. E16: que hay historias que son verdad pero otras son mentiras como las de las hadas. P: ¿Cuáles textos que narran hemos leído? E1: cuentos, mitos, leyendas...* E31: y relatos históricos.</p> <p><i>Fragmento tomado del registro GA250214 del 25 de febrero del 2014.</i></p>

Tabla 4. Registros sobre la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia narrativa dominante. Elaboración propia.

De lo anterior se infiere que los estudiantes reconocieron que los textos narrativos tienen el propósito de contar historias reales o ficticias a través de un esquema prototípico compuesto por una situación inicial, el nudo, la acción que modifica a la situación problema y que conlleva al desenlace, que a su vez genera una situación final, es decir, los estudiantes reconocieron las proposiciones que caracterizan a la secuencia narrativa y que, de forma tradicional, se conocen como: planteamiento (inicio), nudo y desenlace (Adam y Lorda, 1999). Asimismo, los educandos hacen referencia a los elementos o componentes de los textos narrativos, a saber: agentes o personajes, tiempo y lugar, y determinan como de manera frecuente se

presentan estos en el inicio de la narración. En próximos apartados se analizará la relación de estos elementos con el nivel literal de comprensión lectora.

### *Los relatos históricos*

Con lo aprendido sobre los textos narrativos se buscó cualificar la comprensión lectora y la construcción del conocimiento escolar sobre algunas heroínas desconocidas del periodo de la Independencia. Para esto se aludió al relato histórico puesto que éste permite comprender la historia de la humanidad a partir de la evocación y explicación de acontecimientos históricos (White, 2003). En el siguiente registro obtenido de uno de los espacios de socialización y evaluación cooperativa de los aprendizajes construidos se observa cómo los estudiantes lograron reconocer la función, esquema de base y componentes de los relatos históricos.

P: bueno muy bien. Ahora quien me quiere contar ¿Qué es un relato histórico?  
E31: es un texto que cuenta historias del pasado.  
E 6: son lecturas que nos explican las cosas de antes... y nos ayudan a aprender de sociales.  
P: ¿el relato histórico es una narración?  
E16: sí.  
P: ¿Por qué?  
E 16: por que cuenta cosas.  
E25: y tiene inicio, nudo y desenlace.  
E 6: y personajes y tiempo.  
E12: y un lugar donde pasa todo.  
P: ¿pero las historias que cuenta el relato fueron reales o ficticias?  
Ve: reales.  
E6: verdaderas porque si pasaron.  
...P: ¿Qué temas trata el relato histórico?  
E31: los casi no contados como Melchora que era desconocida y el señor Tatis.  
P: ¿Por qué dices que son desconocidos?  
E31: porque fue muy poquito lo que se encontró de ellos, casi nadie sabe de eso.

*Fragmento tomado del registro GA250214 del 25 de febrero del 2014.*

De igual forma, con la identificación de las características lingüísticas-discursivas de los textos de base narrativa, los estudiantes lograron seleccionar y organizar la información relevante, lo cual aportó al reconocimiento del esquema semántico de los relatos leídos, como se observa a continuación.

Situación inicial < Nos van hablar de las historias de las mujeres familias y so, por eso los hombres estaban en el ejército o algunos volían otros estaban heridos y otros se morían por eso las mujeres quedaban solas y pobres y les tocaba hacer cargo de la que resercharían sus familias, todas ellas se serían y hablar de la raza. Personajes: Melchora, Sus hijo, Domingo, Prizon, Francis. Lugar: Santiago, época: 1810. tiempo: 20 de julio de 1810.

Problema: El 20 de julio de 1810 estaba toda la gente en la plaza y en control del virrey y melchora y Francisca también estaban allí y los soldados iban a disparar los cañones contra la gente.

Acción: ellas y otras mujeres no dejaron porque se fueron a la caballería y pelearon con los soldados que no podían hacer nada por que las mujeres estaban más casadas y armadas con piedras y navajas y luego le valieron hacer para defender a sus hijos.

Situación Final < ellas siguieron en todo los de las mueltos pero on ser un morillo, los dextero a taba a Melchora y Francisca a obate pero melchora si volvia a Bogota y su hijo se fue para el ejército ellas son importantes por su valentía y por como ayudaron a la independencia.

la historia descarpada de melchora y Francisca, un Patriota valiente

Registro CLE27260214 tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Lizeth Sogamoso.

Sin embargo, esta intervención aunque partió del conocimiento explícito de los textos con secuencia narrativa dominante no se centró únicamente en la lectura de estos textos y continuó con los textos de base descriptiva dominante. El análisis realizado al proceso de enseñanza y aprendizaje de los textos con secuencia de base descriptiva se despliega a continuación.

*b) Las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante*

Durante la segunda secuencia didáctica, los textos seleccionados fueron los descriptivos ya que como lo afirman Calsamiglia y Tusón (1999), favorecen el reconocimiento del mundo natural y social de ahí que tengan una función relevante en el campo de las disciplinas científicas, tal afirmación responde a uno de los intereses de esta investigación el cual se refiere a leer comprensivamente textos de mayor circulación en las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales y favorecer el conocimiento propio de estas áreas del saber.

Es necesario decir que los estudiantes al iniciar esta secuencia tenían unos conocimientos básicos de la descripción puesto que había sido empleada en la primera secuencia didáctica para identificar el carácter heterogéneo de los textos

de secuencia dominante narrativa. No obstante, cuando se realizó la lectura de un texto descriptivo referido a la organización social en la Colonia los estudiantes lo identificaron como un relato histórico, esto se evidenció en las voces de los niños al responder a la pregunta “¿Cuál texto consideran ustedes es el que acabamos de leer?” E31: “Un relato histórico porque habla de la historia” E26: “es narrativo por que cuenta sobre personas”. Con esto en mente, se dio inicio a un proceso de fundamentación sobre los textos descriptivos, para ello se partió de la construcción cooperativa del concepto de descripción desde una actividad que consistía en describir como era el aula de clase. Luego se aludió a las características de los textos con secuencia descriptiva dominante. Los resultados y el progreso obtenido se observan en la siguiente tabla

Secuencia	En el inicio del proceso	Durante el proceso	En el final del proceso
Descriptiva	<p>Luego de la socialización de las descripciones hechas sobre el salón. P: entonces describir ¿qué es? E4: es contar o mirar. E1: contar como son las cosas. E2: es decir características de las cosas, que este es verde este es azul. P: E2 es decir como son las cosas. E2: si profe.</p>	<p>P: todos hemos dicho lo que opinamos de la descripción, por eso cada uno en su cabecita tiene una idea. Ahora me gustaría que teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho y lo que cada uno piensa escribieran en su cuaderno ¿qué es la descripción? y luego quien quiera lo socialice.</p>	<p>P: muy bien niños, vamos a recordar lo que hemos trabajado durante el segundo periodo. ¿Quién me quiere colaborar...? E23: sobre describir. ...E11: pues es cuando uno dice como son las cosas que tienen. E7: a que huelen o saben. E15: es decir las cualidades de animal y las personas. P: que son cualidades. E5: lo que uno tiene, por ejemplo mariana es bajita así. P: Eso es una... E13: característica. P: ¿Qué es una característica? E5: lo que tiene uno. ...P: muy bien. La sesión pasada les pedí que leyeran un texto sobre las partes del sistema respiratorio. ¿Qué texto piensan ustedes que es? E26: descriptivo. P: ¿por qué? E26: porque dice como es el sistema. respiratorio ...P: ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio? E30: tiene un título. ...E29: es de lo que van a hablar. E: 5: es el tema. E 19: tiene todas las partes como subtítulos y dicen cómo es y que tiene cada una. ...E6: cada parte P: ¿Qué más? E4: también hay una imagen y las letras. E4: como los números. P: ¿Por qué más podemos decir que es descriptivo? E6: tiene palabras de eso, el vocabulario. P: como cuáles. E6: fosas nasales, tráquea, cilios, tráquea, bronquiolos, exhalar, alviolos.</p>
	<p>Fragmento tomado del registro GA040314 del 4 de marzo del 2014</p>	<p>Que es decir como es una cosa, una persona, un lugar, los sentimientos, emociones Hace una imagen a través de los cinco sentidos (olfato, tacto, gusto, escucha, vista) Función sirve para conocer el mundo (todo lo que nos rodea)</p>	<p>...P: muy bien. La sesión pasada les pedí que leyeran un texto sobre las partes del sistema respiratorio. ¿Qué texto piensan ustedes que es? E26: descriptivo. P: ¿por qué? E26: porque dice como es el sistema. respiratorio ...P: ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio? E30: tiene un título. ...E29: es de lo que van a hablar. E: 5: es el tema. E 19: tiene todas las partes como subtítulos y dicen cómo es y que tiene cada una. ...E6: cada parte P: ¿Qué más? E4: también hay una imagen y las letras. E4: como los números. P: ¿Por qué más podemos decir que es descriptivo? E6: tiene palabras de eso, el vocabulario. P: como cuáles. E6: fosas nasales, tráquea, cilios, tráquea, bronquiolos, exhalar, alviolos.</p>
		<p>Registro C110314 tomado del cuaderno de la estudiante Vanessa Rodríguez</p>	<p>Fragmento tomado del registro GA080414 del 8 de abril del 2014</p>

Tabla 5. Registros sobre la función y las características lingüísticas- discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante. Elaboración propia.

De lo anterior se infiere que los estudiantes reconocieron la función de los textos de base descriptiva al establecer que dan cuenta de forma detallada y organizada de las características de algo o alguien (Calsamiglia y Tusón, 1999), para este caso la organización social de los grupos seleccionados y el sistema respiratorio. Con respecto a la organización esquemática de estos textos, como se mencionó en los referentes conceptuales, se utilizó el esquema de base propuesto por Adam, para ello se realizaron listas de chequeo (Anexo No 20), que a la postre permitieron que los estudiantes reconocieran la estructura de los textos descriptivos, conformada por el anclaje descriptivo que fue comprendido por los educandos como el tema u objeto a describir, la aspectualización o división del todo en sus partes y el reconocimiento de las cualidades de cada una.

De igual manera en los registros se puede observar que los estudiantes reconocen algunos elementos lingüísticos-discursivos de los textos descriptivos, ya que hacen referencia al uso de un léxico nominal, aluden a la utilización de adjetivos reconocidos por los educandos como características de alguien o algo, al empleo de terminología específica sobre el objeto descrito o vocabulario, el uso de la enumeración y el apoyo gráfico que favorecen la construcción de la imagen mental del tema descrito. Finalmente, se reconoce que los estudiantes comprendieron que la descripción se refiere a un tema global compuesto por elementos integrados e integrantes. En síntesis, los estudiantes identificaron la función, el esquema de base y las características de los textos con secuencia descriptiva dominante, de forma que progresivamente ampliaron su conocimiento lingüístico y textual.

Como se mencionó en el segundo capítulo, los textos académicos responden a diferentes secuencias textuales, para este proyecto además de abordar los textos de secuencia narrativa y descriptiva, se buscó la comprensión de los textos con secuencia explicativa-expositiva dominante ya que favorecen la transmisión y construcción de conocimiento. Estas afirmaciones se amplían a continuación.

c) *Las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia explicativa-expositiva dominante*

La tercera secuencia didáctica enmarcada en un proyecto de evaluación formativa tuvo como objetivo reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia explicativa- expositiva dominante. Cabe mencionar que los estudiantes con antelación a esta fase de la intervención habían tenido un acercamiento a la función de la explicación cuando se buscaba identificarla en los textos con dominancia narrativa y descriptiva, no obstante, reconocer la explicación fue una actividad de gran complejidad para los niños que en muchos casos no fue lograda. De ahí que fuera necesario tomar como base la segunda secuencia didáctica y dar continuidad a la temática integradora, es decir, al aparato respiratorio pero traspasando los límites de la descripción al pretender la comprensión del proceso de respiración.

Así como en las anteriores fases de la intervención se buscó la enseñanza y el aprendizaje progresivo de la función, el esquema de base y las características de cada secuencia prototípica de los textos académicos, en esta fase se continuó con la misma forma de trabajo de la cual se obtuvieron los siguientes registros.

Secuencia	En el inicio del proceso	Durante el proceso	En el final del proceso
Explicativa - expositiva	<p>P: El día de hoy vamos a hablar sobre la explicación, alguien sabe que es la explicación. E20: profe como cuando usted nos da la clase, nos explica. E8: es explicar</p> <p><i>Fragmento tomado del registro GA150514 del 15 de mayo del 2014</i></p>	<p>P: Niños por favor escriban en su cuaderno lo que recuerden sobre los textos explicativos-expositivos. Luego lo socializamos.</p> <p>Es dar a conocer algo. Ayuda a aprender y entender qué hace y por qué es así o funciona de esa manera.</p> <p><i>Fragmento tomado del registro GA290514 del 29 de mayo del 2014</i></p>	<p>P: en las clases pasadas hemos hablado de los textos explicativos- expositivos ¿Cierto? P: ...quien me dice ¿Para qué se escriben los textos expositivos-explicativos?, ¿Cuál es su función? E15: explicar. ...E4: decir como es algo pero que uno lo entienda. ...E 27: uno aprende de algo y porque funciona así y como funciona. ...E 5: por ejemplo que como funciona el sistema respiratorio y porque sirve para respirar y las partes. P: alguno recuerda cómo se organizan los textos explicativos-expositivos. ...E13: que tienen una pregunta o un tema interesante. ...E 11: y tiene una conclusión. P: y antes de la conclusión que hay. E 6: pues donde explican cómo funciona E 13: la respuesta a la pregunta. ...E 4: que uno puede explicar cómo en el</p>

		diccionario. E18: como se hizo en el cuadro sinóptico que tocaba decir qué era el sistema respiratorio. P: definiendo pero ¿Qué es definir? E 4: es decir qué es y cómo es algo. P: bien, ¿Qué más? E25: y comparar algo, como por ejemplo que dicen que los pulmones parecen esponjas.
		<i>Fragmento tomado del registro GA140714 del 14 de julio del 2014</i>

Tabla 6. Registros sobre la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia explicativa- expositiva dominante. Elaboración propia.

Estos registros evidencian que los estudiantes reconocieron que los textos con secuencia explicativa-expositiva permiten la construcción del conocimiento por medio de la comprensión de la situación o fenómeno objeto de la explicación, de ahí que el texto expositivo tenga como meta “hacer claro lo confuso” (Atorresi y Zamudio, 2014, p.11), en otras palabras enseñar. Asimismo, los estudiantes reconocieron como estos textos les ayudan a aprender, en el caso de esta investigación sobre el sistema respiratorio y su funcionamiento, en palabras de Calsamiglia y Tusón (1999), los estudiantes identificaron que estos textos conllevan al saber, hacen comprender y aclaran sobre algún tema de interés.

En lo referente al esquema prototípico de los textos con secuencia explicativa-expositiva dominante, con el análisis de los anteriores registros y las listas de cotejo (Anexo No 21), se identificó que los estudiantes reconocieron que estos textos inician con una pregunta o tema de interés que por medio de la explicación se resolverá y será comprensible para el lector. También durante los momentos de fundamentación teórica se aludió a algunas de las estrategias discursivas de estos textos, a saber: la definición, la clasificación, la ejemplificación y la analogía; no obstante, los estudiantes solo utilizaron y recordaron la definición puesto que reconocieron los atributos del tema integrador utilizando los conocimientos previos sobre el sistema respiratorio y complementándolos con lo aprendido tras la lectura, de ahí que los estudiantes llegarán al primer paso en la aclaración de un problema de conocimiento, es decir, la definición de este (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Como se expresó en los referentes conceptuales esta investigación asume a los textos como la unión de secuencias que confluyen de manera coordinada,

encajada o alternada al interior de un texto, lo cual concede a los textos el carácter de heterogeneidad (Adam y Lorda, 1999). Los análisis referidos a este aspecto se presentan enseguida.

*d) El carácter heterogéneo de los textos académicos*

Durante el proceso de intervención se propendió por reconocer las secuencias secundarias al interior de los textos con secuencia narrativa, descriptiva y explicativa-expositiva dominante. En este punto es necesario mencionar que los estudiantes presentaron mayores dificultades para reconocer a la explicación como secuencia secundaria, cuando se indagó por las razones de esta situación los estudiantes afirmaban E1: “no sé qué hacer”, E22: “no entiendo” E13: “para mí lo más difícil fue esto... por qué no sé cómo es” (señalando la ficha de lectura referida a identificar la explicación y la descripción al interior de otro texto).

En cuanto a la secuencia descriptiva y en comparación con la explicativa-expositiva, los registros permiten afirmar que los estudiantes lograron identificarla con mayor facilidad al interior de otros textos, puesto que realizaron la actividad de forma efectiva y los resultados fueron acertados, mientras dejaron en blanco o

escribieron no saber cuáles elementos explicativos-expositivos aparecían en los textos descriptivos y narrativos. Por lo anterior, se requirió de la mediación docente para lograr que los estudiantes identificaran las secuencias secundarias en los diversos textos. Una vez realizada esta mediación algunos estudiantes establecieron la heterogeneidad de los textos como se observa en el registro.

La descripción	La explicación
1.- ¿Identificaste si describen a alguien o algo en el relato histórico leído?  <p style="text-align: center;">Si</p>	1.- ¿Identificaste si explican algo en el relato histórico leído?  <p style="text-align: center;">Si</p>
2.- Si identificaste descripción ¿Qué te describieron?  que Francisca Gerra era alta, robusta y colorada, Bondadosa y amable	2.- Si identificaste explicación ¿Qué te explicaron?  que en las guerras de independencia participo muchas mujeres que como Melchora y Francisca no son reas. dadas como heroínas pero que jugaron un papel importante en ellas
Registro CLE29060314 tomado de la carpeta de lectura de la estudiante María Paula Suárez	

De lo anterior se analiza que algunos de los estudiantes reconocieron la heterogeneidad de los textos, aunque fue más sencillo identificar las secuencias secundarias en los textos de naturaleza narrativa en comparación con los de secuencia descriptiva y explicativa-expositiva, esto se explica en palabras de White (2003) quien reconoce que las narrativas históricas utilizan la descripción y la explicación para codificar hechos históricos, culturales y sociales.

A todo lo dicho se añade que los textos de base descriptiva y explicativa-expositiva se caracterizan por tener formas diversas de estructurar la información, cuestión que no ocurre con los textos de dominancia narrativa. Con el objetivo de cualificar la comprensión lectora, mejorar el procesamiento de la información y hacer evidentes las categorías que conforman a cada esquema semántico se seleccionaron y utilizaron tres prototextos, a saber: prototexto de Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Funcionamiento, los resultados alcanzados en este aspecto se presentan en seguida.

*e) Los esquemas semánticos de los textos académicos como medio para favorecer la comprensión lectora*

En la ejecución de la segunda y tercera secuencia didáctica además de hacer evidentes la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos con secuencia dominante descriptiva y explicativa-expositiva, se tuvo como meta hacer explícito el conocimiento de la estructura semántica que subyace a estos textos y las categorías de la información que constituyen cada esquema semántico y lo especifican como un prototexto (Martínez Solís, 2002).

Para la lectura de los textos con secuencia descriptiva dominante se optó por los prototextos de Clasificación o Estructura Social y Estructura Física, mientras que para los textos con secuencia explicativa-expositiva se asumió el prototexto de Funcionamiento. El conocimiento explícito de las categorías de la información que constituyen los prototextos mencionados favoreció la construcción del sentido de

lo leído, a través de la selección de la información relevante y necesaria para tal fin. Como se observa en el siguiente registro:

1.-Reúnete con tu equipo de trabajo y realicen la lectura del texto que han seleccionado en las clases anteriores. Luego lean el siguiente cuadro, ustedes deberán completar el cuadro con la información de la lectura, si no entienden algo levanten la mano y la profesora irá hasta su lugar a colaborarles. Cuando todos hayan entendido que deben hacer empiecen a trabajar en equipo. El cuadro está dividido en 8 filas pero si no hay información suficiente puede dejar filas en blanco.

Grupo	Características	Ventajas/ Desventajas	Responsabilidades o funciones	Criterio de clasificación
los nobles	que tenían padre y madre y elijan un clan familiar	que tenían padres que eran un grupo de la sociedad	tener y elegir un clan familiar	¿Qué razón era la que los dividía en grupos sociales? la razón que los
los sacerdotes	que heredan conocimientos matemáticos	que tenían funciones destacadas en el gobierno y cultura	que asían ceremonias religiosas y muchas cosas	ayudaba era del más importante el que tenía más plata y familia al menos
el pueblo	que conformaban la mayor parte de la sociedad.	que fueron uno de los pueblos más laboriosos de América	sumistraban la mano de obra para los trabajos como ser labrar y otras	importante el primero es el importante y de para abajo es casi menos importante
los esclavos	que eran prisioneros de los dueños y se vendían o se compraban	que podía tener su libertad cuando pagaba su delito	que trabajaban a los demás	

Registro CLEE1110314 tomado del grupo de trabajo constituido por los estudiantes Brayan Fernández, Duban Cubillos, Angie López y Andrés Guzmán después de leer la organización social Maya.

De lo anterior se establece que los estudiantes identificaron la información que pueden confluir al interior de un texto según sea su naturaleza, con lo cual los educandos no centraron su atención en detalles poco importantes de la lectura, sino que por el contrario tras la decodificación activaron procesos cognoscitivos que les permitieran seleccionar la información relevante, que posteriormente utilizaron en la construcción del producto final (álbum) y en la interpretación del texto leído. Lo anterior se explica en palabras de Martínez Solís (2002) para quien el conocimiento de las categorías que conforman los esquemas semánticos favorece el procesamiento de la información, la comprensión lectora y el aprendizaje a través de la lectura.

Para identificar estas categorías de la información los estudiantes, después de realizada la lectura de los textos con secuencia descriptiva y explicativa-expositiva, recibían una ficha de lectura que contenía un cuadro que debía ser diligenciado con información específica extraída del texto, posteriormente esta información se

utilizaba en la construcción del producto de cada secuencia didáctica. Tal y como se observa en la presentación del producto de la segunda secuencia didáctica realizada por el mismo grupo de estudiantes del registro anterior:

**P:** hoy vamos a hacer las presentaciones de los álbumes que construyeron sobre la organización social de los mayas, los egipcios y los neogranadinos. ¿Quién quiere empezar?  
**P:** muy bien E13 inicien ustedes.  
**E13:** bueno nosotros vamos a hablarles de los Mayas.  
**E19:** como estaban organizados.  
**E9:** ellos se dividan en cuatro grupos, arriba estaban las personas que tenían mucha plata y eran importantes y abajo los esclavos los que no tenían plata y no eran importantes.  
**E15:** primero estaban los nobles que constituían la clase importante, ellos tenían papá y mamá y elegían un grupo familiar.  
**E13:** luego los sacerdotes que se encargaban de los ritos y los sacrificios y eran muy inteligentes y fomentaban las expresiones culturales, también sabían de matemática y de historia.  
**E19:** seguía el pueblo que era la clase más grande eran la clase trabajadora y pescaban hacían edificios y cazaban.  
**E9:** abajo estaban los esclavos que eran prisioneros y delincuentes, tenían que trabajarles a los demás en trabajos muy duros, eran vendidos y comprados.  
**P:** bueno y finalmente ¿de qué trataba el texto?  
**E13:** de los mayas y de la organización de ellos que se hacía por dinero o porque tenían familia, eran los nobles, los sacerdotes, el pueblo y los esclavos.

*Registro GA120214 del 12 de febrero del 2014.*

En síntesis, la identificación de los prototextos de los textos académicos coopera en la construcción del sentido y permiten que se elimine la transcripción irreflexiva de los elementos literales del texto ya que a partir de la identificación de la información relevante del estudiante puede construir la idea principal de lo leído.

De todo lo anterior se puede analizar que los estudiantes lograron identificar las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos por cuanto reconocieron los esquemas de base, los componentes, las estrategias de las secuencias prototípicas a las que responden estos textos y las categorías de la información que constituyen su esquema semántico. De la misma manera, los educandos reconocieron que mediante la lectura de estos textos se logra la construcción del saber propio de cada asignatura, como se observa en las respuestas a la pregunta *¿Para qué nos sirvieron todos los textos que leímos?* **E1:** *para aprender del sistema digestivo.* **E16:** *como cuando leímos de la Independencia aprendimos de eso.* En síntesis los estudiantes aprendieron que los textos académicos tienen como propósito presentar algún tipo de información importante a partir de secuencias textuales narrativas, descriptivas y explicativas-

expositivas (Salles, 2008); y que su propósito es contribuir a la generación de conocimiento (Solé, 2007). No obstante, para facilitar la comprensión de lo leído y la construcción del conocimiento escolar a través de la lectura de textos académicos, esta intervención además de ampliar el conocimiento entre el lector y el texto mediante la identificación de las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos, acudió a la enseñanza y uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas.

#### 4.5.2 Las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos académicos

En seguida se presentan los resultados referidos a la enseñanza y uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas y su pertinencia en el proceso de cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Es preciso mencionar que al inicio de esta intervención se propuso utilizar diversas estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas, no obstante, a través de este proceso se requirió omitir algunas al considerarlas poco apropiadas para el interés de este estudio, además se quiso evitar la saturación de los educandos con demasiada información nueva, de ahí que se seleccionaran las más adecuadas para el tipo de textos que se iba a leer, el propósito que se perseguía con la lectura, las tareas propuestas y el desarrollo lector y cognitivo de los niños.

Se debe destacar que el proceso de enseñanza y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas se llevó a cabo en dos momentos, en el primero la docente guiaba y mediaba el aprendizaje y la activación de cada estrategia a partir de la realización de actividades específicas (explorar, hacer preguntas, subrayar, releer, etc.), y en el segundo, los estudiantes hacían uso autónomo de las estrategias que consideraban pertinentes, con lo cual se pretendía transferir lo aprendido a una nueva situación. A continuación, se detallarán de forma paralela los análisis

realizados a la enseñanza y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, puesto que tras la intervención se estableció que resulta improbable separarlas.

Para iniciar es oportuno mencionar que la lectura al ser un proceso cognitivo requiere del uso de estrategias lectoras que favorezcan el proceso de comprensión y posibiliten las relaciones significativas entre los conocimientos, con el fin de desarrollar mejores procesos de retención y de aprendizaje (López y Arciniegas, 2004). Por ende, en esta investigación se enseñaron y activaron estrategias cognitivas y metacognitivas en cada uno de los momentos de la lectura (antes, durante y después), con el interés de trabajar el acto lector como un proceso de construcción de sentido que inicia antes de la decodificación de grafías y que continúa después de la misma.

Durante la etapa de sensibilización de la primera secuencia didáctica la docente aludió al uso consciente de estas estrategias, como se puede observar en la siguiente consigna

*“Niños recuerdan que hemos hablado de que debemos aprender a leer y comprender mejor. Bueno pues para eso podemos hacer ciertas actividades que ustedes en su cabecita siempre hacen pero que no se dan cuenta que las hacen. Como es importante que uno sepa que pasa en su cabecita ahora las vamos hacer de forma consciente. Esto no es una receta para que siempre la utilicemos igual y entendamos. Primero las vamos a ir explicando y cuando ustedes lean solitos las podrán utilizar cuando las necesiten.”*

*Registro GA250414 del 25 de marzo del 2014.*

Con lo anterior la docente presentó de manera explícita el objetivo de esta nueva forma de leer, la cual se enfocaba en la comprensión y no en la decodificación. De igual forma aludió al propósito de realizar un trabajo progresivo que mostrara a las estrategias como herramientas que favorecen la comprensión de lo leído y no como instructivos infalibles (Solé, 2000). Asimismo se sugirió la necesidad de que los estudiantes sean autónomos en la selección de las estrategias según sean sus intereses y necesidades. En seguida se presentan los resultados obtenidos en cada momento de la lectura.

*a) Antes de la lectura*

En este momento se evidenció que los estudiantes hacían uso de las estrategias cognitivas al explorar el texto e identificar las claves que proporcionaba el mismo, con esto se logró que los estudiantes construyeran un marco mental del texto. De igual forma, los estudiantes utilizaron la información identificada en la exploración para construir preguntas sobre aspectos que llamaron su atención, dichas preguntas fueron solucionadas por los educandos a partir de las predicciones que podían realizar con la información obtenida y el uso de sus experiencias previas referidas al reconocimiento de lugares y las posibles relaciones de los personajes, es así como los estudiantes accedieron a sus conocimientos previos para atribuir sentido al marco mental construido en la exploración (Gaskins y Elliot, 1999). A la postre esto permitió que los estudiantes centraran la atención en aspectos relevantes que con llevaron a la interpretación del texto (Solé, 2000), por ejemplo, el lugar donde ocurre la historia fue deducido a partir de la observación en una imagen de la Iglesia de Monserrate. Cabe resaltar que a partir del uso de las anteriores estrategias los estudiantes se hicieron conscientes de lo que sabían sobre el tema (Solé, 2000), puesto que utilizaban sus preconceptos para interpretar los indicios que daba el texto.

...P: todos tienen su lectura por favor vamos a empezar a explorar el texto saben ¿qué es eso?  
**Ve:** no.  
**P:** miren imaginemos que somos unos investigadores y tenemos una lupa, pongamos la lupa sobre la lectura y empecemos a mirar todos los detalles que tiene la lectura, por ejemplo: las imágenes, los títulos, los subtítulos, las letras diferentes y comentémoslo. A ver ¿qué ven?  
**E16:** pues el título y hay una señora como brava, con unos niños.  
**E11:** se ve Monserrate.  
**E19:** las mujeres están vendiendo cosas, como manzanas.  
...**E14:** hay una tienda y Monserrate.  
**P:** ¿Qué más observan?  
**E9:** la señora está brava y hay unos soldados corriendo.  
**E 18:** como que tenía dos hijos profe.  
...**P:** muy bien, porque no hacemos unas preguntas sobre lo que nos generó dudas de lo que vimos...  
¿Quién quiere empezar?  
...**E13:** ¿De qué habla la historia?, ¿De qué se trata la historia? ¿Por qué está la Iglesia de Monserrate?  
**E19:** ¿Qué cuenta la historia?, ¿Por qué aparece la Iglesia? ¿Por qué la señora está brava?  
**E 34:** ¿Por qué los soldados y la señora están bravos? ¿Por qué aparece 20 de julio de 1810?  
**P:** Muy bien. Alguno antes de iniciar la lectura puede responder alguna de esas preguntas.  
**E 8:** pues yo creo que Monserrate está porque eso pasó aquí, porque desde aquí uno puede ver Monserrate.  
...**P:** muy bien, entonces donde pasaría.  
**E 18:** ahí debajo de Monserrate.  
**P:** y en qué ciudad queda Monserrate.  
**Ve:** en Bogotá.  
**P:** quien puede responder otra pregunta. A ver por ejemplo ¿por qué la señora está brava?  
**E33:** porque los soldados le hicieron algo fueron abusivos.  
**P:** porque dices que son abusivos.  
**E33:** a veces los policías son abusivos con la gente y les pegan.  
**P:** Que más.  
**E12:** la señora como que tenía una tienda porque hay un señor comprando... como que vendía botellas...

*Registro GA120214 del 12 de febrero del 2014*

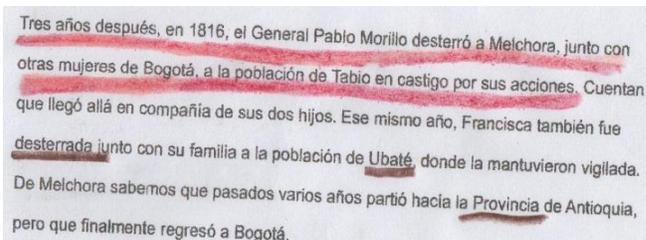
En este mismo orden de ideas, el acceso a los conocimientos previos sobre las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos les permitió a los estudiantes identificar el texto a leer, puesto que predijeron la secuencia de base del texto a partir de la identificación de algunas de sus características, por ejemplo: la existencia de un espacio y tiempo en el caso del texto de base narrativa, la numeración en el texto descriptivo y la pregunta en el texto explicativo-expositivo. Esto se puede observar en las respuestas a la pregunta *¿Con lo que exploraste qué texto crees que vas a leer?* E25: *“yo creo que cuenta una historia... será narrativo además que tiene un espacio o sea lo de Monserrate y un tiempo o sea la fecha”* E3: *“profe para mi describe porque tiene letras como números y dijimos que eso eran los descriptivos”* E7: *“pues va a explicar la respiración por que tiene la pregunta ¿Cómo respiramos?”*

Con respecto a las estrategias metacognitivas se evidenció cómo los estudiantes planificaron su proceso a través de la identificación de un propósito de lectura que guiaría todo el acto lector, con lo cual anticiparon algunas demandas de la tarea al reconocer la necesidad de centrar la atención en lo leído para extraer la información relevante y recordarla (López y Arciniegas, 2004). En lo referido a seleccionar y definir las estrategias a utilizar esta herramienta se utilizó con mayor preponderancia durante las actividades de transferencia puesto que los estudiantes ya conocían los procedimientos y pudieron elegir cuáles utilizar según sus intereses y la experiencia que habían tenido en las anteriores secuencias. Esto se observa en los siguientes registros que de manera reiterada surgieron a la pregunta “¿Qué estrategias o pasos vas a utilizar para comprender la lectura de las partes del sistema respiratorio?” E 11: “yo voy a explorar el texto mirar los dibujos, los títulos, las letras” E13: “pues subrayo las palabras que no entienda y las busco en el diccionario o se las pregunto a la profesora ” E15: “yo me voy a concentrar y si no entiendo algo miro en ciencias que eso también lo trabajamos...” E13 “que todos contemos en el grupo lo que entendimos”. En síntesis, se interpreta que los estudiantes reconocieron la existencia de estrategias que favorecen la construcción del sentido de lo leído y las eligieron de manera autónoma. Dando continuidad al análisis de las estrategias utilizadas en el proceso de lectura, en las siguientes líneas se presentan los resultados obtenidos durante el acto lector.

#### *b) Durante la lectura*

En este momento se inició el proceso de decodificación del texto en el cual la constante fue la solicitud de aclaraciones por parte de los estudiantes, estas con frecuencia estaban referidas al vocabulario específico característico de los textos académicos; es decir, preguntaban el significado de algunas palabras desconocidas que habían subrayado y que consideraban que podrían afectar su comprensión, como se observa en el siguiente registro E34: “Profe no entiendo palabras, por ejemplo ¿ Qué es desterrado?” E13: “profe ¿Qué es provincia?”

De igual forma se reconoció que durante este momento de la lectura el énfasis estuvo en los procesos metacognitivos, por cuanto se buscó que los estudiantes supervisaran su proceso de comprensión y utilizaran las estrategias adecuadas para este fin. Los resultados referidos al uso de las estrategias metacognitivas permiten afirmar que los estudiantes a través del subrayado identificaron la fuente de algunas fallas (López y Arciniegas, 2004), por ejemplo, el desconocimiento del significado de determinadas palabras, como se observa en el registro.



Tres años después, en 1816, el General Pablo Morillo desterró a Melchora, junto con otras mujeres de Bogotá, a la población de Tabio en castigo por sus acciones. Cuentan que llegó allí en compañía de sus dos hijos. Ese mismo año, Francisca también fue desterrada junto con su familia a la población de Ubaté, donde la mantuvieron vigilada. De Melchora sabemos que pasados varios años partió hacia la Provincia de Antioquia, pero que finalmente regresó a Bogotá.

Registro CLE34100214 tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Nini Vera.

Asimismo, en el anterior registro se evidencia que los educandos reconocieron las ideas principales del texto. Es preciso mencionar que en la primera secuencia didáctica se propendió por identificar las ideas principales explícitas (Solé, 2000) en cada párrafo del relato histórico para lo cual se utilizó el subrayado. En la segunda y tercera secuencia didáctica la construcción de la idea principal se vio favorecida por la identificación de las categorías de la información referidas a los prototextos, ya que una vez reconocidas los estudiantes pudieron seleccionar la información relevante y construir la idea global del texto como se observa en los siguientes registros obtenidos tras la pregunta “¿De qué trataba el texto?” E13: “de los mayas y de la organización de ellos que se hacía por dinero o porque tenían familia, eran los nobles, los sacerdotes, el pueblo y los esclavos”. E27: “de la organización en la Nueva Granada, que estaban divididos en grupos y que los españoles tenían más dinero y poder que los criollos, los mestizos, indígenas y los que estaban muy mal eran los esclavos”. Igualmente, con la identificación de las ideas principales y la construcción de la idea global del texto los educandos enfocaron selectivamente la atención en la información que consideraron relevante.

En la primera y tercera secuencia didáctica los estudiantes demostraron algunas confusiones referidas al tema integrador, de ahí que la docente propuso la consulta en otras fuentes de suerte que ampliaran sus conocimientos sobre el tema y favorecieran la comprensión del texto. Tales propósitos fueron comprendidos por los estudiantes como se observa en el siguiente registro.

**P:** ¿Para qué crees que les propuse, a ti y a tus compañeros leer otros textos?  
**E20:** para aprender más sobre eso.  
**P:** Crees que leer otros textos te servirá para cuando releas el relato de Melchora o el Señor Tati.  
**E25:** sí, porque aprendo más, sé más cosas y lo entiendo mejor.

*Registro GA190214 del 19 de febrero de 2014*

Del anterior registro también se identifica la importancia de la relectura, esta fue una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes, quienes comprendieron que esta actividad permite subsanar las fallas en la comprensión y favorece la interpretación del texto, esta afirmación se puede sustentar en el siguiente registro tomado de una entrevista a un grupo de niños:

**P:** ustedes releieron el texto.  
**Ve:** sí, profe.  
**P:** ¿Para qué?  
**E12:** para entender mejor.  
**P:** Es decir uno relee para entender mejor.  
**E16:** sí, por que hay cosas que uno no entiende y tiene que volverlo a leer.  
**P:** cuantas veces toca releer.  
**E16:** dos, tres, cuatro, las que toque para entender.

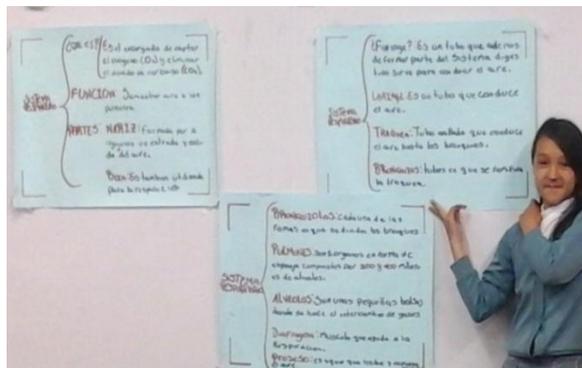
*Registro GA120814 del 12 de agosto del 2014.*

Finalmente, chequear la comprensión discutiéndola con otros, fue la última estrategia metacognitiva trabajada en este momento de la lectura. Esta se desarrolló en los espacios de socialización del grupo y consistió en que los niños comentaran qué habían entendido, establecieran si era correcta su interpretación y la complementaran con los aportes de sus compañeros; con esta estrategia los estudiantes valoraban su interpretación y supervisaban cual había sido su nivel de comprensión (López, 1997). Este proceso en las voces de los niños se describe así:

**P:** Por favor E12 que significa eso de compartir ¿Qué se comparte?  
**E12:** Profe pues uno comparte con los demás lo que entendió de lo que leyó. Por ejemplo yo le digo a E25 lo que entendí y ella me dice los que entendió.  
**P:** y ¿Qué pasa con eso?  
**E25:** pues uno se da cuenta si lo hizo bien o no, hay veces que uno también pregunta por las palabras que no entiende.

*Registro GA120814 del 12 de agosto del 2014.*

De igual forma en este momento se organizaron las ideas claves con el interés de construir esquemas que favorecieran la organización de la información comprendida, para esta investigación se utilizaron principalmente dos organizadores gráficos de la información que respondían a los textos que se estaban leyendo, en la primera secuencia didáctica se utilizó el mapa de una historia con el propósito de que los educandos relacionaran la información referida a los componentes y esquemas de base de los textos con secuencia narrativa. El segundo organizador fue el cuadro sinóptico el cual tuvo un papel relevante en toda la intervención ya que se utilizó desde la primera hasta la última secuencia para dar cuenta de lo comprendido por los niños.



*Registro FE25140814 tomado de la exposición de los estudiantes Vanessa Rodríguez, Laura Correa y Diego Hernández.*

Por último, todo lo comprendido y las estrategias utilizadas hasta aquí serán evaluadas después de la lectura como se presenta a continuación.

Por último, todo lo comprendido y las estrategias utilizadas hasta aquí serán evaluadas después de la lectura como se presenta a continuación.

### *c) Después de la lectura*

En este punto se hizo énfasis en identificar las fallas de la comprensión a través de la revisión y retroalimentación de los esquemas realizados por los estudiantes en la etapa anterior, con el fin de identificar aquellos elementos que se presentaban de manera vaga o equivocada y que daban indicios de dificultades en la comprensión, para superar las dificultades se relevaron los textos y corrigieron los organizadores gráficos construidos.

Así mismo, durante esta fase se buscó que los estudiantes además de ser conscientes de sus dificultades plantearan soluciones, las de mayor frecuencia fueron: “voy a poner más cuidado”, “tengo que concéntrame más cuando lea”, “debo mejorar la lectura”, no obstante, en algunos casos los estudiantes no cumplieron con estos propósitos puesto que continuaban presentando las mismas dificultades. Lo que exige el continuar trabajando en la regulación de la autonomía del acto lector.

En la siguiente tabla se presentan algunos registros que dan cuenta del proceso de aprendizaje y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes.

En el inicio del proceso	Durante el proceso	En el final del proceso
<p>P: ¿Qué haces cuando lees? E15: Yo pongo atención y digo bien las palabras. E22: Tratar de decir bien las palabras. E13: no equivocar y leer seguido.</p> <div data-bbox="302 1171 456 1297" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Registro GA280114 del 28 de enero del 2014</i></p> </div>	<p>P: ¿Cómo lees tú? E12: yo primero comienzo mirando las imágenes, el título y ya. P: y luego ¿Qué haces? E12: Luego leo, subrayo las palabras que no entiendo y las busco en el diccionario o le pregunto a alguien que son. P: y cuando terminas de leer qué haces. E12: pues a veces se lo cuento a alguien o hago un cuadro. P: ¿un cuadro? E12: el de las cositas así. P: ah un cuadro sinóptico E12: sí.</p> <p>P: ¿Cómo lees tú? E25: Pues yo primero miro las imágenes y los títulos ósea exploro, luego hago preguntas que porque algo, después pienso para que voy a leer. P: y usualmente para que lee uno textos de ciencias y sociales E25: Para aprender P: Bueno ¿y luego? E25: Empiezo a leer y subrayo la palabras que no entiendo y las busco y si de pronto no entiendo algo me devuelvo y vuelvo y leo.</p> <div data-bbox="505 1587 873 1650" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Registros GA300414 del 30 de abril del 2014.</i></p> </div>	<p>P: ¿Se acuerdan que ustedes antes cogían la lectura y ya leamos? E12: no comprendíamos...No mirábamos los títulos, las imágenes. P: y eso es importante. E12: cuando uno lee para aprender uno tiene que estar más concentrado en la lectura. P: ustedes antes decían profe de donde a donde copio. E12: si de donde a donde copio y de donde a donde leo. P: y ahora... E13: encontramos la... la...la idea más importante la principal. P: bueno, por fa recuerden como leían y cuénteme. E16: bueno primero explorar todo con la lupa, luego uno se preguntaba cosas y si podía adivinaba las respuestas. P: y después. E5: pues uno pensaba para que leía, porque uno puede leer para acostarse, para corregir, pero íbamos era a aprender. ...E13: luego leíamos y subrayábamos las palabras que no conocíamos y las buscábamos en el diccionario o le preguntamos alguien. ...E15: si tocaba volvíamos a leer .. E12: uno tiene que releer hasta que entienda lo más importante. ...E13: y se comparte con los otros lo que uno entiende. ...E16: al final uno hace lo que tenga que hacer, que el modelo, que el cuadro o un resumen o la exposición lo que nos pidan...</p> <div data-bbox="935 1612 1398 1640" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Registros GA270814 del 24 de agosto del 2014.</i></p> </div>

Tabla 7. Registros sobre la activación y uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Elaboración propia.

En síntesis, tal y como se demostró con los registros los estudiantes lograron ser más conscientes del proceso lector, aprendieron y utilizaron las estrategias para mejorar su comprensión lectora, el recuerdo de lo leído, la identificación de

posibles fallas en la comprensión y se involucraron activamente en el proceso de construcción de sentido, es decir, iniciaron su transformación a lectores estratégicos.

#### 4.5.3 La comprensión lectora de los textos académicos y su relación con la construcción del conocimiento escolar

Para evidenciar cómo la propuesta de intervención incidió en la cualificación de la comprensión lectora es necesario recordar que en esta investigación se concibe la lectura como un proceso de construcción de sentido de carácter lingüístico y cognitivo con un alto componente socio-cultural, el cual no fue trabajado en el presente estudio. En coherencia, para que se logre la comprensión el lector debe conocer las habilidades de decodificación y aprender las diversas estrategias que conllevan a la comprensión (Solé, 2000), así como reconocer la estructura de los textos, la cual brindará indicios para predecir el propósito y el contenido del mismo, unas y otras fueron reconocidas por los estudiantes como se ha demostrado a lo largo de este capítulo.

Con respecto al nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes se observó que durante la intervención lograron ubicarse reiteradamente en el nivel literal, ya que reconocieron la información básica contenida en la superficie del texto (Gordillo y Flórez, 2009 y Català y Català, 2007), es decir, comprendieron las palabras e ideas por separado y las relacionaron de forma consecutiva. Por lo tanto, identificaron y seleccionaron la información explícita del texto, dando cuenta de los elementos constitutivos del mismo, como: personajes, orden de las acciones, razones que dan lugar a determinadas situaciones, tiempo, lugar y tema principal. De ahí que se pueda afirmar que los estudiantes alcanzaron los dos niveles correspondientes a la lectura literal. Tal y como se observa en los siguientes registros:

**P:** ¿Qué nos contaba el texto?

**E5:** *“hablaba del señor Manuel Tatis su esposa y sus hijos que tuvieron que pasar por varias dificultades porque el ayudo en la Independencia en Cartagena de Indias y la esposa tuvo que pasar por varias cosas terribles porque los soldados siempre le quitaban lo que tenía. Al final el señor Tatis se escapó y se unió al ejército y liberaron Cartagena y entonces luego volvió con su familia a su casa.*

**P:** ¿Cuál es el tema del texto?

**E5:** *“ Como se vivía en Cartagena durante la Independencia”*

*Registro CLE5080314 del 8 de abril de 2014 tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Stip Calderón.*

**P:** ¿Qué entendiste del texto?

**E6:** *“Melchora estaba brava porque su esposo se había ido a pelear y ella y sus hijos tenían poco dinero y tenían que trabajar y los otros, los que si tenían dinero eran abusivos y si tenían mucho por eso un día no se aguantaron más y con Francisca y otras se fueron a un lugar donde estaban los soldados y pelearon con ellos. Ellas lucharon y por eso son las heroínas de la independencia aunque pocos las conocen”*

**P:** ¿Cuál es el tema del texto?

**E6:** *“Las heroínas desconocidas de la Independencia”*

*Registro CLE6010314 del 1 de abril de 2014 tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Emily Castillo.*

**P:** ¿Qué entendiste del texto?

**E12:** *“La lectura habla del aparato excretor que es un conjunto de órganos diferentes que nos permiten sacar todo lo sucio del cuerpo y que tiene partes como las vías urinarias, los riñones, la vejiga, la uretra y también las sudoríparas porque se suda y sale lo sucio también por la orina, las heces y el aire que sale de los pulmones”*

*Registro CLE12080514 del 8 de mayo tomado de la carpeta de lectura del estudiante Sebastián Duque.*

Con respecto al nivel inferencial se debe resaltar que la mayoría de los estudiantes lograron llegar a este nivel en la lectura de textos con secuencia narrativa dominante, ya que pudieron presuponer y deducir cierta información que no estaba explícita, para esto utilizaron indicios proporcionados por el texto y establecieron relaciones entre ideas que fueron enriquecidas con la información y las experiencias previas almacenadas en los esquemas mentales del lector (Gordillo y Flórez, 2009). En el siguiente ejemplo el estudiante infiere que los hijos de Melchora siguieron su ejemplo y fueron valientes a pesar de que en el texto nunca aparece de manera literal esta descripción, es decir, lograron inferir detalles adicionales del comportamiento de algunos personajes.

**P:** ¿Qué recuerdas de la lectura de Melchora?

**E4:** *“Pues que tenía dos hijos y que como tuvieron el ejemplo de Melchora siguieron metidos en la guerra, el niño se fue como soldado y la niña se casó con un soldado, o sea que ellos también fueron valientes”*

*Registro CLE4080314 del 8 de abril de 2014 tomado de la carpeta de lectura del estudiante Emanuel Cadena*

En las actividades de transferencia e identificación de las secuencias secundarias existentes al interior de los textos con secuencia descriptiva y explicativa dominante, los estudiantes construyeron inferencias a partir de la identificación de

la naturaleza de los textos y las características propias de los mismos, por lo tanto activaron los conocimientos lingüísticos que poseían para ampliar la comprensión del texto e infirieron información no explícita (Pérez Abril, 1999). Tal y como se observa en las siguientes respuestas de los niños

P: La sesión pasada les pedí que leyeran un texto sobre las partes del sistema respiratorio ¿Qué texto piensan ustedes que es?  
E26: descriptivo  
P: ¿Por qué?  
E26: porque dice como es el sistema respiratorio  
E25: que forma tienen los pulmones y la tráquea y así la faringe, los bronquios y así.  
P: ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio?  
E30: tiene un título  
P: ¿Qué es el título?  
E29: es de lo que van a hablar  
E: 5: es el tema  
E 19: tiene todas las partes como subtítulos y dicen cómo es y qué tiene cada una.  
P: ¿cada una?  
E6: cada parte  
P: ¿Qué más?  
E4: también hay una imagen y las letras.  
P: ¿qué son las letras?  
E4: como los números.

*Registro GA080414 del 8 de abril del 2014.*

De igual manera, algunos estudiantes lograron llegar al nivel inferencial en la lectura del texto explicativo-expositivo, puesto que relacionaron la información concerniente a la protección de los pulmones, la importancia de la respiración en la obtención de energía, la composición de la pleura y los cambios físicos en el cuerpo cuando de inhala y exhala. Esta afirmación se logra al leer las respuestas de los niños a la siguiente pregunta

P: Escribe ¿Qué entendiste de lo leído?  
E 13: que el sistema respiratorio tiene varias partes y que los pulmones son como bolsas y esponjas uno es más pequeño y que están dentro de la caja torácica o sea dentro de las costillas para que cuando uno se pegue no se pegue en los pulmones si no en las costillas y no se dañen los pulmones.  
Y cuando uno respira el oxígeno entra por la nariz y pasa por todas las partes y llega a los alveolos que le dan oxígeno a la sangre porque el cuerpo necesita oxígeno. Cuando uno respira se llama inspirar los pulmones se inflan porque entra aire y cuando el aire sale se llama expirar y se desinflan los pulmones y el diafragma se mueve, pero los pulmones no se traban porque tienen por fuera como un aceite, lo que sale es oxígeno sucio que se llama dióxido de carbono. Respirar sirve para conseguir el oxígeno que uno necesita para todo, para sacar energía de lo que comemos y para expulsar el dióxido de carbono.

*Registro CLE32110714 del 11 de julio de 2014 tomado de la carpeta de lectura del estudiante Karen Useche*

Por consiguiente, algunos estudiantes lograron una comprensión más profunda del texto al alcanzar el nivel inferencial de comprensión lectora y establecer alguna información no explícita en el texto (García, 1993). Es preciso mencionar que

durante la intervención y su posterior análisis la activación de los conocimientos previos adquirió gran protagonismo, puesto que a través de ellos los estudiantes lograban completar los vacíos de información, construir inferencias y ampliar su comprensión. En este punto se hace necesario afirmar que el nivel de comprensión lectora inferencial fue mayor en los textos narrativos, ya que en la lectura de estos desde un primer momento los estudiantes construyeron un mayor número de inferencias, a causa del conocimiento previo que poseían sobre el tema, el contexto en el que se desarrollaron los hechos y la naturaleza del texto, mientras que el nivel inferencial durante la lectura de textos descriptivos y explicativos-expositivos no fue alcanzado por la totalidad de los estudiantes debido al poco conocimiento que tenían sobre los temas abordados.

Otra razón que permite afirmar que los estudiantes mejoraron su proceso de comprensión lectora fue la identificación de las ideas principales del texto y la construcción de la idea global del mismo como se observó en el anterior apartado y en las presentaciones y productos que construyeron en cada una de las secuencias didácticas, no obstante, este proceso fue promovido por el uso consciente de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la identificación y selección de la información relevante a partir del reconocimiento de las categorías de la información (prototextos) y la construcción de organizadores gráficos, con lo cual se logró que los esquemas mentales del lector se reacomodaran y asimilaran la nueva información. Por lo tanto, los estudiantes mejoraron su proceso de comprensión lectora al suprimir la información poco relevante, seleccionar la importante y construir su idea global del texto desde la información explícita o no explícita en el texto.

Añadiendo a lo anterior los estudiantes también lograron concebir a la lectura como un proceso, al identificar que ésta inicia antes de la decodificación y continúa luego del acto de leer, esto fue promovido por la activación y uso consciente de las estrategias de lectura, las cuales facilitaron que los estudiantes identificaran los tres momentos de la lectura antes, durante y después, como se observa en la

Tabla 6. De igual manera, los educandos reconocieron la influencia del conocimiento del código lingüístico en la comprensión, no obstante, expresaron que es primordial activar su mente para comprender y reconocen las diferentes interpretaciones que cada uno puede asignarle al texto, como se observa en las respuestas dadas por los niños a la pregunta “¿Qué es para ti leer?” E23: “Leer es para entender las letras que hay en un libro o cuando hay dibujos y letras uno lee y comprende”. E18: “Es un pasatiempo que nos sirve para divertirnos y también para aprender más cosas” E 6: “No todos comprendemos igual porque eso depende de lo que cada uno sabe y la vida que tiene y que le gusta”. Por lo tanto, para los estudiantes la lectura es más que la decodificación e identifican la correspondencia entre esta habilidad discursiva y la construcción de conocimiento.

En relación con lo anterior, en esta investigación se ratifica la relación ineludible entre la comprensión lectora de los textos académicos y la construcción del conocimiento en este caso escolar de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, ya que el proceso de construcción de sentido depende del acceso y uso adecuado de los esquemas conceptuales del lector, dichos esquemas no solo permiten el procesamiento de la información y la comprensión textual si no que se van actualizando para posteriormente ser acomodados y almacenados en la memoria a largo plazo donde estarán disponibles para su uso en otras situaciones y con ello a la postre construir conocimiento (Goodman, 1996 y López y Arciniegas, 2004). Con esto en mente, durante el desarrollo de las secuencias didácticas fue posible observar cómo los estudiantes aprendían en un mayor o menor grado sobre los temas integradores, a saber: las heroínas desconocidas de la Independencia, la organización social en la Nueva Granada, los Egipcios y Mayas, el Sistema Respiratorio y el Sistema Excretor y las características lingüísticas discursivas de los textos académicos, al atribuirle significado a los nuevos conceptos (Coll, 1988).

Para identificar el conocimiento construido se analizaron las presentaciones de los productos finales de cada secuencia didáctica (carteleras, álbumes y modelos a

escala), los escritos realizados por los estudiantes (Anexo No 22) y los momentos de socialización donde a partir de rejillas metacognitivas los niños reflexionaban sobre lo que habían aprendido (Anexo No 23). Es necesario mencionar que los estudiantes asimilaban los saberes en diferentes niveles, por lo tanto quienes demostraron más interés y compromiso con la elaboración de las actividades y consultas en otras fuentes construyeron un conocimiento más elaborado y completo, mientras los niños que no leyeron otras fuentes e incumplieron con el trabajo propuesto construyeron conocimiento en un menor grado, en esta última población se evidenció desinterés especialmente en las dos primeras secuencias. Esta dificultad se superó con la construcción del modelo a escala en el cual a partir de una situación auténtica se logró involucrar a toda la población.

Una vez realizada la primera secuencia didáctica se identificó la necesidad de empezar un trabajo en equipos para motivar y mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje, lo que arrojó resultados positivos en la mayoría de los grupos, como se puede vislumbrar en el siguiente registro tomado de la presentación realizada por un grupo de estudiantes sobre la organización social egipcia. Para llevar a cabo esta exposición los estudiantes leyeron estratégicamente el texto proporcionado por la docente, consultaron en otras fuentes, crearon un álbum donde describían a cada esfera social de esta cultura y realizaron la explicación a sus compañeros dibujando de manera autónoma la pirámide en el tablero.

<p>P: por favor empiecen E20: buenas tardes, el día de hoy vamos a hablarles de los egipcios. Los egipcios estaban organizados así: E2: primero estaba el faraón quien dirigía al pueblo, luego los nobles, sacerdotes y altos funcionarios que tenían mucho dinero. E22: luego los soldados que ayudaban al pueblo y luego los escribas que sabían leer y escribir. E20: los comerciantes y mercaderes vendían muchos productos y luego los artesanos que construían cosas. E2: después los campesinos que cumplían la labor de sembrar y abajo estaban los esclavos que trabajaban muy duro. P: bien y ¿Por qué estaban unos arriba y otros abajo? E20: pues... se organizaban del más importante al menos importante. P: y ¿Por qué eran más importantes? E20: porque arriba estaban los más importantes, porque tenían mucho dinero. E22: y poder y mejor vida. P: ¿Por qué habían unos menos importantes? E2: los de abajo eran pobres y trabajaban y les pegaban, ósea tenían que hacer todo y los de arriba no, vivían tranquilos como ricos. P: bien ¿Qué otro grupo tenía los egipcios?... Tienen algo que aportar o sea algo más que decir sobre esto.</p>
--



E1: que los esclavos no trabajaban para ganar que tenían que ayudar para ganarse sus derechos.

E2: que los esclavos que...que los esclavos y campesinos trabajaban y no les pagaban. Los esclavos...

E20: los trataban muy mal.

E2: y a los campesinos más o menos. Y el faraón regañaba a los esclavos y eso.

E22: que si hacían una cosa mala tenían que repetirla porque si no les pegaban.

P: ¿Quién del grupo nos puede decir como se dividían los egipcios? Pero del salón no de los grupos que tenían los egipcios.

E13: del que era más importancia al que era menos.

P: y ¿cuáles son esos grupos que tenían más importancia y menos importancia?

E13: el faraón los sacerdotes, los nobles y no me acuerdo de más....

Ve: los soldados, los comerciantes, campesino y los esclavos.

P: E17 que hace falta.

E17: los soldados van en el tercero.

P: antes de los comerciantes.

E1: no de los escribas.

P: ¿Por qué habían esclavos?

E25: pues porque habían unos que querían que otros les hicieran todo.

E1: como los empleados del servicio.

P: muy bien

*Registro GAG1070514 del 7 de mayo del 2014 tomado de la presentación de los estudiantes Johan Alfonso, Luisa Martínez y Erika Restrepo.*

De lo observado, también se puede afirmar que los estudiantes utilizaron la lectura con el propósito de adquirir información y lograron aprender sobre otras áreas del currículo escolar, puesto que a través de lo comprendido ampliaron su conocimiento, en un menor o mayor grado, sobre los temas abordados en el proceso de intervención. En otras palabras los estudiantes asimilaban información nueva y la relacionaron con los esquemas previos que poseían, para el caso del ejemplo anterior el concepto de esclavitud y servidumbre, de manera que los educandos reorganizaron su conocimiento previo y lo hicieron más completo y complejo, de ahí que se pueda afirmar que hubo aprendizaje (Solé, 2000).

En el caso de la tercera secuencia didáctica también se observó construcción de conocimiento cuando los niños utilizaron lo comprendido y aprendido para diseñar y hacer un modelo a escala que imitará el proceso de respiración, construyeron un texto donde se explicaba el funcionamiento de este sistema del cuerpo humano y presentaron sus productos a sus compañeros.



utilizaron en situaciones particulares como las presentaciones frente al grupo de compañeros (Shepard, 2006), es así como los estudiantes utilizaron la lectura para aprender y aprendieron de lo comprendido a través de la lectura estratégica de textos académicos.

Cabe mencionar que todos los anteriores resultados son producto de un trabajo planeado, progresivo y sistemático que favoreció la cualificación de la comprensión lectora, que respondió a situaciones reales de uso y respetó el progreso de cada uno de los involucrados en la situación pedagógica, con el fin de que el estudiante y/o lector tuviera el tiempo suficiente para reconocer las palabras, construir el nivel literal de lo leído, establecer la idea global del texto a través del control de su proceso y construyera el sentido de lo leído y el conocimiento propio de las áreas trabajadas (Camps, 2011). Estas afirmaciones se amplían en seguida.

#### 4.5.4 El desarrollo progresivo de la comprensión lectora de textos académicos. Una cuestión de didáctica

Los resultados obtenidos tras el proceso de intervención y su posterior análisis permiten afirmar la existencia de una progresión en los aprendizajes de los estudiantes en el nivel textual y en la lectura estratégica, dicho avance se logró a través de un trabajo planificado en el que las fases anteriores favorecían a las subsiguientes, como se estableció en el análisis de la tercera secuencia didáctica en la cual los estudiantes demostraron tener un mayor control de su proceso como lectores y aprendices, esto motivado por el trabajo realizado con antelación y por un conjunto de actividades diversas que se relacionaron entre sí para lograr un objetivo (Camps y Zayas, 2006). Por consiguiente se minimizaron las actividades sin sentido y se potencializaron las habilidades de los estudiantes mediante la puesta en uso de lo aprendido y del docente en cuanto al diseño y guía del proceso de enseñanza.

También es importante resaltar cómo durante la intervención se respetaron los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que algunos aún presentaban dificultades en la decodificación, en la comprensión de las características de los textos académicos o en la activación y uso de las estrategias de lectura, por ende se propuso el trabajo entre pares, la retroalimentación y los espacios de socialización para identificar las dificultades, proponer estrategias de superación de las mismas y el reconocimiento de los avances, esto se logró observar en las fichas de evaluación metacognitivas. Con todo, se logró que la mayoría de los estudiantes cualificaran su comprensión lectora, accedieran al conocimiento, aprendieran de lo leído y reconocieran que se puede utilizar la lectura con fines diferentes. No obstante, un grupo de 4 estudiantes si bien tuvieron avances en el proceso no obtuvieron de manera significativa los mismos resultados que los otros estudiantes a causa de una asistencia intermitente, el traslado a otras instituciones y la falta de compromiso y motivación con las actividades propuestas.

En cuanto a la secuencia didáctica fue una estrategia que permitió a los estudiantes involucrarse activamente en el proceso de diseño, ejecución y evaluación de las actividades realizadas, sintiéndose parte activa en el proceso y encontrando más sentido al trabajo en el aula. De igual forma, la planeación de actividades que respondieran a una situación auténtica motivó la realización de las mismas; en éstas la retroalimentación adquirió protagonismo y facilitó el proceso de evaluación formativa (Shepard, 2006). Así mismo, los estudiantes en cooperación con la docente, establecían sus intereses de aprendizaje y los criterios que debían tenerse en cuenta durante la etapa de evaluación, los cuales a su vez dirigían y permitían un autocontrol por parte de los niños y su actuar en el proceso de intervención puesto que los estudiantes reconocían cual era el fin último de las actividades diseñadas. Con todo se logró que los estudiantes reflexionaran sobre su proceso, tuvieran objetivos claros de aprendizaje y construyeran criterios de desempeño a partir de los cuales valoraron su trabajo. Este último aspecto se evidenció durante todas las secuencias didácticas pues

siempre fue claro el objetivo que se perseguía con ellas en palabras de los niños *“aprender a leer y comprender mejor”*.

Por último, las opiniones dadas por los estudiantes sobre las lecturas, guías, actividades y exposiciones (Anexo No 24) se tuvieron en cuenta para mejorar el proceso a través de la reflexión, con lo cual se fue coherente con el diseño de Investigación Acción Educativa desde el cual se estructuró esta investigación, de manera que los estudiantes fueron participes en la preparación, ejecución y evaluación de la intervención en cada uno de sus momentos.

#### 4.5.5 El diseño de estrategias que motiven la cooperación entre las áreas del conocimiento

Durante esta investigación adquirió gran importancia el acercamiento de los niños al reconocimiento de la diversidad textual y en coherencia con esto a las múltiples utilidades que puede atribuírsele a la lectura (Solé, 2000) en las diversas áreas del currículo. En el caso del presente estudio leer para aprender, con lo cual se buscó generar conexiones entre los saberes propios de cada área y el proceso de comprensión lectora a partir de la activación y uso de los preconceptos de los estudiantes, con lo que a la postre se logró construir conocimiento sobre las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De ahí que se lograra mejorar la relación existente entre las áreas a través de la colaboración y la complementariedad (Torres, 1987).

Esto fue más evidente en la segunda y tercera secuencia didáctica puesto que al aludir al sistema respiratorio se generó un trabajo cooperativo, en el cual lo aprendido en Ciencias Naturales facilitaba la comprensión del texto leído, ya que los estudiantes tenían amplios preconceptos sobre el tema a tratar, de esta forma el trabajo mancomunado entre las dos áreas enriqueció los saberes propios de cada una. Con respecto a las Ciencias Sociales se logró acercar a los estudiantes a un nuevo tema que era desconocido para ellos, pero que les permitió comprender con más facilidad el proceso de Independencia cuando fue abordado

en el espacio de Ciencias Sociales. Esto se logra observar en las respuestas de los docentes de cada área a la pregunta “¿Considera que el trabajo realizado con los estudiantes durante este año aportó en algo al trabajo realizado en el área que usted guía?”

Profesor de Sociales: “Si, claro cuando se abordó el tema de la Independencia los estudiantes participaron más y ya sabían algo de esta época de la historia, no llegaron desconociendo todo”.

Profesor de Ciencias: “Claro, los niños entendieron las características y función de cada parte y explicaron correctamente el proceso de la respiración. Esto también sirvió para cuando se habló de los cuidados que se deben tener con el sistema. Pienso que la lectura y la construcción del modelo les sirvieron mucho”.

Por consiguiente, se puede afirmar que esta investigación propició someramente un trabajo pluridisciplinar entre las áreas en cuestión al promover la cooperación entre las mismas (Max-Neef, 2004 y Torres, 1987). Este proceso fue motivado y liderado por una de ellas (Lengua Castellana) y se buscó tomar elementos (temáticas) propios de otras áreas (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) para mejorar el proceso de comprensión lectora y construcción de conocimiento. De lo anterior se concluye que a partir de la cualificación de la lectura comprensiva y estratégica de los textos académicos, se favoreció la construcción del conocimiento propio de cada una de las áreas involucradas, por lo tanto esta investigación permitió reunir de manera no-integrativa varias áreas del currículo, siendo un primer paso para la implementación de la interdisciplinariedad en la escuela.

#### 4.5.6 La evaluación participativa y formativa

Como se mencionó en la descripción de la propuesta de intervención, el proceso evaluativo fue transversal y aludió al uso de la auto, co y heteroevaluación, con ello se motivó un proceso de evaluación participativa y formativa en el que todos los involucrados estuvieron en continua reflexión, sobre su actuar y el de los demás, por lo tanto la evaluación no fue una función particular del docente pues

los derechos y deberes relativos a la evaluación se distribuyeron de manera equitativa entre educados y educador (Lerner, 2001).

La incidencia activa y continua que tuvo la evaluación en este proyecto permitió que fuera formativa, para lo cual la retroalimentación se convirtió en la estrategia predilecta al momento de analizar los productos parciales y finales de cada secuencia didáctica, como: los cuadros sinópticos, álbumes, carteleras y modelos a escala, los cuales eran presentados a la docente quien no buscaba tener la última palabra sobre cada trabajo si no que guiaba el proceso para que el niño identificará sus dificultades y los corrigiera, todo con la intención de identificar los aprendizajes construidos por los estudiantes y motivar la autorregulación en los mismos (Shepard, 2006) con lo cual se favoreció la metacognición.

En este estudio, la autoevaluación, co y heteroevaluación se implementaron en cada secuencia didáctica a través del diálogo y rejillas de evaluación (Anexo No 25). La autoevaluación tuvo como meta que los estudiantes valoraran críticamente su desempeño en las diversas actividades, reconocieran los aprendizajes construidos y propusieran estrategias para mejorar su actuar. De igual modo, la coevaluación se realizó entre pares con el fin de promover la interacción entre los estudiantes y motivar el aprendizaje colaborativo puesto que los estudiantes acompañaban el proceso de sus compañeros a través del reconocimiento de sus potencialidades y dificultades. En cuanto a la heteroevaluación esta se realizó en un primer momento de forma individual, no obstante, al ver la necesidad en la segunda y tercera secuencia didáctica del trabajo grupal, se realizó con cada uno de los grupos. Para este proceso se realizaron rejillas de auto, co y heteroevaluación del trabajo individual y grupal y en la última secuencia también se utilizó una matriz de valoración (Anexo No 26).

Desde lo anterior, la evaluación adquirió importancia durante la intervención en la medida que permitió recopilar información sobre los aprendizajes construidos, los procesos desarrollados y lo efectivas y adecuadas que eran cada una de las

estrategias didácticas utilizadas, con el fin de fortalecerlas o rediseñarlas, es así como se reconoce que “la evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados ” (Lerner, 2001, p.147).

Finalmente, fue un proceso metacognitivo que facilitó la autoregulación del actuar de los estudiantes y el docente (Shepard, 2006), a través de la retroalimentación y la evaluación transversal de todo el proceso, con lo que se logró que los estudiantes reconocieran sus fallas y buscaran la manera de solucionarlas, de manera que se promovió la metacognición más allá de la lectura y se dirigió a controlar y evaluar el proceso de aprendizaje.

#### 4.5.7 La mediación docente

Durante el proceso de intervención la mediación del docente fue una constante, puesto que el profesor se convirtió en el intermediario entre los estudiantes y la cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos, para lo cual en la primera fase de cada etapa de la intervención, la mediación docente adquirió gran importancia puesto que se buscó motivar y facilitar el proceso de aprendizaje de las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos y el uso de las estrategias lectoras, para que posteriormente los estudiantes de manera autónoma logaran utilizar lo aprendido en las actividades de transferencia.

De igual forma, el diseño y ejecución de la intervención pedagógica partió del reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, las dificultades que se evidenciaban durante el proceso y el interés por que los educandos aplicaran lo aprendido a nuevas situaciones cada vez más complejas, en las cuales se utilizaron los desaciertos de los estudiantes y del docente para a través de la retroalimentación mejorar el proceso. Una de las estrategias utilizadas con frecuencia por el docente fue la pregunta, como se puede observar en los registros presentados a lo largo de este capítulo, con ello se buscó motivar a los

estudiantes, hacerlos más participativos en su proceso de aprendizaje e identificar los conocimientos construidos y los ritmos de aprendizaje de los educandos.

Por consiguiente, fue a través de la mediación docente como se logró que los estudiantes mejoraran su proceso de comprensión lectora y fueran más conscientes de él con lo cual reconocieron la forma de aprender y comprender lo leído, de manera que se potenciaron las habilidades de los estudiantes (Tébar, 2001). En síntesis el docente investigador se convirtió en el mediador y guía del proceso de los niños quienes en últimas construyeron su saber desde la lectura comprensiva de los textos académicos y en cooperación con sus pares, lo que facilitó la construcción del saber propio de cada disciplina.

Del mismo modo esta intervención hizo de la lectura no solo un objeto de enseñanza sino también de aprendizaje, puesto que adquirió sentido y protagonismo en todas las actividades realizadas y una vez que los estudiantes reconocieron cual era la función de trabajar la lectura desde el conocimiento explícito de las características lingüísticas-discursivas y el uso de las estrategias de lectura, es decir, el estudiante conoció y valoró el propósito que perseguía la intervención (Lerner, 2001), fue participe del diseño a través de la concertación y veedor de su proceso mediante la reflexión. Finalmente la secuencia didáctica, el trabajo cooperativo entre algunas áreas escolares, las situaciones auténticas y significativas, la evaluación formativa y la mediación docente, contribuyeron a la cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos y favorecieron la formación de lectores más autónomos y estratégicos que lograron aprender de lo leído y que tuvieron un acercamiento a la diversidad textual.

#### 4.6 Discusión de los resultados

Esta investigación tuvo como propósito principal cualificar la comprensión lectora de textos académicos de Ciencia Naturales y Ciencias Sociales mediante la enseñanza y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las categorías teóricas utilizadas en este estudio fueron: comprensión lectora, textos académicos,

estrategias de lectura y didáctica de la lectura, tras el análisis de los resultados se identificaron algunas categorías emergentes, a saber: la lectura como proceso, la construcción del conocimiento escolar, la cooperación entre áreas del currículo, la evaluación participativa y formativa y la mediación docente.

El proceso inició con el reconocimiento de las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos, esto favoreció que los estudiantes disminuyeran la distancia entre el lector y el texto al identificar la función, la forma de secuenciar las proposiciones, el esquema de base y las categorías de la información que caracterizan a los textos como académicos. A partir de esto los estudiantes ampliaron su conocimiento textual y lingüístico y lograron identificar los múltiples propósitos y usos que puede atribuírsele a la lectura en las diversas áreas escolares.

Con la identificación del esquema de base, se favoreció la recuperación de la información explícita contenida en los textos, de ahí que los estudiantes pudieran alcanzar el nivel literal de la lectura. Con respecto al nivel inferencial, se identificó que fue desarrollado con mayor facilidad en la lectura comprensiva de textos académicos con secuencia narrativa de base, de ahí que los estudiantes pudieran construir conexiones, que no eran explícitas, entre personajes, lugares y acciones; por lo tanto se puede afirmar que la activación de procesos como la inferencia se favorecen con la lectura de narraciones. De igual manera, la construcción del sentido del texto también se benefició con el reconocimiento del esquema semántico de los textos académicos, por cuanto los estudiantes identificaron las categorías de la información que constituyen cada prototexto, lo que les permitió seleccionar la información relevante.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas conllevaron a que los estudiantes abordaran a la lectura de los textos con intencionalidades diferentes a la decodificación o el desarrollo de la fluidez. Asimismo, los análisis permiten afirmar que las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas utilizadas *Antes de la*

*lectura* dispusieron a los estudiantes para que iniciaran el proceso de comprensión, partiendo de las inquietudes que surgen tras la exploración, la identificación de los preconceptos que tenían sobre el tema y la construcción de un propósito que a posteriori conllevó a que los estudiantes planearan su lectura y se orientaran cognitivamente para cumplir con el objetivo que se propusieron.

De igual manera, las anteriores estrategias favorecieron las subsiguientes, es decir, las utilizadas *Durante la lectura*, que en unión con la identificación del propósito del texto, conllevaron a que el estudiante se preparara para responder a los requerimientos del mismo, de ahí que para la lectura de los textos académicos los estudiantes enfocaron su atención selectivamente en la información relevante, subrayaron las palabras desconocidas, pidieron aclaraciones, realizaron relectura parcial o total del texto, consultaron en otras fuentes e identificaron las ideas principales, con el fin último de extraer información nueva y ampliar sus esquemas mentales sobre el tema objeto de lectura. Estas estrategias también se favorecieron con la identificación de las categorías de la información que componen a cada prototexto puesto que los estudiantes seleccionaban la información importante y lograban organizarla y estructurarla de mejor manera, lo cual ayudó significativamente en la construcción de esquemas.

Las estrategias utilizadas *Después de la lectura* aportaron al reconocimiento de las dificultades de los estudiantes quienes con el transcurrir de cada secuencia didáctica y en apoyo con la retroalimentación y la mediación docente iban identificando sus potencialidades y fallas para posteriormente planear las posibles soluciones a las mismas. Con todo se identificó que las estrategias seleccionadas en esta investigación aportaron a la formación de lectores estratégicos que planearon, supervisaron y evaluaron su lectura, a través de la activación de algunos procesos mentales. Por lo tanto, se reconoce que textos como los académicos, que propenden por favorecer la construcción del conocimiento, demandan de la activación de procesos cognitivos diferentes que se accionan con mayor facilidad a través del uso coordinado de estrategias de lectura cognitivas y

metacognitivas. En síntesis, los estudiantes lograron iniciar su transformación a lectores estratégicos e identificar a la lectura no solo como un proceso lingüístico, si no como un proceso cognitivo que requiere de la activación consciente de su mente para construir sentido.

En este punto es importante resaltar cómo los estudiantes, por medio del conocimiento que crearon de los textos académicos y la utilización de estrategias de lectura mejoraron su comprensión lectora y lograron construir conocimiento lingüístico y escolar de los temas integradores. Cabe mencionarse que esta construcción se dio en diversos niveles, puesto que los estudiantes que poseían mayores conocimientos previos lograron comprender lo leído con mayor facilidad y ampliar sus esquemas mentales. Así se reconoció la importancia e influencia de los conocimientos previos y su activación en la construcción del sentido de los textos académicos y del conocimiento a través de los mismos.

Todo lo anterior fue posible gracias a la selección de la secuencia didáctica como estrategia de intervención que permitió la transformación de la situación inicial a partir de un trabajo planeado, progresivo y sistemático, que aproximó a los estudiantes a asumir la lectura como un proceso de construcción de sentido de carácter lingüístico y cognitivo, en el cual es necesario el conocimiento de las características del texto a leer y la activación de las estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas con el fin de posibilitar la comprensión.

De forma paralela, el uso de esta estrategia hace que los estudiantes se vuelvan más activos y propositivos en su proceso lector, por cuanto participan activamente en el diseño de las actividades y reconocen la importancia y los objetivos que se persiguen con la misma. Esto implicó que los estudiantes tuvieran una actitud responsable y comprometida con su proceso de aprendizaje y la cualificación de su comprensión lectora. De esta misma forma, el uso de la secuencia didáctica favoreció el reconocimiento progresivo de las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos por cuanto los estudiantes con el transcurrir

de las actividades ampliaban y complejizaban sus conocimientos sobre la función, esquemas de base, elementos propios y esquema semántico de cada texto leído.

Esta estrategia didáctica también favoreció el involucramiento progresivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas, de suerte que los estudiantes lograron conocer y utilizar de manera paulatina las estrategias seleccionadas, con lo que se respetó los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y se evitó que la información nueva los saturara. Asimismo, permitió que los estudiantes utilizaran las estrategias de manera sistemática lo que cooperó en la concepción de la lectura como un proceso, por cuanto reconocieron que las estrategias se deben utilizar antes, durante y después de la lectura. Lo anterior fue posible a través de la mediación docente que se estableció como el puente entre las estrategias de lectura y el uso de las mismas, ya que sin la intervención del educador los estudiantes habrían presentado mayores dificultades para comprender la necesidad e importancia de utilizar estas estrategias de manera consciente, por lo tanto el docente jugó un papel trascendental al ayudar a convertir lo abstracto y complejo en comprensible.

Con respecto a la lectura de textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se estableció como a través de un trabajo pluridisciplinar se puede aportar desde el área de Lengua Castellana a la construcción del conocimiento escolar de otras disciplinas. Así como se reconoció la necesidad de empezar a leer consciente y estratégicamente la diversidad textual que circula en las escuelas y que se vuelve una responsabilidad ineludible; de esta manera los estudiantes lograron comprender los diversos usos que puede tener la lectura y la importancia de ésta en el aprendizaje de las otras áreas del conocimiento escolar, de ahí que dejaran de considerar que la lectura era propia del espacio de Lengua Castellana.

La evaluación formativa dentro de esta propuesta pedagógica conllevó a que los estudiantes fueran conscientes y controlaran su proceso de aprendizaje. Además se evitó que el docente monopolizara esta actividad y logrará reconocer en la

retroalimentación una herramienta fundamental para potencializar la construcción del conocimiento a partir de la identificación de las dificultades de los estudiantes y los desaciertos del docente, lo que a la postre y junto con la reflexión permitió identificar las acciones que requerían ser rediseñadas. Con esto se logró que la evaluación de la comprensión lectora no fuera sumativa y producto de todo el proceso sino que fuera transversal, cooperativa y constructiva.

En este punto es importante señalar que esta investigación es un inicio en la formación de lectores estratégicos, puesto que si bien los estudiantes reconocen, activan y utilizan algunas estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas, como se mencionó en los resultados, otras no son abordadas de manera autónoma por los estudiantes y requieren de una mediación docente más constante. En cuanto a las características de los textos académicos, se reconoce que para los estudiantes identificar las particularidades de los textos explicativos-expositivos es de mayor complejidad y por ende construir el sentido de estos textos requiere de un mayor esfuerzo cognitivo, por lo tanto para futuros estudios se debe dar mayor prelación a estos textos.

Cabe mencionarse que los estudiantes requieren desarrollar mayor autonomía en su proceso de comprensión lectora, mejorar su proceso de decodificación, conocer más estrategias de lectura y acercarse a diversos textos académicos que circulan en áreas diferentes a las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. De igual manera se reconoce que leer de manera estratégica y diseñar intervenciones que favorezcan esta lectura exige de un gran compromiso por parte del estudiante-lector quien debe reconocer sus potencialidades y dificultades y buscar la manera de superarlas, y del docente quien debe mirar críticamente su actuar y cuestionarse sobre los resultados obtenidos y las formas de transformar las situaciones adversas. En resumen, se establece la necesidad de seguir ahondando en la cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos a partir de diversas estrategias didácticas, puesto que este es un proceso inacabado.

De igual manera, con el estudio se comprende que el trabajo escolar es más motivante y efectivo cuando parte de situaciones auténticas, tal y como se evidenció al comparar la participación de los educandos en las secuencias didácticas y reconocer que a pesar de la dificultad para comprender los textos explicativos-expósitos, los estudiantes se exigieron y comprometieron en un mayor grado con la realización del modelo a escala, lo que requirió de una mayor relectura, consulta en otras fuentes y trabajo en equipo con sus pares y docente.

En síntesis, con el diseño de esta intervención se evidenció que la didáctica de la lectura necesita del uso de situaciones auténticas que motiven el trabajo en el aula, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje y las relaciones que se vuelven en más dialogales y menos unidireccionales. Con todo y a través de un trabajo pensado desde las necesidades de los estudiantes, la construcción de conocimiento de la diversidad textual, el acercamiento a la lectura estratégica y consciente de los textos académicos, se logró dar un primer acercamiento a la transformación de las prácticas tradicionales de lectura en el aula.

## CONCLUSIONES

La investigación sobre la lectura comprensiva y estratégica de los textos académicos en el grado Cuarto de Básica Primaria adquirió su importancia al partir de la identificación de un problema sentido en todos los niveles de la escolaridad, como lo es la dificultad para construir el sentido de lo leído, mucho más cuando los textos son de carácter académico puesto que requieren de la activación y uso de procesos cognitivos diferentes como centrar la atención, recordar, jerarquizar e integrar información, analizar, activar conocimientos previos, entre otros. De igual manera, esta investigación tuvo como objeto de estudio un problema que suele dilatarse hasta la educación superior, ya que en los primeros grados es frecuente cualificar y promover la lectura con textos narrativos para fomentar el gusto por el acto de leer, lo que conlleva a que los estudiantes durante el transcurso de la escolaridad no logren reconocer la manera de comprender otros textos y por consiguiente se les dificulte utilizar la lectura con fines diferentes a la decodificación o el esparcimiento. Con todo, este estudio asumió la responsabilidad de desarrollar la comprensión lectora de textos académicos de Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, al reconocer la necesidad de enseñar y aprender a leer estratégicamente los textos propios de cada área y así aportar a un campo poco estudiado como lo es la lectura comprensiva de textos académicos en el grado Cuarto.

Con el desarrollo de esta investigación se lograron identificar las características lingüísticas- discursivas propias de los textos académicos e identificar cómo a pesar de su frecuente circulación en los libros o manuales escolares no se enseña a leerlos de manera consciente. También fue posible reconocer como a partir de la comprensión de estos textos y la activación de los esquemas mentales previos del lector se puede lograr construir conocimiento escolar de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, con esto se facilitó que los estudiantes reconocieran otros usos de la lectura Asimismo, tras la identificación de las características de los textos académicos, los estudiantes ampliaron el conocimiento compartido entre el

texto y el lector creando una mayor interacción entre los mismos y favoreciendo el proceso de construcción de sentido, por cuanto el lector reconoció que para ampliar su comprensión era necesario conocer las particularidades de cada texto e identificarlas al momento de leer. A partir de lo anterior se logra afirmar que dadas las características de los textos académicos requieren de la activación y uso de procesos cognitivos que favorezcan la selección, jerarquización e interpretación de información importante, con el fin de estructurar la comprensión y de manera paralela el aprendizaje.

Dada la complejidad de los textos académicos para su comprensión requieren de un lector estratégico que sea consciente de los procesos mentales que se activan durante la construcción del sentido, de ahí que esta investigación acudiera a la enseñanza y uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Es importante mencionar que al iniciar el estudio se propusieron varias estrategias, no obstante, durante el mismo fue necesario seleccionar las más pertinentes para la lectura de estos textos en el grado Cuarto, puesto que se tuvo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y el desconocimiento que tenían de las estrategias.

Con todo se identificó que aquellas estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas utilizadas antes de la lectura, llevan al lector a activar e indagar sus conocimientos previos para posteriormente generar relaciones entre sus esquemas mentales y la nueva información que brinda lo leído. Es así, como la construcción de un objetivo hace consciente al lector sobre su propósito de lectura y la forma como debe abordar el texto. El explorar, predecir y formular preguntas impulsa la incertidumbre del estudiante y lo motiva a encontrar nueva información que asimilará en sus esquemas mentales.

Durante la lectura de textos académicos, el pedir aclaraciones se convierte en una constante puesto que los estudiantes se encuentran con varios conceptos desconocidos y de difícil comprensión, por lo que se demanda la mediación

docente para hacer lo complejo comprensible. El identificar las ideas principales y organizarlas exige que el estudiante centre su atención en la información relevante, hay que reconocer que en un primer momento no se obtuvieron resultados positivos puesto que los estudiantes enfocaban su atención en detalles o no lograban organizar la información de manera adecuada, sin embargo, con la activación de las estrategias metacognitivas, los estudiantes supervisaron su comprensión lectora e identificaron si estaban construyendo sentido, así fue como a través de la consulta en otras fuentes, el subrayado, la relectura, la construcción de esquemas y el trabajo entre pares y la docente, los estudiantes lograron avanzar significativamente en el uso de estas estrategias, que a la postre aportaron a la organización del conocimiento y favorecieron que los estudiantes no lo construyeran de manera inconexa.

Después de la lectura, las estrategias permitieron que los estudiantes evaluaran su comprensión y lo aprendido, a través de la aplicación de los conocimientos construidos a nuevas situaciones. En un primer momento la mayoría del grupo de estudiantes olvidó utilizar las estrategias de lectura, no obstante, con el transcurrir de la intervención fueron más conscientes de activarlas.

Es necesario resaltar que la investigación buscó tener coherencia entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, para que los estudiantes logran apoyarse en unas u otras al construir sentido y conocimiento. De la misma manera, el uso de estas estrategias permitió que los estudiantes comprendieran que la lectura es un proceso de construcción de sentido que inicia antes de la decodificación y que continúa después de la misma, ya que al promover un trabajo planificado que proporcionaba estructura y coherencia al actuar del estudiante y del docente se reconocían las razones que daban origen a cada fase subsiguiente. Con todo, se logró que los estudiantes iniciaran el proceso de convertirse en lectores estratégicos y autónomos, identificaran sus potencialidades y dificultades a través de la retroalimentación, la reflexión, la planeación, la supervisión y la

evaluación de su proceso de construcción de sentido y reconocieran la importancia de la cognición en la comprensión lectora.

Por otra parte, la elección de la secuencia didáctica como estrategia para realizar la intervención pedagógica, permitió planear un trabajo progresivo y sistemático que inició en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y facilitó el diseño de una ruta flexible que partió de lo conocido a lo desconocido y por ende más complejo, con el fin último de alcanzar el objetivo propuesto. De igual manera, los estudiantes asumieron un papel activo dentro de la preparación, ejecución y evaluación de la secuencia, siendo más participes en cada una de las actividades diseñadas, las cuales adquirieron mayor relevancia al partir de una situación auténtica que despertó el interés de los estudiantes.

Asimismo, esta forma de intervenir contribuyó a que los estudiantes también lograran ser conscientes de los otros usos que puede atribuírsele a la lectura, más allá de la neta decodificación, y la reconocieran como un proceso que se potencia a través del trabajo cooperativo, la autonomía y la evaluación formativa. Este último aspecto adquirió gran importancia durante la intervención porque permitió que a través de la retroalimentación constante y la auto, co y heteroevaluación se mejoraran los procesos de los niños, quienes cada vez eran más conscientes de su actuar como lectores, estudiantes y pares académicos.

Es importante mencionar que esta estrategia permitió ver la progresión en el proceso de cualificación de la comprensión lectora y en la construcción del conocimiento escolar propio de las áreas trabajadas en esta investigación, desde la construcción de un conocimiento declarativo, referido a la funcionalidad y características de los textos académicos, y un conocimiento procedimental y estratégico, que se enmarcó en el uso de las estrategias de lectura y las construcciones realizadas por los estudiantes para presentar su comprensión de los temas integradores. En síntesis, esta intervención favoreció la apropiación por parte de los estudiantes y la docente investigadora de los aspectos lingüísticos y

cognitivos de la comprensión lectora de los textos académicos, cooperó en la identificación y respeto de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y dio las bases para motivar un trabajo cooperativo entre las diversas áreas del currículo escolar.

Con respecto a la pregunta general que dio origen a esta investigación, se puede aseverar que los estudiantes del grado Cuarto de la Institución Educativa Distrital donde se realizó este estudio, lograron cualificar en diversos niveles su proceso de comprensión lectora de los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, puesto que no reprodujeron textualmente el contenido de los textos sino que lo interpretaron y reformularon, con lo cual les fue posible realizar explicaciones sobre lo leído. De la misma forma, los estudiantes iniciaron la transformación a convertirse en lectores estratégicos y fueron más conscientes de sus procesos cognitivos, logrando utilizar la lectura para aprender.

En cuanto al horizonte metodológico utilizado en este estudio, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, permitieron identificar la dificultad que presentaban los estudiantes, por medio del entendimiento de la realidad socialmente encontrada. Mientras que el diseño de Investigación Acción Educativa cooperó en el reconocimiento de la necesidad de transformar la situación problema, a partir de la acción y la reflexión constante, con lo cual se pudo repensar y rediseñar actividades y propósitos durante la intervención.

Como se ha mencionado de manera reiterada, la lectura al ser un proceso cognitivo requiere de acciones internamente organizadas, que se activan por el lector para dirigir sus procesos de atender, pensar, recordar y resolver problemas, con lo cual logra procesar la información e integrarla en los esquemas de conocimiento que posee, dicho proceso es facilitado por el control, la evaluación y la autorregulación que realiza el lector. De ahí surge la relación necesaria e incluyente entre cognición, metacognición y comprensión ya que los lectores al ser más conscientes de los objetivos que se persiguen con la lectura, el proceso que

desarrollan, los obstáculos que se presentan y la forma de superarlos, obtienen una mejor comprensión de lo leído. En otras palabras, la comprensión de un texto necesita de la participación de un lector que active, utilice, controle y evalúe sus procesos mentales de forma consciente, de manera que el proceso de construcción de sentido y sus resultados sean de carácter intencional y reflexivo.

A partir de los referentes conceptuales construidos para esta investigación se reconoce el carácter heterogéneo de los textos y la necesidad de asumir a la lectura como un proceso de construcción de sentido de carácter lingüístico, cognitivo y sociocultural. De la misma forma se identifica que a diversidad de textos diversidad de propósitos y formas de leerlos, por lo que se requiere de la formación de lectores estratégicos de la diversidad textual, que reconozca la manera de asumir y leer los textos y que controlen su proceso de lectura.

Con respecto a la labor docente la actualización y reflexión teórica adquiere relevancia puesto que permite evaluar la práctica pedagógica y superar concepciones limitadas entorno a los procesos que se desarrollan al interior de las aulas, evitando la reproducción de prácticas tradicionales y poco significativas y efectivas. Es así como la docente investigadora logra reconocer otras formas de leer comprensivamente, supera la concepción netamente lingüística de la lectura, amplía el conocimiento sobre la lectura comprensiva, transforma la visión de los textos como puros, caracteriza a los textos académicos y reconoce la influencia de las actividades significativas en la comprensión lectora. Por lo tanto, se destaca la importancia e influencia de los conocimientos del docente en la transformación y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los textos académicos el comprender su funcionalidad, características, categorías de la información y la necesidad de interpretarlos, permite reconocer la importancia e influencia de estos textos al interior de la academia y como medio para la construcción del conocimiento. De ahí que la investigación sobre este tema adquiera relevancia en la actualidad donde existe el

interés y la necesidad por formar, desde los primeros niveles de la educación, sujetos que puedan acceder al conocimiento a través de la lectura y logren la alfabetización académica que les permita asumir la lectura con fines de aprendizaje, para lo cual requieren conocimientos lingüísticos y el uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas.

Esta investigación ha recibido algunos reconocimientos (Anexo No 27), debido a que trata un problema sentido que requiere ser investigado desde diversos enfoques. Por lo tanto la proyección de este estudio, se orienta a presentar en otros espacios académicos la importancia de empezar el proceso de cualificación de la comprensión lectora de los textos académicos desde los primeros grados de la escolaridad, a través de la enseñanza y uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. También se continuará investigando para encontrar posibles soluciones a las dificultades presentadas, mejorar las prácticas docentes en lengua materna y contribuir a la formación de lectores expertos.

En conclusión, se requiere dejar de concebir a los textos académicos como aquellos que son exclusivos de la Educación Superior, puesto que éstos circulan en la escuela y son utilizados por los docentes para guiar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se reconoce que al postergar la enseñanza de la lectura comprensiva de los textos académicos hasta la educación superior se afecta y limita el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto leer comprensivamente es un medio para acceder al conocimiento y una forma de desarrollar los procesos cognitivos, el pensamiento complejo y la democratización del conocimiento. Por lo tanto, se demanda que los docentes reflexionen sobre su práctica y realicen intervenciones pedagógicas que respondan a las necesidades del mundo actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### *Libros*

Adam, J.M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: Hacia una cultura científica escolar. En J. Arnay, y M. J. Rodrigo, *La construcción del conocimiento escolar* (p. 2-58). Barcelona: PAIDÓS.

Atorresi, A. (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Bogotá: Kimpres.

Atorresi, A. y Zamudio, B. (2014). *El texto explicativo y su enseñanza*. Bogotá: Kimpres.

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Nicolini, *El análisis estructural* (p. 65-120). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (p.33-46). Barcelona: GRAÓ.

Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. En M. Castello. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (p.9-12). Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Català i Agràs, G., y Català i Agràs, M. M. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL(1°-6° de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *Le investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona: Ediciones de la universitat de Barcelona.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2002). Planificación. En: E. Montolío (Coord.). *Manual práctico de escritura académica* (p. 15-65) Barcelona: Ariel.
- Filinich, M. (2003). *Descripción*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En J. Arnay, y M. J. Rodrigo, *La construcción del conocimiento escolar* (p. 59-79). Barcelona: PAIDÓS.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidos.
- Goetz, J. y LeCompte. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1988). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 13-28). México: Siglo Veintiuno.

- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Gúzman, R. y otros (2012). *Referentes de la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- López, G.S. (2002). La metacompreensión y la lectura. En M. C. Martínez (comp), *Los procesos de la lectura y la escritura* (p.129-145). Cali: Universidad del Valle.
- López, G.S., y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujeto en el aprendizaje significativo. Cali: Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle.
- Martínez Beltrán, J. (1994). *La mediación docente en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez Solís, M. C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencias y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle.
- Martinez Solís, M. C, Álvarez, D., Hernández, F. y Zapata, F. (2004). Discurso y aprendizaje. *En Catedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura..* Cali: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle

- Medina Manrique, M., Leal Barón, A., Flórez, R. y Rojas, S. (2008). *Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria*. En: La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Bogotá: IDEP.
- Muth, D. (1990). *El texto expositivo : estrategias para su comprensión*. Buenos Aires- Argentina: Aique.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (Ed.) *Discurso, Cognición, y Educación*. (p.43-57). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rosenblatt, L. (1996). *Teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires : Lectura y vida.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement (4 Ed.)* (p. 623-646). México D.F.: Campus Boulder. Universidad de Colorado.
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (p.p 83-112). Barcelona: Graó.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tébar, L. (2003). *El perfil de profesor mediador*. Madrid- España: Santillana.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (p.17-45). Barcelona: Gráo.

Vilá i Santasusana, M. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. En M. Vilá i Santasusana. *El discurso oral formal; contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (p. 117- 129). Barcelona: Gráo.

White, A. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

#### *Revistas*

Bernández, E. (2000). Estrategias constructivas de la descripción oral. *Revista española de lingüística*, 30(1), 331-356.

Calderón, D.I. (2001). *Sobre textos académicos*. Revista Enunciación 6 (1), 35-43.

Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Investigación didáctica*, 18 (3), 369-380.

Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Revista Lenguaje (32), 7-27.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Revista Infancia y aprendizaje* (41), 131-142.

Flavell, J. (1992). Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.

- García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica* 5, 87-114.
- Gordillo A., Flórez. M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una educación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas* (53) , 95-107.
- López, G.S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje* (25), 40-55.
- López, G.S. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje* (31), 118-141.
- Martín Sánchez, J y Morales Cabezas J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Revista Enunciación* 17 (2), 76-90
- Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Agenda Académica 7 (1), 27-39.
- Martínez-Díaz, E.; Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitario. *Revista Educación y educadores*. 14 (3), 531-556.
- Max-Neef, M. (2004). Fundamentos de la Transdisciplinariedad. *Revista Lectiva*, (6-7), 105-117.
- Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Revista Alegría de enseñar*, (39), 31-39.
- Ramírez, I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los modelos de investigación didáctica. *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*, 8 (16).

Torres Santome, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 105-130.

Vidal-Abarca Eduardo, Gilabert. R. (1990). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y aprendizaje de textos informativos. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. (6), 113-124.

Viveros, J (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. *Revista Electrónica Educare* Vol. 14, (2), 91-112. Recuperado el 25 de octubre de 2013 de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/904>.

#### *Trabajos de grado*

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

Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en grado quinto educación básica primaria*. Trabajo de grado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Caicedo, L. (2007). *Leer para aprender: Aplicación de estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora en alumnos de 4º año básico*. Trabajo de grado. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Delgado, H., Díaz, H., y Díaz, C. (2008). *Prácticas lectoras en textos académicos de los estudiantes de segundo semestre de la facultad de ingeniería de la Fundación Universitaria los Libertadores*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad de la Salle.

Duran, J., De Naissir, E. y Garrido, L. (2007). *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de*

*educación básica del municipio de Galapa- Atlántico.* Trabajo de grado. Barranquilla: Fundación Universitaria del Norte.

García Chu, G. (2012). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán.* Trabajo de grado. Mérida de Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.

Marín, J y Aguirre, D (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.* Trabajo de grado. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Martin, S. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires.* Trabajo de grado. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Martínez Hernández, M. (2009). *Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Benito Juárez.* Trabajo de grado. Potosí: Universidad Tangamanga Plantel huasteca (UTAN).

Martínez Scarpetta, A. (2007). *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos escolares de divulgación científica en estudiantes de grado quinto de la Institución educativa Antonio Nariño.* Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Menacho López, L. (2010). *Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo.* Trabajo de grado. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Novoa, M; Casas, G; Alba, G. (2009). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en dos prácticas docentes en el área de Ciencias Naturales de los grados 7 y 8 del colegio José Francisco Socarras*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Pimiento, Mario. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferente a Lengua Castellana*. Trabajo de grado. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rodríguez, J (2009). *Cualificación de la comprensión lectora de los educandos del segundo grado de básica primaria de la Ciudadela Educativa Bosa*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad externado de Colombia.
- Rojas, G. (2011). *Movilización de las concepciones de docentes sobre la lectura, una realidad desde el plan lector*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romero, N. S. (2011). *Implementación de la metodología: teoría de la respuesta del lector para mejorar la comprensión lectora*. Trabajo de grado. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Vásquez, F. (2012). *Implementación de estrategias para la cualificación lectora en estudiantes de Ciclo II*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia*

*Constitucional del Callao*. Trabajo de grado. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú.

Wong Miñán, F. (2011). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Trabajo de grado. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

#### *Tesis doctorales*

De Almeida, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Molina García María José. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de educación infantil. Una propuesta de intervención didáctica* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Télles, A. (2008). *Un modelo de estrategias comunicativas lingüísticas para el desarrollo de la comprensión lectora*. Tesis doctoral. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivo: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Zanotto Gonzáles, M. (2007). *Estrategias de lectura en expertos para la producción de textos académicos*. (p. 135-137). Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.

## Cybergrafía

- Camps, A. (Noviembre, 2011). *Las actividades de la lectura en el contexto escolar*. En: M. Bedera (Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional). *Motivos para leer. Compromiso con la lectura. Conferencia llevado a cabo en el III Congreso Nacional Leer.es, Madrid, España*. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de : <http://redes.cepcordoba.org>.
- Cancel, M. (2009, 2 de agosto). *Historia y narración: el relato histórico*. En Historiografía: La Invención de la Memoria. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de : <http://mariocancel.wordpress.com>
- Català i Agràs, G., y Català i Agràs, M. M. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL(1°-6° de primaria)*. Barcelona: Graó. Recuperado el 25 de enero de 2015, de: <https://books.google.com.co/books?isbn=8478276238>
- Fernández Fastuca, L., y Bressia, R. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de: <http://www.uca.edu.ar>
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. (2010). *Colombia en Pisa 2009. Principales resultados*. Recuperado el 16 de mayo de 2013, de <http://www.plandecenal.edu.co>
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. (2012). *Colombia en PIRLS 2011. Síntesis de resultados*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2013, de: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).
- Linares Gomez, A. (2013, 24 de Mayo). Colombia enfrenta una alarmante brecha en la calidad educativa. El Tiempo. Recuperado el 29 de Mayo de 2013, de: <http://www.eltiempo.com>.

- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. En: *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 27 (4), 30-39. Recuperado el 17 de diciembre de 2014, de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. En: *Anales de la Educación Común* 6. Educación y Lenguajes. 3 (6), 119-125. Recuperado el 15 de junio de 2014, de: <http://servicios2.abc.gov.ar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá. Recuperado el 16 de mayo del 2013, de : <http://www.mineduccion.gov.co>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2009). <http://www.oecd.org/>. Recuperado el 17 de Abril de 2013, de : <http://www.oecd.org>.
- Salles, N. (2008). *La complejidad de los textos de estudio*. Recuperado el 21 de febrero de 2014,de: <http://pendientedemigracion.ucm.es>
- Secretaria de Educación el Distrito. (2010). *Informe de resultados pruebas comprender*. Bogotá. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de : [www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co).
- Tébar, L. (2001). *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. Recuperado el 28 de Enero de 2015 de: Hispanic RemedialEducation Project: <https://sites.google.com/site/hispanicremedial>

## LISTA DE ANEXOS

		Pág.
ANEXO No 1.	Entrevista escrita realizada a los estudiantes	160
ANEXO No 2.	Entrevista No 1 realizada a los docentes	161
ANEXO No 3.	Entrevista No 2 realizada a los docentes	162
ANEXO No 4.	Texto con secuencia narrativa dominante	163
ANEXO No 5.	Texto con secuencia explicativa-expositiva dominante	165
ANEXO No 6.	Actividad de comprensión lectora	167
ANEXO No 7.	Secuencia didáctica No 1: <i>Leyendo relatos Históricos</i>	169
ANEXO No 8.	Texto con secuencia narrativa dominante	171
ANEXO No 9.	Texto con secuencia narrativa dominante (transferencia)	173
ANEXO No 10.	Secuencia didáctica No 2: <i>Leyendo descripciones</i>	175
ANEXO No 11.	Texto con secuencia descriptiva dominante: organización social de los egipcios	177
ANEXO No 12.	Texto con secuencia descriptiva dominante: organización social de los mayas	178
ANEXO No 13.	Texto con secuencia descriptiva dominante: organización social en la colonia	179
ANEXO No 14.	Texto con secuencia descriptiva dominante (transferencia)	180
ANEXO No 15.	Secuencia didáctica No 3: <i>Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones</i>	181
ANEXO No 16.	Texto con secuencia explicativa-expositiva dominante	183
ANEXO No 17.	Texto con secuencia explicativa-expositiva dominante (transferencia)	185
ANEXO No 18.	Proyecto de evaluación auténtica y formativa	186

ANEXO No 19.	Registros tomados de grabaciones de clase y entrevistas a estudiantes	191
ANEXO No 20.	Listas de chequeo sobre el esquema de base de los textos con dominancia descriptiva	205
ANEXO No 21.	Listas de cotejo sobre el esquema de base de los textos con dominancia explicativa-expositiva	206
ANEXO No 22.	Escrito realizado por los estudiantes explicando el proceso de respiración	207
ANEXO No 23.	Rejilla metacognitiva de reflexión de lo aprendido	208
ANEXO No 24.	Ficha de evaluación de las herramientas de la secuencia didáctica	209
ANEXO No 25.	Fichas de evaluación metacognitiva:	
	a. Autoevaluación	210
	b. Coevaluación	211
	c. Heteroevaluación	212
ANEXO No 26.	Matriz de valoración	213
ANEXO No 27.	Participación en el premio a la Investigación e Innovación Educativa 2015	216

## ANEXOS

### ANEXO No 1. ENTREVISTA ESCRITA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES

**HOLA AMIGUITOS**

Hoy queremos saber qué piensas tú de la lectura para crear nuevas y divertidas actividades.  
**¿Nos ayudas?**



Ahora que decidiste ayudarnos, por favor lee atentamente cada pregunta, respóndela con toda sinceridad y sigue las instrucciones de la docente:

1. ¿Sabes leer? ¿Por qué piensas que si o que no?

---

2. ¿Quién te enseñó a leer?

---

3. ¿Qué es para ti leer?

---

4. ¿Qué haces cuando lees?

---

5. Las personas en tu casa (hermanos, papas, abuelitos, tíos y primos) saben leer.

---

6. Has visto a las personas en tu casa (hermanos, papas, abuelitos, tíos y primos) leer algún libro, periódico o revista.

---

7. En algún momento del día alguna de las personas que viven contigo te leen. Si es así ¿Quién te lee y qué tipo de texto te leen?

---

8. Cuando lees lo haces porque tu familia o la profesora te lo piden o porque sientes la necesidad de leer:

---

9. Finalmente ¿Te gusta leer? y ¿Por qué te gusta leer?:

---

# MUCHAS GRACIAS



## ANEXO No 2. ENTREVISTA No 1 REALIZADA A LOS DOCENTES

**Por favor lea atentamente las siguientes preguntas y contéstelas según sus experiencias:**

1. ¿Por qué considera usted es importante leer?

---

---

---

2. ¿Cómo desarrolla la habilidad lectora con sus estudiantes?

---

---

---

3. En sus clases ¿Quién propone las lecturas? Y ¿Por qué?

---

---

---

4. ¿Qué tipos de texto se lee en sus clases?

---

---

---

5. ¿A sus estudiantes les gusta leer? Si es así, ¿Qué les gusta leer?

---

---

---

6. ¿Cuál es la mayor dificultad que usted encuentra en el proceso lector de sus estudiantes?

---

---

---

### ANEXO No 3. ENTREVISTA No 2 REALIZADA A LOS DOCENTES

**Por favor lea atentamente las siguientes preguntas y contéstelas según su experiencia pedagógica:**

1. Desde su experiencia personal y docente, para usted ¿Qué es leer?

---

---

---

2. ¿Qué tipo de textos considera usted se leen con mayor regularidad en las aulas? ¿Por qué piensa estos son más utilizados por los docentes?

---

---

---

3. ¿Qué opinión le merecen los textos propuestos en el libro guía?

---

---

---

4. ¿Considera usted los estudiantes comprenden lo que leen? ¿Cómo se asegura usted que si hayan comprendido?

---

---

---

5. En su opinión ¿Cuál considera es el tipo de texto más adecuado para diseñar una actividad de PILEO para el Ciclo II? ¿por qué?

---

---

---

6. ¿La lectura de que tipos de texto propone usted en el aula para acercar a los niños a la lectura? y ¿Qué actividades utiliza frecuentemente para trabajarlos?

---

---

---

## ANEXO No 4. TEXTO CON SECUENCIA NARRATIVA DOMINANTE



1. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

### El león y la liebre vieja

Un temible león hacía estragos entre los animales de la selva. Una mañana, los que habían logrado salvarse de sus garras, le propusieron que se contentara con una sola comida al día, y que la presa que él quisiera acudiría sola a su territorio, de modo que ya no tendría que cazar ningún animal.

Las cosas iban bien para el rey de la selva, hasta que le tocó el turno a una liebre vieja y astuta. Al llegar ante la presencia del león, se fingió extenuada debido a la larga caminata.

—Te cuento que cuando venía hacia acá —jadeó—, me atacó un león. Me salvé gracias a la velocidad de mis patas.

—¿Otro león, dijiste? —la sola idea de tener un rival que le disputara sus víctimas enojó al rey de la selva—. ¿Dónde está?

—En el lago. Es grande, joven, fuerte y mucho más valiente que tú.

—¡Eso ya lo veremos! ¡Llévame allí!

El animal, furioso, siguió a la liebre hasta el lago, y una vez allí, se asomó a la orilla, desde donde vio un león reflejado en el agua. De inmediato, se lanzó sobre él... fue así como una inofensiva liebre venció a un cruel tirano. Por eso, un viejo refrán dice que más vale astucia que fuerza, y en esta historia tiene mucha validez.

Cuento indio

#### Nivel básico

2. Une la palabra con su definición.

- |   |               |
|---|---------------|
| a. Es el relato de hechos imaginarios o reales.   | • Lugar       |
| b. Son las personas, los animales o los objetos que realizan las acciones en una narración. | • Tiempo      |
| c. Es el espacio donde suceden los hechos en una narración.                                 | • Descripción |
| d. Es el momento en que suceden los hechos en una narración.                                | • Personajes  |
| e. Es la conversación que sucede entre dos o más personajes en una narración.               | • Narración   |
| f. Se presenta cuando nos dicen cómo son los personajes, los objetos o los lugares.         | • Diálogo     |



El texto *El león y la liebre vieja* es una narración, porque:

- a. Dice lo que debe hacer una liebre.
  - b. Narra la historia de un león y una liebre.
  - c. Dice quién es el rey de la selva.
4. Identifica el lugar y el tiempo en que suceden los hechos en la historia que acabas de leer.

Lugar	Tiempo
_____	_____
_____	_____

5. Completa la información, según la descripción de cada personaje que aparece en el texto.

¿Cómo es el león?	¿Cómo es la liebre?
_____	_____
_____	_____

### Nivel alto

6. Utiliza colores para identificar la estructura narrativa del texto *El león y la liebre vieja*.

- Pinta de color rojo la situación inicial.
- Pinta de color azul el desarrollo.
- Pinta de color verde el desenlace.



Tomado de:

**Vevo Veo 3: Lenguaje. Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A. 2012**

## ANEXO No 5. TEXTO CON SECUENCIA EXPLICATIVA-EXPOSITIVA DOMINANTE

### ACTIVIDAD DE LECTURA No3

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

1.- ¿Te has preguntado por qué llueve?

2.- ¿Por qué crees que en Colombia no cae nieve en diciembre como sucede en otros países?

3.- Lee atentamente el siguiente texto:

Las nubes son hijas del mar. Cuando se deja un plato lleno de agua expuesto a los rayos del sol, al cabo de unas horas se seca por completo. Esto sucede porque el agua se evapora, es decir, se convierte en vapor.

Durante el día, los rayos del sol evaporan grandes cantidades de agua de los mares. El vapor se mezcla con el aire, que a su vez se humedece y cuando la temperatura desciende, el vapor de agua pasa de nuevo al estado líquido. Esta vez en forma de pequeñísimas gotas con escaso peso, por lo que no caen al suelo.



Cuando las nubes se enfrían, el vapor de agua se vuelve otra vez líquido, y cae en forma de lluvia

De este modo se originan las nubes, formadas por agrupaciones de millones de minúsculas gotas de agua. Por eso, no es extraño que las nubes, que parecen de humo blanco, en realidad sean de agua, y así se puede comprobar cuando llueve.

La lluvia se produce porque las gotitas de agua de las nubes se unen entre sí, aumentando de tamaño y de peso, hasta que caen al suelo. Buena parte de esa agua que surgió del mar, regresa a él entonces, transportada por los ríos.

### De la lluvia a la nieve

En invierno, si la temperatura desciende a cero grados, las gotas de agua de las nubes se convierten en diminutos cristales de hielo que solo pueden verse con una lupa. Estos fragmentos de hielo se unen entre sí y caen a la tierra en forma de copos de nieve.

### De la lluvia al granizo

Cuando sucede un rápido y fuerte enfriamiento del aire, las gotitas de agua de las nubes se hielan. De este modo, se produce el granizo, que cae durante las tormentas y dura poco tiempo. Es muy perjudicial para los sembrados, pues destroza los frutos de los árboles y estropea las cosechas.

- 4.-Subraya las palabras desconocidas, escríbelas en la hoja de trabajo, luego busca su significado en el diccionario
- 5.-Vuelve a leer todo el texto y recuerda el significado de esas palabras que desconocías
- 6.- Según el texto, las nubes están formadas por:
- Grandes cantidades de agua de los mares.
  - Fragmentos de hielo.
  - Agrupaciones de minúsculas gotas de agua.
- 7.- El texto sostiene que cuando las nubes se enfrían:
- Llueve.
  - Hace calor.
  - Hace frío.
- 8.- La lluvia se produce porque:
- Las gotitas de agua de las nubes se convierten en diminutos cristales.
  - Las gotitas de agua de las nubes se unen entre sí aumentando su tamaño y su peso.
- 9.- El título más apropiado para el texto anterior es:
- El origen de las nubes
  - De la lluvia al granizo
  - ¿Cómo se forma la lluvia?
- 10.- El ejemplo del plato de agua expuesto al sol, tiene como propósito:
- Ampliar el tema del enfriamiento del aire
  - Dar un ejemplo sobre el fenómeno de la evaporación de
  - Explicar el origen de los copos de nieve.
- 11.-El propósito del texto anterior es:
- Describir cómo es el granizo
  - Contar el origen de las nubes
  - Explicar cómo se forma la lluvia



Tomado de:  
**Vevo Vevo 3: Lenguaje. Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A. 2012**

## ANEXO No 6. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

### ACTIVIDAD DE LECTURA No4

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

1.- Lee atentamente el siguiente texto:

## La extracción del petróleo

Los yacimientos petrolíferos están ubicados en las rocas profundas, por debajo del suelo y del fondo del mar. Para extraerlo, es necesario construir complejas instalaciones que perforan el terreno hasta llegar a él. En el caso del petróleo que se encuentra en el fondo marino, se deben construir grandes plataformas petrolíferas, tan fuertes como para resistir el continuo golpe de las olas. Si la presión es suficiente, una vez perforado el pozo, el petróleo asciende por tuberías, que lo conducen a las refineras, es decir, los lugares de donde se separan sus derivados: la gasolina, el querosene, el asfalto y el alquitrán, además de varias clases de caucho, plásticos y pegamentos.

A medida que pasa el tiempo, la presión disminuye y es necesario utilizar bombas de extracción, o inyectar agua y gas.

Cuando la presión de un pozo es mínima, es casi imposible seguir extrayendo petróleo; en este momento, el pozo se cierra y se abandona.



► Plataforma petrolífera.



► Barco petrolero.



2.- ¿Qué entendiste del texto?

---

---

---

3.-¿Cuáles son las partes y elementos del texto anterior ?

---

---

4.-El texto anterior ¿Qué tipo de texto crees es?

---

---

5.- ¿Qué te enseñó el texto?

---

---

6.-¿Qué otro título podría recibir el texto “La extracción del petróleo”?

---

---

7.- ¿Fue fácil o difícil para ti entender el texto leído anteriormente? y ¿Por qué crees fue así?

---

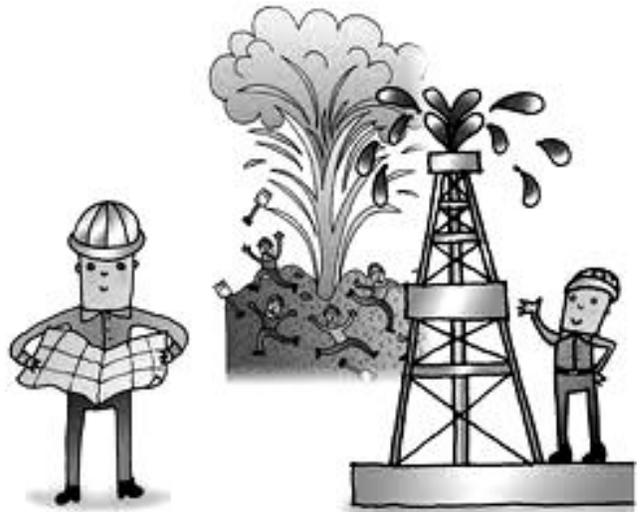
---

---

---

---

---



Tomado de:  
**Estrategias Sociales. Editorial Libros & Libros S.A. 2012**

## ANEXO No 7. SECUENCIA DIDÁCTICA No 1: *Leyendo relatos Históricos*

CONTEXTO:						
Institución Educativa Distrital			Profesor: Angélica María Sotelo Ramírez			
Área: Humanidades			Asignatura: Lengua Castellana			
Tiempo: 9 semanas			Ciclo: II		Curso: 402	
Estudiantes : 34			Número de sesiones : 17			
PROBLEMA:						
La evidente dificultad que demuestran los estudiantes para comprender textos académicos de mayor circulación en las Ciencias Sociales como los relatos históricos, lo cual impide la construcción de conocimiento a partir de la lectura.						
Tema integrador: Heroínas desconocidas de la independencia						
<b>Objetivos de la Secuencia didáctica:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer comprensivamente textos de mayor circulación en el área de Ciencias Sociales</li> <li>Hacer explícito uno de los esquemas semánticos que subyacen a los textos académicos de Ciencias Sociales.</li> <li>Implementar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir el sentido consiente de lo leído.</li> </ul>				
<b>Conceptos fundamentales:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Narración histórica: El relato histórico (función, componentes y esquema de base)</li> <li>El rol de la descripción y la explicación en los relatos históricos.</li> <li>El prototexto de narración de hechos históricos: esquema semántico.</li> </ul>				
<b>Estrategias a implementar:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cognitivas: Exploración del texto, Elaboración de predicciones e inferencias, activación de conocimientos previos, construcción de preguntas, formulación del objetivo de lectura, comparación, identificación de ideas principales y secundarias.</li> <li>Metacognitivas: planificación, construcción del propósito de lectura, subrayado, relectura, elaboración de esquemas, auto, co y heteroevaluación.</li> </ul>				
<b>Producto:</b>		Organizadores de información, ejercicio de comprensión lectora y cartelera con los conocimientos construidos.				
CONTENIDOS		OBJETIVOS	ACCIONES	PROCESO MENTAL	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIV
<b>PREPARACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los textos a leer.</li> <li>Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes</li> </ul>	<b>SESIÓN 1 a 2: (2 horas)</b> 1. Negociación con los estudiantes de los relatos históricos que se leerán. 2. Organización y planeación de recursos y requerimientos (carpeta de lectura, cartelera del salón y criterios de evaluación).			<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación del trabajo y construcción del cronograma</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La narración.</li> <li>Textos con secuencia narrativa de base: el mito, la leyenda, el cuento y sus componentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre el concepto de narración y su función.</li> <li>Reconocer las similitudes y diferencias de textos con secuencia narrativa.</li> </ul>	<b>SESIÓN 3,4 (4 horas):</b> 1. Activación de los conocimientos previos sobre la narración. 2. Construcción cooperativa de un cuadro comparativo sobre la función y componentes de los textos con secuencia narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centrar la atención.</li> <li>Recordar</li> <li>Oganizar/ integrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceder al conocimiento previo.</li> <li>Comparación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer preguntas</li> <li>Cuadro comparativo</li> </ul>
<b>EJECUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La descripción y la explicación en la narración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer como al interior de los textos de base narrativa confluyen secuencias descriptivas y explicativas.</li> </ul>	<b>SESIÓN 5 a7 (6 horas):</b> 1. Activación de los conocimientos previos sobre descripción y explicación e identificación en los textos con secuencia narrativa. 2. Construcción de un mapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Analizar.</li> <li>Organizar / integrar</li> <li>Elaborar/ generar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación del esquema de base de la secuencia narrativa.</li> <li>Representa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formular preguntas.</li> <li>Rejilla de lectura No1</li> <li>Mapa Conceptual</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización de los textos con secuencia narrativa. (Adam &amp; Lorda, 1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el esquema de base de la secuencia narrativa.</li> </ul>	<p>conceptual sobre el esquema de base de la secuencia narrativa.</p> <p>3. Identificación del esquema de base de la secuencia narrativa en un mito, una leyenda y un cuento.</p>		<p>ción gráfica</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar en torno al trabajo realizado e identificar las posibles dificultades que se presenten y los aprendizajes construidos.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 8 (1 hora):</b></p> <p>1. Utilización de una rejilla para identificar los conocimientos aprendidos, las dificultades presentadas, y las inquietudes sobre el trabajo realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorear</li> <li>• Evaluar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del trabajo realizado.</li> <li>• Identificación de las dificultades y las fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejilla para evaluar de los resultados logrados y el nivel de comprensión obtenido</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El relato histórico.</li> <li>• Función características y organización del relato histórico.</li> <li>• Las heroínas desconocidas de la independencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la función, los componentes y esquema de base del relato histórico.</li> <li>• Construir inferencias y predicciones a partir de la exploración del texto.</li> <li>• Planear la lectura desde el diseño de preguntas y un objetivo de lectura.</li> <li>• Conocer el contexto social y cultural de los hechos históricos abordados en el relato histórico y evaluar el grado de veracidad.</li> <li>• Construir un cuadro sinóptico que dé cuenta del nivel de comprensión alcanzada.</li> <li>• Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 9 a 16 (14 horas):</b></p> <p>1. Identificación de la función, los componentes y esquema de base del relato histórico.</p> <p>2. Construcción de inferencias y predicciones a partir de la exploración del texto y lectura del texto “La historia Desconocida de Melchora Nieto” de <i>Martha Lux Martelo</i></p> <p>3. Reconocimiento de la secuencia descriptiva y explicativa en el relato histórico y el esquema de base de la secuencia narrativa.</p> <p>4. Investigación del suceso histórico narrado y reconocimientos de las ideas principales y secundarias.</p> <p>5. Lectura estratégica de las “Historias de Cartagena durante la independencia” de <i>Adelaida Sourdís Nájera</i>, y construcción de un cuadro sinóptico.</p> <p>6. Construcción de una cartelera grupal sobre el tema integrador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar</li> <li>• Recoger información.</li> <li>• Elaborar/generar.</li> <li>• Centrar la atención</li> <li>• Organizar/integrar.</li> <li>• Analizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración</li> <li>• Predecir</li> <li>• Construir un objetivo de lectura.</li> <li>• Pedir aclaraciones</li> <li>• Identificar ideas principales</li> <li>• Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar las metas y/o propósito de la lectura</li> <li>• Enfocar selectivamente la atención.</li> <li>• Subrayar</li> <li>• Releer</li> <li>• Organizador gráfico: cuadro sinóptico.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer con los estudiantes los aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica, la pertinencia de los tipos de textos y la importancia de leer textos académicos en el espacio de Lengua Castellana.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 17 (6 horas):</b></p> <p>1. Evaluación conjunta de la secuencia didáctica, identificando fortalezas y dificultades.</p> <p>2. Realización de la co, auto y heteroevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar.</li> <li>• Monitorear</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejilla de evaluación (Auto, co y heteroevaluación)</li> <li>• Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión obtenido.</li> </ul>

## ANEXO No 8. TEXTO CON SECUENCIA NARRATIVA DOMINANTE:

### La historia desconocida de Melchora Nieto: una patriota valiente

Martha Lux Martelo



Cuando oímos o leemos sobre la Independencia casi siempre nos encontramos con historias que nos narran batallas y acciones de hombres valerosos, que lucharon y dieron sus vidas para hacer de la Nueva Granada un país libre. Aquellas historias de héroes han llenado de orgullo a muchas generaciones, pero ésta que vamos a contar narra otros hechos de esa misma historia: los de las mujeres que vivieron aquellos difíciles momentos, mujeres valerosas que hicieron cuanto pudieron para garantizar el bienestar de sus familias y de su patria.

Puesto que un buen número de los hombres adultos de cada familia iba al ejército, las mujeres, las hijas y los hijos pequeños se quedaban en sus hogares esperando el regreso de los padres, esposos, hijos y novios. Sin embargo, debido a las guerras, muchos de estos hombres eran capturados, heridos en las batallas o, en el peor de los casos, perdían la vida como triste resultado de lo que estaba sucediendo. Por su parte, las familias se empobrecían y enfrentaban situaciones que obligaban a las madres a hacerse cargo de las necesidades de sus parientes.

Muchas de ellas trabajaban para ganarse la vida: cosían, bordaban, tejían medias y guantes, eran tenderas, panaderas, molían el maíz, atendían misceláneas y chicherías, repartían el agua a las casas —oficio que les merecía el nombre de “aguateras”—, vendían mercancía en las plazas de mercado y algunas eran conocidas como comerciantes, pues compraban y vendían diferentes productos. Pero las mujeres también participaron en los acontecimientos de la Nación: acompañaban a los ejércitos, cocinaban, curaban a los heridos, preparaban las armas, organizaban las municiones, espían y reclutaban gente para los ejércitos y para las guerrillas patriotas. Llegaron, incluso, a militar en sus filas.

Y aunque serían muchas las historias de estas mujeres, les contaremos unas no muy conocidas: las de Melchora Nieto y Francisca Guerra, dos mujeres valerosas que estuvieron en Santafé el 20 de julio de 1810. Melchora era una joven mujer cuyo esposo, Domingo Pinzón, había muerto recientemente. Ella vivía en la ciudad con sus dos hijos: el mayor, llamado Diego, tenía siete años y la menor, Vicenta, tres.

Melchora, que era criolla —es decir, hija de padres de origen español—, trabajaba para cubrir sus necesidades y las de sus dos pequeños hijos. Ella tenía un almacén en la Capital, en la Calle Real, muy cerca de donde quedaba el famoso almacén del español Llorente. Melchora era una reconocida patriota, como solía repetírselo a sus amigos y conocidos.

Al igual que Melchora, Francisca Guerra era propietaria de una pulpería —que era una tienda— en el centro de la ciudad, pero no pertenecía a la clase alta, sino que se la reconocía como una mujer del pueblo. De ella cuentan que vivía en el barrio Belén de la Capital y que era muy querida entre sus vecinos porque era bondadosa y amable con los más pobres. Pero también decían que podía ser muy enérgica y comprometida cuando era necesario. Señalaban que era “alta, robusta y coloradota” y que se mantenía atenta a todas las novedades de la ciudad. Como Melchora era una patriota convencida, y como se rumoraba que escondía armas para los ejércitos de Bolívar, varias veces los españoles fueron a su casa a llevársela presa.

Ambas mujeres vivieron en una época en la que las familias eran de orden patriarcal. Esto significa que las mujeres y los hijos dependían del papá, del esposo o de un hermano. Sin embargo, las mujeres de las ciudades poco a poco comenzaron a organizar reuniones que se suponía eran de lectura, pero



que se convirtieron en espacios importantes para discutir planes revolucionarios. De otro lado, las reuniones en las chicherías o los encuentros en la Plaza Mayor les permitían a las mujeres de los pueblos enterarse de todo cuanto ocurría en el país.

Fue en aquella Plaza, escenario de todas las actividades clave de la ciudad, donde se reunió el pueblo el 20 de julio de 1810 para oponerse a las autoridades del Virrey y del Gobernador. Como era viernes, día de mercado, la Plaza se encontraba llena de mujeres que estaban comprando los alimentos de la semana. También había indígenas de diferentes pueblos de la sabana de Bogotá que se aprestaban a vender sus productos.

Cuando el ejército se disponía a sacar los cañones a la Plaza, donde se estaba reuniendo el pueblo, Melchora y Francisca encabezaron la muchedumbre que corrió para impedirlo. Dicen los testigos, que iban acompañadas de sus vecinas las chicheras y del resto de las mujeres que salieron a las calles, unas pocas armadas con pistolas, algunas con cuchillos y navajas, y otras con piedras de los arroyos, pero todas gritando: “¡Nosotras las mujeres marchemos adelante, para que los hombres que nos sigan se apoderen de la artillería y liberen la patria!”.

El grupo que atacó el cuerpo de caballería estaba dirigido por Francisca Guerra. Cuentan que esta valiente mujer logró entrar al cuartel en compañía del resto de mujeres; al parecer, ella y todas sus compañeras avanzaban con tal convicción, que cuando los hombres intentaron hacerlas a un lado durante los acontecimientos, una de ellas preguntó airada: “¿Creen que la piedra que yo lance no tendrá tanto efecto como sus golpes?” Tras aquella jornada, los soldados patriotas solían bromear diciendo que cuando tenían que esconderse, “los más bravos se alojaban en Belén, donde la Pacha Guerra”.



Entre las mujeres que ayudaron a Melchora y a Francisca estuvieron Josefa Baraya —desterrada años después por Pablo Morillo—, Eusebia Caycedo, Andrea Ricaurte —ella misma escribió sobre la Independencia y sobre Policarpa Salavarrieta, conocida como ‘la Pola’—, Gabriela Barriga y Juana Petronila Nava. Ellas no solamente alentaban al pueblo para que se mantuviera permanentemente en estado de alerta y de acción, sino que mandaron correos a otras partes del país para que allá también se hiciera la revolución. Unas de estas mujeres eran criollas de reconocidas familias como Melchora, pero otras, como Francisca, eran mujeres del pueblo.

Pasados aquellos primeros días de revueltas, las dos mujeres siguieron vinculadas con las luchas políticas. De hecho, a comienzos de 1813, cuando los ejércitos federalistas llegaron a Bogotá de la mano del teniente Baraya para quebrantar el control de los centralistas, las mujeres, entre las que se encontraban Melchora y Francisca, salieron nuevamente a las calles, esta vez en defensa del presidente Nariño y de la causa centralista, y llevando cuchillos le quitaron las armas a los



soldados federalistas a la fuerza y ayudaron a hacerlos prisioneros. Ese mismo día se apoderaron de varias cajas de armamento provenientes de La Estancia y del Cuartel de Milicias, dependencias que quedaban en la Plaza Mayor. Tres años después, en 1816, el General Pablo Morillo desterró a Melchora, junto con otras mujeres de Bogotá, a la población de Tabio en castigo por sus acciones. Cuentan que llegó allá en compañía de sus dos hijos. Ese mismo año, Francisca también fue desterrada junto con su familia a la población de Ubaté, donde la mantuvieron vigilada. De Melchora sabemos que pasados varios años partió hacia la Provincia de Antioquia, pero que finalmente regresó a Bogotá.

Se dice que Diego Pinzón Nieto, el hijo de Melchora, siendo ya un hombre, se hizo militar y sirvió valerosamente en los ejércitos nacionales. Por su parte, su hija Vicenta se casó con un coronel de los ejércitos patriotas y continuó con el negocio de la familia. Ambos hijos fueron cercanos a su madre, quien al parecer pudo recuperar las propiedades que le pertenecían y que le habían quitado durante los años del destierro. En las Guerras de Independencia participaron muchas mujeres que, como Melchora y Francisca, no son recordadas como heroínas, pero que jugaron un papel

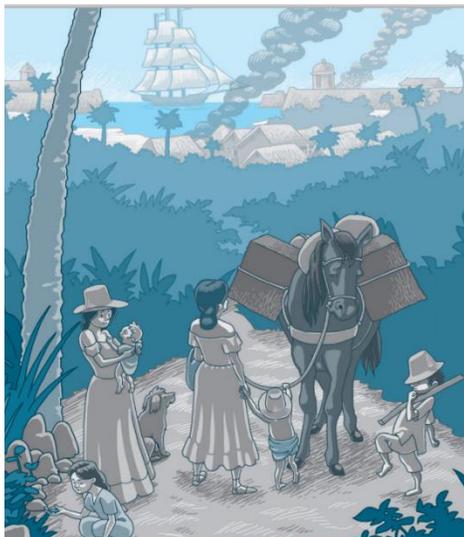
importante en ellas: aquellas mujeres dejaron una huella de valor y de decisión, tanto para quienes las conocieron cuando vivieron, como para quienes hemos conocido su historia.

**Tomado de: Te cuento la Independencia. 11 relatos para volver a contar. Ministerio de Educación Nacional**

## ANEXO No 9. TEXTO CON SECUENCIA NARRATIVA DOMINANTE (TRANSFERENCIA)

### HISTORIAS DE CARTAGENA DURANTE LA INDEPENDENCIA

Adelaida Sourdis Nájera



En el año de 1810, Colombia —que en ese momento se llamaba Nueva Granada— se independizó de España. Pero este proceso sólo culminó después de numerosas guerras, pues la metrópoli, que no estaba dispuesta a perder las colonias de América, había enviado un gran ejército y muchos barcos para reconquistar las tierras que consideraba suyas.

En la Nueva Granada había una ciudad muy importante llamada Cartagena de Indias. Situada a orillas del inmenso mar Caribe, estaba rodeada de altas murallas y castillos de piedra que habían sido construidos mucho tiempo antes para defenderla de piratas y de enemigos que codiciaban las riquezas que desde allí se enviaban a Europa. A su puerto llegaban flotas de muchos barcos procedentes de España —al parecer llegaron a sumar 40—, que descargaban mercancías y que luego zarpaban con cargamentos de oro y plata. Cartagena era la Capital de una extensa provincia que llevaba el mismo nombre y cuyo territorio comprendía selvas impenetrables, caudalosos ríos, ciénagas, sabanas y playas que bordeaban el mar. Es allí donde ocurre nuestra historia, la de las gentes de la urbe y de los pueblos que durante las Guerras de Independencia lucharon con arrojo

y valentía, aun cuando tuvieron que enfrentar el desplazamiento y la destrucción de sus hogares. Tal fue el caso de la familia Tatis.

Manuel José Tatis pertenecía a una antigua familia de origen español. Estaba casado con una señora llamada María Josefa Ahumada, con quien había tenido cuatro niños, el mayor de apenas siete años. Aunque ambos habían nacido en la ciudad de las altas murallas, se habían ido a vivir a Sabanalarga, localidad que quedaba a dos o tres días de viaje a caballo y que albergaba una rica hacienda ganadera de su propiedad. En esa época el caballo era el principal medio de transporte, pues era capaz de resistir largas jornadas a través de selvas y malos caminos.

Cuando empezó la Independencia, Manuel José se comprometió con el movimiento. Como era uno de los hombres más ricos del pueblo, le ofreció su fortuna, su crédito personal y hasta sus ganados a la Revolución. Fue nombrado tesorero del ejército, por lo que se trasladó a Cartagena mientras su esposa y los niños permanecieron en la hacienda.

Cuando los ejércitos reales —es decir, los que seguían apoyando al Rey— invadieron la Provincia, las tropas de los patriotas cartageneros, inferiores en número y armamento, no pudieron detenerlos. La guerra dejaba destrucción por todas partes, pues los pueblos y las haciendas eran quemados y los cultivos y ganados arrasados. Algunos se escondieron en los montes, a merced de fieras, culebras venenosas y enjambres de mosquitos que picaban sin compasión, mientras que muchos cartageneros se encerraron dentro de las murallas de su ciudad con la poca comida y agua que tenían: no estaban dispuestos a rendirse. Manuel José fue uno de ellos.

Para mediados de 1815, la ciudad estaba rodeada por mar y tierra por las naves y las tropas del Rey. A esta encrucijada, que duró muchos meses, se la conoce como el “Sitio de Cartagena”. Los cartageneros resistieron con valor mientras les duraron los alimentos. La harina, la yuca, el plátano y el maíz no se conseguían, mucho menos el vino o el aguardiente. Los sufridos habitantes tuvieron que comer cosas que nunca imaginaron: los cueros que se empleaban para fabricar los asientos, los baúles y hasta los zapatos se convirtieron en apetitosos bocados. El tiempo pasó y empezaron a morir de hambre y de



enfermedades. Algunos burlaron el sitio de la Marina Real y huyeron en buques de corsarios, pero luego naufragaron o fueron abandonados en playas desiertas por sus terribles capitanes. El 6 de diciembre de 1815, cuando los realistas finalmente entraron a Cartagena tras 106 días de asedio, la encontraron convertida en ruinas.



Mientras tanto, los demás miembros de la familia Tatis habían sufrido terribles penalidades, pues los realistas confiscaron las propiedades de Sabanalarga y destruyeron su hacienda. La señora Tatis tuvo que huir con sus cuatro pequeños y otras familias de patriotas para refugiarse en una finca situada cerca del pueblo de Usiacurí, un sitio conocido por unas aguas termales que se decía eran muy buenas para la salud. El escondite les duró poco, pues las tropas enemigas los persiguieron hasta allí. Mientras que los hombres se ocultaron en los montes, las mujeres y los niños hicieron lo propio en la casa, donde finalmente fueron hallados. Un oficial obligó a doña María Josefa a entregarle las llaves de los baúles donde guardaba las pocas cosas que había logrado salvar. Tras tomar las pertenencias, los soldados se retiraron. Los desplazados buscaron entonces un refugio más seguro en la posada de Usiacurí, pero allí encontraron a otros soldados enemigos que también los amenazaron. Afortunadamente, el Alcalde logró que el jefe realista detuviera los desmanes y la desventurada familia se salvó de la carnicería.

Desamparada y empobrecida, la señora Tatis regresó a Sabanalarga, donde alquiló una casita de paja y bahareque, como eran las del pueblo, y se instaló con sus niños. Como las privaciones que enfrentaron fueron numerosas, el hijo más pequeño, de año y medio, enfermó gravemente y murió. Pero por el hecho de ser hijo de un revolucionario, las autoridades no permitieron que fuera enterrado en la población. Por fortuna, el cura de Sabanalarga recurrió a su amigo, el párroco de Usiacurí, para darle al cuerpo del niño un lugar de descanso en su iglesia. En una mañana triste, al despuntar el Sol, salió el cortejo fúnebre —seguramente montado en burros, pues los caballos y las mulas habían sido incautados por el ejército— para darle sepultura al niño.

Posteriormente, la señora se trasladó a Cartagena con sus demás hijos para buscar a su marido. Allí lo encontró en la cárcel, de modo que tuvo que tomar una casa en la calle de la Soledad para visitarlo y llevarle las ropas y todos los alimentos que pudiera conseguir. Pero todo se complicó cuando Manuel José, que era un hombre intrépido, burló a sus carceleros, escapó y se escondió en la selva, donde fue aprehendido nuevamente. Esta ofensa le mereció una condena a prisión perpetua lejos de Cartagena, al otro lado del mar, en la guarnición de Ceuta, en el norte de África. Encadenado y seguro de que no volvería a ver a su familia ni a su patria, Manuel José salió de prisión junto con otros compañeros rumbo al barco que los llevaría al otro lado del mundo.



Pero Tatis no era hombre que se daba por vencido fácilmente. Haciendo acopio de valor, aprovechó un descuido de los guardias y escapó de nuevo, ésta vez con éxito. Tras permanecer escondido en las selvas durante tres años, se unió al ejército enviado por Simón Bolívar para liberar a Cartagena, el cual finalmente expulsó a las tropas españolas de nuestro país el 10 de octubre de 1821. Por su valor y sus servicios a la patria, Manuel José Tatis recibió una condecoración con el escudo y un busto de Bolívar. Terminada la guerra, regresó a Sabanalarga con su esposa María Josefa y el resto de su familia a reconstruir su hogar.

Tomado de: **Te cuento la Independencia. 11 relatos para volver a contar.**

**Ministerio de Educación Nacional**

## ANEXO No 10. SECUENCIA DIDÁCTICA No 2: *Leyendo descripciones*

CONTEXTO:						
Institución Educativa Distrital	<b>Profesor:</b> Angélica María Sotelo Ramírez					
<b>Área:</b> Humanidades	<b>Asignatura:</b> Lengua Castellana					
<b>Tiempo:</b> 6 semanas	<b>Ciclo:</b> II	<b>Curso:</b> 402				
<b>Estudiantes :</b> 35	<b>Número de sesiones :</b> 12					
PROBLEMA:						
La dificultad de los estudiantes para construir el sentido de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante, a causa de no haber recibido una enseñanza estratégica y sistemática de la estructura textual y semántica de este tipo de texto, lo cual afecta la lectura comprensiva y la construcción del conocimiento de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.						
Tema integrador: Estructura social de la Nueva Granada , Aparato respiratorio.						
<b>Objetivos de la Secuencia didáctica:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer comprensivamente textos académicos con secuencia descriptiva dominante.</li> <li>2. Reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia descriptiva dominante.</li> <li>3. Hacer explícito algunos de los esquemas semánticos que subyacen a los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.</li> <li>4. Implementar y promover el uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en el proceso de lector.</li> </ol>					
<b>Conceptos fundamentales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La descripción (función, componentes y esquema de base)</li> <li>• El rol de la narración y la explicación en los textos con secuencia descriptiva dominante.</li> <li>• Los prototextos de Estructura Física y Estructura Social.</li> </ul>					
<b>Estrategias a implementar:</b>	Se retoman las de la anterior secuencia didáctica y se adicionan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitivas: organizar ideas claves.</li> <li>• Metacognitivas: analizar el origen y las causas de posibles fallas, consultar otras fuentes, chequear la comprensión discutiéndola con otros, analizar los errores cometidos y plantear soluciones.</li> </ul>					
<b>Producto:</b>	Organizadores de información, rejillas de comprensión lectora y álbum con la descripción de los grupos sociales.					
	CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACCIONES	PROCESO MENTAL	ESTRATEGIA COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITI
<b>PREPARACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los textos a leer.</li> <li>• Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes</li> </ul>	<b>SESIÓN 1 a 2: (2 horas)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Negociación con los estudiantes de los textos que se leerán.</li> <li>2. Organización y planeación de recursos y requerimientos (carpeta de lectura y criterios de evaluación).</li> </ol>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación del trabajo y construcción del cronograma</li> </ul>
<b>EJECUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La descripción:</li> <li>• Los textos descriptivos : Función y características</li> <li>• La narración y la explicación en los textos de secuencia descriptiva.</li> <li>• Esquema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el concepto de descripción, y su función y características en los textos.</li> <li>• Establecer como al interior de los textos de base descriptiva confluyen secuencias narrativas y explicativas.</li> <li>• Identificar el esquema de base de la secuencia descriptiva</li> </ul>	<b>SESIÓN 3, 4 (4 horas):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activación de los conocimientos previos sobre la descripción.</li> <li>2. Identificación de la narración y la explicación en los textos con secuencia descriptiva.</li> <li>3. Construcción de un mapa conceptual sobre la función y el esquema de base de los textos con secuencia descriptiva.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrar la atención.</li> <li>• Recordar</li> <li>• Organizar/ integrar</li> <li>• Elaborar/ generar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder al conocimiento previo.</li> <li>• Identificación del esquema de base de la secuencia descriptiva.</li> <li>• Representación gráfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer preguntas.</li> <li>• Mapa conceptual</li> </ul>

	de la secuencia descriptiva.					
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar en torno al trabajo realizado e identificar las posibles dificultades que se presenten y los aprendizajes construidos</li> </ul>	<b>SESIÓN 5 (1 hora):</b> <b>1.</b> Utilización de una rejilla para identificar los conocimientos aprendidos, las dificultades presentadas y las posibles soluciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorar</li> <li>Evaluar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación del trabajo realizado</li> <li>Identificación de las dificultades y las fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rejilla para evaluar de los resultados logrados y el nivel de comprensión obtenido.</li> <li>Analizar el origen y las causas de posibles fallas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La descripción en los textos de Ciencias Sociales.</li> <li>Organización Social de los egipcios, mayas y la Nueva Granada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el esquema semántico del Prototexto de Estructura Social.</li> <li>Utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas para planear y ejecutar el proceso de lectura.</li> <li>Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador.</li> </ul>	<b>SESIÓN 6 a9 (8 hora):</b> <b>1.</b> Identificación del esquema semántico del Prototexto de Estructura Social o de Clasificación. <b>2.</b> Construcción de inferencias y predicciones a partir de la exploración y lectura de los textos: <i>"Organización social egipcia", "Organización social maya" "Organización social en la Nueva Granada "</i> <b>3.</b> Reconocimiento de la secuencia narrativa y descriptiva en el Prototexto de Estructura Social. <b>4.</b> Identificación de las ideas principales y organización en un cuadro sinóptico. <b>5.</b> Ampliación de la comprensión mediante la consulta en otras fuentes y la discusión con los compañeros <b>6.</b> Construcción de un álbum grupal sobre el tema integrador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Recoger información.</li> <li>Elaborar/generar.</li> <li>Centrar la atención</li> <li>Organizar/integrar.</li> <li>Analizar</li> <li>Clasificar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración</li> <li>Predecir</li> <li>Construir un objetivo de lectura</li> <li>Pedir Aclaraciones</li> <li>Identificar ideas principales</li> <li>Organizaid eas claves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Precisar las metas y/o propósito de la lectura</li> <li>Enfocar selectivamente la atención.</li> <li>Consultar otras fuentes</li> <li>Subrayar</li> <li>Releer.</li> <li>Chequear la comprensión discutiéndola con otros</li> <li>Organizador gráfico: cuadro sinóptico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La descripción en los textos de Ciencias Naturales</li> <li>Sistema digestivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transferir los conocimientos construidos sobre la descripción a la lectura de un texto de estructura física.</li> <li>Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador.</li> </ul>	<b>SESIÓN 10 a 11 ( 6 horas):</b> <b>1.</b> Lectura estratégica de <i>"El aparato respiratorio"</i> y construcción de un cuadro sinóptico sobre el texto <b>2.</b> Construcción de álbum sobre el aparato respiratorio con sus particularidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Recoger información.</li> <li>Elaborar/generar.</li> <li>Centrar la atención.</li> <li>Analizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas las anteriores</li> <li>Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones</li> </ul>	Todas las anteriores
<b>EVALUACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer con los estudiantes los aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica, la pertinencia de los tipos de textos y la importancia de leer textos académicos en el espacio de Lengua Castellana.</li> </ul>	<b>SESIÓN 12 (2 horas):</b> <b>1.</b> Evaluación conjunta de la secuencia didáctica, identificando fortalezas y dificultades. <b>2.</b> Realización de la co, auto y heteroevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar.</li> <li>Monitorar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación el trabajo realizado. Identificar dificultades y fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rejilla de evaluación (Auto, co y heteroevaluación No 2</li> <li>Analizar los errores cometidos y plantear soluciones</li> </ul>

## ANEXO No 11. TEXTO CON SECUENCIA DESCRIPTIVA DOMINANTE: organización social de los egipcios

### Organización social de los Egipcios

La sociedad egipcia tuvo una estructura piramidal en la que existían grupos con una marcada desigualdad social. En el grupo inferior estaban los esclavos, que vivían sometidos totalmente a su amo, pertenencia del Estado y de los Templos; los que vienen después son los artesanos, los pequeños comerciantes y la gran cantidad de campesinos, que eran la base del desarrollo económico y que debían tributar con trabajo y especies al faraón, a los grandes señores y a los sacerdotes para el sostenimiento del culto y los grandes templos. El que le sigue a los campesinos, estaba formado por los ricos comerciantes, los artistas, los médicos y los escribas, los que trabajaban para el estado, que gozaban de una especial consideración social por dominar el arte de leer y escribir, con estos permitían atender el cobro de impuestos y asumir importantes tareas administrativas. En la cima de la pirámide, estaba la clase dirigente, formada por el faraón y su familia, los nobles, sacerdotes y guerreros.

El faraón representaba el Estado y era la figura central de todo el sistema. Las diferencias entre las clases privilegiadas y las clases dominadas eran que, el pueblo vivía casi siempre en la pobreza y los campesinos y artesanos vestían pobremente y los niños caminaban desnudos, su alimentación era muy simple y solo comían carne y frutos en los días de fiesta. La vida de los hombres que dominaban a los campesinos y artesanos, ósea los ricos poseían casas grandes rodeadas de flores y árboles, usaban vestuarios elegantes y pelucas, las damas usaban joyas y perfumes. Ayudaban al faraón y dedicaban mucho tiempo a la cacería y banquetes



Tomado de: Civilización de Egipto,  
Recuperado el 4 de febrero de: [civilizavion-de-egipto.blogspot.com](http://civilizavion-de-egipto.blogspot.com)

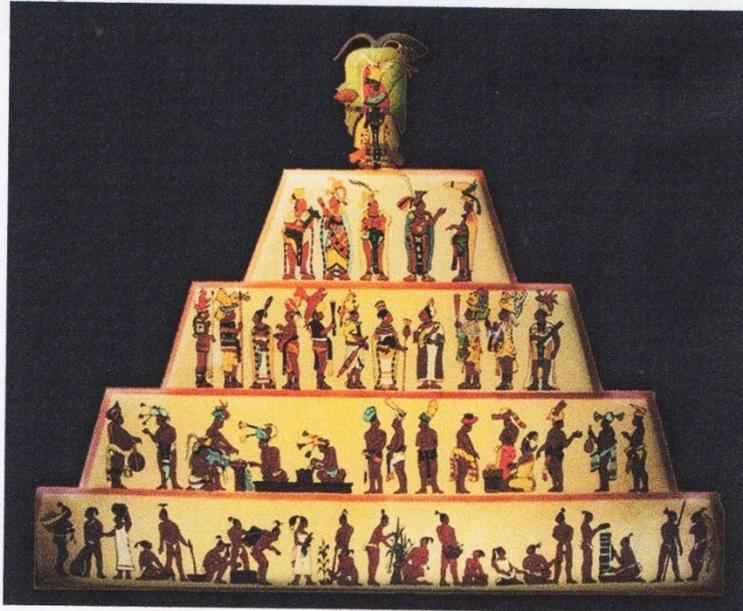
**ANEXO No 12. TEXTO CON SECUENCIA DESCRIPTIVA DOMINANTE:  
organización social de los mayas**

### Organización Social de los Mayas

La sociedad maya comprendía 4 clases:

- Nobles: funcionarios de los gobiernos quienes fueron llamados CACIQUES por los españoles.
- Sacerdotes: clase jerarquizada que cumplía varias funciones y se ocupaba del culto con sus sacrificios, las artes, ciencias, escrituras y a la adivinación.
- Pueblo: era la clase más numerosa y a ella pertenecían los obreros (encargados de las grandes obras agrícolas).
- Esclavos: Era la clase más pobre y a ella pertenecían los prisioneros de guerra, los que habían cometido delito y los descendientes de esclavos anteriores.

Las familias se organizaban en clanes totémicos y existía el patriarcado, pues el padre (Yum) representaba la autoridad. El hombre tenía una sola esposa y a su muerte heredaba el hijo mayor.



Tomado de: **Civilización Maya**  
Recuperado el 5 de febrero de: **apuntesdehistoriaysociales.**

## ANEXO No 13. TEXTO CON SECUENCIA DESCRIPTIVA DOMINANTE: organización social en la colonia

Ciencias Sociales

### Aspectos socioculturales de la colonia

La sociedad colonial demarcaba bastante las **jerarquías**; la mayoría de la gente era pobre. Los encomenderos españoles estaban en la cúspide de la escala social, pues contaban con grandes extensiones de tierras e indígenas. La importación de esclavos africanos hizo que un grupo de comerciantes ascendiera a la cima de la sociedad a mediados del siglo XVII, y tuviera los privilegios de los antiguos terratenientes.

**Términos clave**

- jerarquías
- chapetón
- criollo
- mestizo

#### Estructura social

Ser español o **chapetón** era sinónimo de poder: solo estos ocupaban los cargos civiles, eclesiásticos y económicos.

Más abajo estaban los españoles americanos, llamados **criollos**, considerados de segunda categoría. Eran comerciantes, mineros y hacendados. Esto les daba acceso a la educación, pero no al poder político.

Los primeros grupos de españoles que llegaron eran sobre todo hombres que se mezclaron con las indígenas. De esta unión surgieron los **mestizos**, que tenían derechos muy restringidos. Con el paso del tiempo se convirtieron en el grupo más numeroso de la sociedad.

Debajo de los mestizos estaban los indígenas, y en la base de la pirámide social se encontraban los negros, población sobre la cual recaían todas las prohibiciones de la sociedad colonial.

El diagrama muestra una pirámide social invertida con cinco niveles. Desde la cima hasta la base:

- Españoles:** Representado por una ilustración de dos hombres en trajes europeos.
- Criollos:** Representado por una ilustración de un hombre a caballo. Se define como "Hijos de españoles nacidos en el nuevo mundo".
- Mestizos:** Representado por una ilustración de un hombre con un sombrero.
- Indígenas, mulatos y pardos:** Representado por una ilustración de un hombre indígena.
- Esclavos negros:** Representado por una ilustración de un hombre negro.

Tomado de: Manual de estudio 4. Ed. Futuro.2008

## ANEXO No 14. TEXTO CON SECUENCIA DESCRIPTIVA DOMINANTE (TRANSFERENCIA)

### Actividad en Clase

Lee atentamente el siguiente texto teniendo en cuenta "Los pasos para leer y comprender mejor".

### El Aparato Respiratorio.

Es un conjunto de órganos diferentes que nos permiten coger el oxígeno del aire y expulsar el dióxido de carbono. El aparato respiratorio se conforma con las siguientes partes:

- a. **Vías nasales:** Formadas por dos agujeros de entrada y salida de aire. Están cubiertas de pelos llamado cilios que filtran el aire, es decir, eliminan el polvo y otras pequeñas partículas.
- b. **Boca:** Es también utilizada para la respiración.
- c. **Faringe:** Es un tubo que además de formar parte del aparato digestivo sirve para conducir el aire.
- d. **Laringe:** Es un tubo que conduce el aire. En ella se encuentran las cuerdas vocales que al vibrar producen sonidos.
- e. **Tráquea:** Tubo anillado que conduce el aire hasta los bronquios. Tiene cilios que continúan eliminando las partículas indeseadas del aire.
- f. **Bronquios:** Tubos en los que se ramifica la tráquea y que sirve para conducir el aire.
- g. **Bronquiolos:** Cada una de las ramas en que se dividen los bronquios.
- h. **Pulmones:** Son dos y en su interior cuentan con entre 300 y 400 millones de alvéolos y tienen forma de esponja. Están cubiertos por la pleura que es una membrana. Sus tejidos son elásticos permitiéndoles inflarse y desinflarse.
- i. **Alvéolos:** Son unas pequeñas bolsas de aire donde se hace el intercambio de gases.
- j. **Diafragma:** Es un músculo que ayuda a la respiración junto con los músculos intercostales. Cuando inhalamos se mueve hacia abajo para aumentar el tamaño de la cavidad torácica. Al contrario, cuando exhalamos se mueve hacia arriba, reduciendo la capacidad torácica y empujando los gases para que sean eliminados por la boca o nariz.

Tanto los pulmones y el árbol bronquial (bronquios, bronquiolos y alvéolos), están contenidos dentro del tórax que es un estructura hermética.



Tomado de: Ciencias divertidas.

Recuperado el 7 marzo de: [noemi59.blogspot.com](http://noemi59.blogspot.com)

## ANEXO No 15. SECUENCIA DIDÁCTICA No 3: *Leyendo explicaciones y haciendo exposiciones*

CONTEXTO:					
Colegio: Institución Educativa Distrital		Profesor: Angélica María Sotelo Ramírez			
Área: Humanidades		Asignatura: Lengua Castellana			
Tiempo: 3 semanas		Ciclo: II		Curso: 402	
Estudiantes : 35		Número de sesiones : 9 sesiones			
PROBLEMA:					
La evidente dificultad que demuestran los estudiantes para construir el sentido de lo leído, cuando los textos son académicos y de mayor circulación en las Ciencias Naturales, específicamente los artículos de divulgación científica.					
Tema integrador:		Funcionamiento del ser humano			
<b>Objetivos de la Secuencia didáctica:</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer comprensivamente textos académicos con secuencia explicativa-expositiva dominante.</li> <li>2. Reconocer las características lingüísticas-discursivas de los textos con secuencia explicativa-expositiva dominante.</li> <li>3. Hacer explícito algunos de los esquemas semánticos que subyacen a los textos académicos de Ciencias Naturales.</li> <li>4. Implementar y promover el uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas en el proceso de lector.</li> </ol>			
<b>Conceptos fundamentales:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La explicación (función, componentes y esquema de base)</li> <li>• El rol de la narración y la descripción en los textos con secuencia explicativa-expositiva dominante</li> <li>• El prototexto de funcionamiento</li> </ul>			
<b>Producto:</b>		Organizadores de información, rejillas de comprensión lectora, modelo a escala del sistema respiratorio.			
CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACCIONES	PROCESO MENTAL	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<b>PREPARACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular la segunda secuencia didáctica con la tercera.</li> <li>• Generar acuerdos entre estudiantes y docente sobre los temas a leer.</li> <li>• Presentar el objetivo de la secuencia didáctica con el fin de motivar a los estudiantes</li> </ul>	<b>SESIÓN 1 : (1 hora)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión en torno a la primera secuencia didáctica y reconocimiento de las necesidades que surgieron tras su implementación.</li> <li>2. Negociación con los estudiantes de los temas a leer.</li> <li>3. Organización y planeación de recursos y requerimientos (criterios de evaluación y cronograma).</li> </ol>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación del trabajo y construcción del cronograma</li> </ul>
<b>EJECUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el concepto de explicación su función y características.</li> <li>• Establecer como al interior de los textos de base explicativa confluyen secuencias narrativas y descriptivas.</li> <li>• Identificar el esquema de base de la secuencia explicativa.</li> </ul>	<b>SESIÓN 2, 3 (4 horas):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activación de los conocimientos previos sobre la explicación.</li> <li>2. Identificación de la narración y la descripción en los textos con secuencia explicativa.</li> <li>3. Construcción de un mapa conceptual sobre la función y el esquema de base de los textos con secuencia explicativa.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrar la atención.</li> <li>• Recordar</li> <li>• Organizar/ integrar</li> <li>• Elaborar/ generar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activación de los conocimientos previos.</li> <li>• Identificación del esquema de base de la secuencia descriptiva</li> <li>• Representación gráfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer preguntas.</li> <li>• Mapa conceptual                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular preguntas.</li> </ul> </li> </ul>

	<p>explicativa-expositiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema de los textos con secuencia explicativa.</li> </ul>					
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar en torno al trabajo realizado e identificar las posibles dificultades que se presenten y los aprendizajes construidos</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 4 (1 hora):</b></p> <p>1. Utilización de una rejilla para identificar los conocimientos aprendidos, las dificultades presentadas y las posibles soluciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorar</li> <li>Evaluar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación del trabajo realizado</li> <li>Identificación de las dificultades y las fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rejilla para evaluar de los resultados logrados y el nivel de comprensión obtenido</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La explicación en las Ciencias Naturales.</li> <li>El sistema respiratorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el esquema semántico del Prototexto de procesamiento.</li> <li>Utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas para planear y ejecutar y evaluar el proceso de lectura.</li> <li>Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 5 a 6 (6 hora):</b></p> <p>1. Identificación del esquema semántico del Prototexto de procesamiento.</p> <p>2. Construcción de inferencias y predicciones a partir de la exploración y lectura del texto: “¿Cómo funciona el sistema respiratorio?”</p> <p>3. Reconocimiento de la secuencia narrativa y explicativa en el Prototexto de procesamiento.</p> <p>4. Identificación de las ideas principales y secundarias del texto. Construcción de un modelo a escala grupal sobre el tema integrador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Recoger información.</li> <li>Elaborar/generar.</li> <li>Centrar la atención</li> <li>Organizar/integrar.</li> <li>Analizar</li> <li>Clasificar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración</li> <li>Predecir</li> <li>Construir un objetivo de lectura</li> <li>Pedir aclaraciones</li> <li>Identificar ideas principales</li> <li>Organizar ideas claves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleccionar y definir las estrategias a utilizar.</li> <li>Precisar las metas y/o propósito de la lectura</li> <li>Enfocar selectivamente la atención.</li> <li>Consultar otras fuentes</li> <li>Subrayar</li> <li>Releer.</li> <li>Chequear la comprensión discutiéndola con otros</li> <li>Construir esquemas: cuadro sinóptico.</li> </ul>
	El sistema excretor	<p>Transferir los conocimientos construidos sobre la explicación a la lectura de un texto sobre El sistema excretor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el conocimiento construido por los estudiantes sobre el tema integrador.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 7 a 8 ( 4 horas):</b></p> <p>1. Lectura estratégica de “¿Cómo se contagia la gripa?” y construcción de un cuadro sinóptico sobre el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar</li> <li>Recoger información.</li> <li>Elaborar/generar.</li> <li>Centrar la atención.</li> <li>Analizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas las anteriores</li> <li>Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones</li> </ul>	Todas las anteriores
<b>EVALUACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer con los estudiantes los aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica, la pertinencia de los tipos de textos y la importancia de leer textos académicos en el espacio de Lengua Castellana.</li> </ul>	<p><b>SESIÓN 9 (2 horas):</b></p> <p>1. Evaluación conjunta de la secuencia didáctica, identificando fortalezas y dificultades.</p> <p>2. Realización de la co, auto y heteroevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar.</li> <li>Monitorar</li> </ul>	<p>12.- Evaluación del trabajo realizado.</p> <p>13.- Identificar dificultades y fortalezas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rejilla de evaluación (Auto, co y heteroevaluación)</li> <li>Analizar los errores cometidos y plantear soluciones</li> </ul>

## ANEXO No 16. TEXTO CON SECUENCIA EXPLICATIVA-EXPOSITIVA DOMINANTE

### Tus pulmones y tu sistema respiratorio

¿Qué es lo que haces todo el día, todos los días, sin importar dónde o con quién estés?

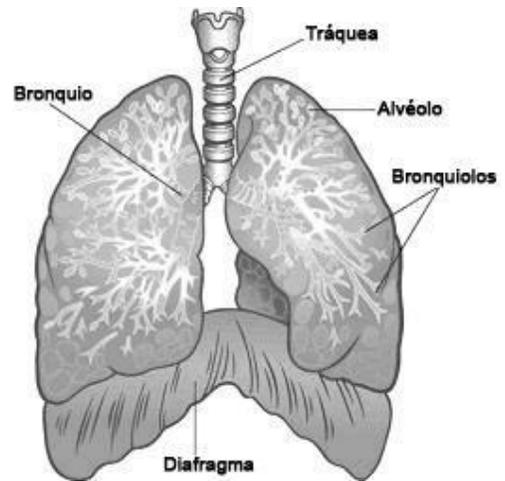
- Pensar en lo que almorzarás mañana
- Ponerte el dedo en la nariz
- Tararear tu canción favorita

Respirar Es posible que algunos niños digan (a) o (c) o incluso que otros digan b) -¡ay qué asco! -. Pero todo el mundo **debería** decir (d). Respirar aire es necesario para mantener vivos a los seres humanos (y a muchos animales). Y ¿cuáles son las dos partes grandes que se encargan de la respiración? Si tu respuesta es los pulmones, ¡has acertado! Tus pulmones son los órganos más grandes de tu cuerpo y trabajan con tu aparato respiratorio para permitirte inspirar aire fresco, deshacerte del aire viciado e incluso hablar. ¡Hagamos un recorrido por los pulmones!

#### Ubica esos pulmones

Tus pulmones están en tu tórax y son tan grandes que ocupan la mayor parte del espacio disponible. Tienes dos pulmones, pero no son del mismo tamaño como sucede con tus ojos o los orificios de la nariz. En cambio, el pulmón de la parte izquierda de tu cuerpo es un poco más pequeño que el de la derecha. Este espacio adicional en la izquierda da espacio a tu corazón.

Tus pulmones están protegidos por la caja torácica, que está formada por 12 pares de costillas. Éstas están conectadas a tu columna en la espalda y rodean a los pulmones para mantenerlos seguros. Por debajo de los pulmones está el **diafragma**, un músculo en forma de bóveda que trabaja con tus pulmones para permitirte inhalar (inspirar) y exhalar (espirar) aire.



#### Un vistazo al interior de los pulmones.

Vistos de fuera, los pulmones son rosados y algo blandos, como una esponja. ¡Pero el interior contiene lo realmente importante de los pulmones! Al final de la **tráquea**, hay dos grandes conductos llamados **bronquios**. Uno se dirige hacia la izquierda y entra en el pulmón izquierdo, mientras que el otro se dirige hacia la derecha y entra al pulmón derecho. Cada **bronquio** se ramifica en otros conductos, que van haciéndose cada vez más pequeños como si fueran las ramas de un gran árbol. Los conductos más pequeños se llaman **bronquiolos** y hay unos 30.000 en cada pulmón. Cada bronquiolo tiene aproximadamente el mismo grosor que un cabello.

Al final de cada bronquiolo hay un área especial que lleva a unos grupos de sacos de aire muy pequeños llamados **alvéolos**. Hay unos 600 millones de alvéolos en tus pulmones y si los pusieras todos juntos, cubrirían una pista de tenis completa. ¡Son muchos alvéolos! Cada **alvéolo** está cubierto por una especie de malla de vasos sanguíneos muy pequeños, llamados **capilares**. Estos capilares son tan pequeños que las células sanguíneas necesitan ponerse en fila para poder atravesarlos.

### **Todo sobre la inhalación**

Cuando paseas a tu perro, limpias tu habitación o rematas una pelota de voleibol, probablemente no piensas en **inhalar** -¡tienes otras cosas en qué pensar! Pero cada vez que inhalas aire, docenas de partes del cuerpo trabajan para ayudar a obtener ese aire sin siquiera pensarlo.

Al inspirar tu diafragma se contrae y se aplana. Esto permite que baje, para que tus pulmones tengan más espacio para hacerse más grandes mientras se llenan de aire. "¡Muévete diafragma, que me estoy llenando de aire!" es lo que dirían tus pulmones. Y el diafragma no es la única parte que proporciona el espacio que necesitan a los pulmones. Tus músculos de las costillas se tensan y hacen que las costillas se muevan hacia arriba y hacia fuera para dar más espacio a los pulmones.

Al mismo tiempo, inhalas aire por la boca y la nariz y el aire baja por la tráquea. Al bajar por la tráquea, unos pelos muy pequeños llamados **cilios** se mueven suavemente para mantener la mucosidad y la suciedad fuera de los pulmones. El aire pasa luego por una serie de ramificaciones en los pulmones, a través de los bronquios y los bronquiolos. El aire finalmente termina en los 600 millones de alvéolos. A medida que estos millones de alvéolos se llenan de aire, los pulmones se hacen más grandes.

Los alvéolos son los que permiten que el oxígeno del aire pase a tu sangre. Todas las células del cuerpo necesitan oxígeno cada minuto del día. El oxígeno atraviesa las paredes de cada alvéolo y llega a los capilares pequeños que lo circundan. El oxígeno entra en la sangre de los capilares pequeños y es transportado por los glóbulos rojos y viaja por capas de vasos sanguíneos hasta llegar al corazón. El corazón envía luego la sangre oxigenada (llena de oxígeno) a todas las células del organismo.

### **Esperando exhalar**

Cuando es hora de exhalar, todo se invierte: ahora le toca al diafragma decir "Muévete". El diafragma se relaja y se mueve hacia arriba, expulsando el aire de los pulmones. Los músculos de las costillas se relajan y las costillas se mueven hacia adentro, creando un espacio más pequeño en el tórax.

A estas alturas tus células ya han usado todo el oxígeno que necesitan y tu sangre está transportando dióxido de carbono y otros desechos que deben abandonar tu cuerpo. La sangre regresa a través de los capilares y los desechos entran en los alvéolos. Luego los expulsas en el orden contrario a como entraron: el aire pasa por los bronquiolos, sale de los bronquios, hacia la tráquea y finalmente sale por la boca y la nariz. El aire que expulsas es tibio porque cuando el aire viaja por tu cuerpo, va recogiendo calor por el camino. Puedes sentir este calor si te pones la mano frente a la boca cuando espiras.

Con todo este movimiento, te podrías preguntar por qué los pulmones no se atascan a medida que se llenan y vacían. Afortunadamente, tus pulmones están cubiertos por dos capas lisas especiales llamadas **membranas pleurales**. Estas membranas están separadas por un líquido que permite que se deslicen con facilidad cuando inhalas y exhalas.

Tus pulmones son increíbles: ¡te permiten respirar, hablar con un amigo, gritar en un partido, cantar, reír, llorar y muchas cosas más! Y hablando de un partido, tus pulmones incluso trabajan con el cerebro para ayudarte a inhalar y exhalar una mayor cantidad de aire a una mayor velocidad mientras corres -todo esto sin siquiera pensarlo. ¡Mantén tus pulmones sanos y te lo agradecerán de por vida!

**Tomado de: Tus pulmones y tu sistema respiratorio.**

**Recuperado el 14 de marzo de: <http://kidshealth.org/>**

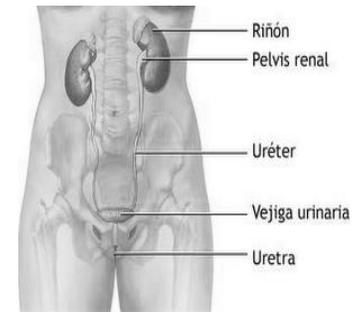
## ANEXO No 17. TEXTO CON SECUENCIA EXPLICATIVA-EXPOSITIVA DOMINANTE. (TRANSFERENCIA)

### ¿DÓNDE ESTAN LOS RIÑONES Y EL APARATO URINARIO Y CÓMO FUNCIONAN?

Los riñones se encuentran en la espalda, justo debajo de la caja torácica, uno a cada lado. El riñón derecho se encuentra debajo del hígado, por lo que está algo más bajo que el izquierdo. El riñón de un adulto mide aproximadamente 13 cm. de largo por 8 cm. de ancho, con un grosor de unos 3 cm. Tiene una capa externa denominada corteza, que contiene las unidades de filtración. La parte central del riñón, la médula consta de 10 a 15 estructuras en forma de abanico denominadas pirámides. Estas drenan orina en unos tubos colectores denominados cálices. Una capa de grasa envuelve a los riñones para protegerlos y contribuir a mantenerlos en su sitio.

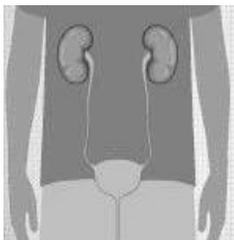
He aquí cómo filtran la sangre los riñones: la sangre llega a ambos riñones a través de la arteria renal, que entra en cada riñón a través del hilio, la parte cóncava que confiere al riñón su forma característica de alubia. Cuando entra en la corteza, la arteria se ramifica para llegar a todas las nefronas, 1 millón de diminutas unidades de filtración que hay en cada riñón y que se encargan de eliminar las sustancias nocivas de la sangre.

Cada una de las nefronas contiene un filtro denominado glomérulo, que, a su vez, contiene una red de diminutos vasos sanguíneos denominados capilares. El fluido filtrado y extraído de la sangre por el glomérulo desciende por una estructura diminuta en forma de tubo denominada túbulo, que regula el nivel de sales, agua y productos de desecho que se excretan por la orina.



La sangre filtrada sale del riñón a través de la vena renal y vuelve a fluir hacia el corazón. El constante aporte de sangre que llega a los riñones y después sale de ellos es lo que les confiere su color rojo oscuro característico. Mientras la sangre se encuentra en los riñones, el agua y otros componentes de la sangre (como los ácidos, la glucosa y otros nutrientes) vuelven a ser reabsorbidos por el torrente sanguíneo. El producto de desecho de este proceso es la orina, una solución concentrada que contiene agua, urea -un producto secundario de la descomposición de las proteínas-, sales, aminoácidos, productos secundarios de la bilis hepática, amoníaco y cualquier otra sustancia que no pueda ser reabsorbida por la sangre. La orina también contiene pigmentos urinarios, un producto sanguíneo coloreado que es el que confiere a la orina su característico color amarillo.

Las pelvis renal, ubicada cerca del hilio, recoge la orina que fluye desde los cálices. Desde la pelvis renal, la orina sale de los riñones a través de los uréteres, los tubos que transportan la orina desde cada riñón hasta la vejiga urinaria -un receptáculo muscular ubicado en la parte inferior del abdomen donde se almacena la orina antes de expulsarla al exterior.



La vejiga se dilata conforme se va llenando y puede albergar en su seno aproximadamente medio litro (2 vasos) de orina en un momento dado (un adulto promedio orina aproximadamente 1,5 L, o 6 vasos, de orina al día). Un adulto necesita producir y excretar por lo menos un tercio de esta cantidad a fin de eliminar adecuadamente los productos de desecho del cuerpo. Orinar demasiado o demasiado poco puede ser un indicador de enfermedad.

Cuando la vejiga está llena, las terminaciones nerviosas de sus paredes musculares envían impulsos al cerebro. Cuando una persona se dispone a orinar, las paredes de la vejiga se contraen y el esfínter (un músculo en forma de anillo que controla la salida de la vejiga a la uretra) se relaja. La orina es expulsada fuera del cuerpo desde la vejiga a través de la uretra, otra estructura en forma de tubo.

**Tomado de: Los riñones y el tracto urinario**

**Recuperado el 14 de marzo de: <http://kidshealth.org/>**

## ANEXO No 18. PROYECTO DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y FORMATIVA

### Nuestro proyecto.

Como sabes, cada año en el colegio celebramos el Día de la Ciencia y la Tecnología. En este día tan especial y divertido, tú y tus compañeros presentarán a todos los estudiantes de los diferentes cursos lo que han aprendido sobre Ciencia y Tecnología. El año pasado el tema central era el reciclaje, para este año los profesores de Ciencias Naturales han propuesto que se trabaje sobre el cuerpo humano y sus funciones.

A ti y a tus compañeros los invitaron a organizar un rincón de interés en el cual se explique qué pasa en tu cuerpo cuando respiras. Para esto debes aprender cómo es y cómo funciona el sistema respiratorio de los seres humanos. Los profesores de Ciencias Naturales te recomiendan que seas muy creativo y hagas una muy buena presentación; para que sea divertida e ingeniosa te solicitan que construyas un modelo a escala que imite el funcionamiento del sistema respiratorio.

Para cumplir con esta gran tarea realizarás las siguientes misiones: primero leerás textos que expliquen las características, partes y proceso del sistema respiratorio y completarás las fichas de lectura y las listas de cotejo. Luego te organizarás en un grupo de trabajo y, con la información consultada y comprendida, construirás cooperativamente un cuadro sinóptico. Después consultarás y socializarás en tu grupo varios ejemplos de modelos a escala. Por ejemplo, el profesor Saúl en la clase de Ciencias Sociales utiliza el modelo a escala de la Tierra, él lo llama el Globo Terráqueo, es esa esfera pequeña y de plástico que tiene la misma forma y color que nuestro planeta; en conclusión, un modelo a escala se construye con materiales diferentes, el tamaño es menor y representa algo lo más realmente posible. Una vez realizado esto, tú y tu grupo podrán iniciar la construcción de su propio modelo del sistema respiratorio. Para esto deberán hacer un diseño a partir de varios dibujos, seleccionar los materiales que van a utilizar y pensar en la forma como lo harán funcionar. Finalmente para preparar la presentación y no olvidar nada, todos escribirán un texto en el cual expliquen qué partes tiene su modelo y cómo funciona.

Para que construyas el mejor rincón y aprendas mucho sobre el sistema respiratorio trabajarás en la clase de Lengua Castellana y realizarás consultas en la biblioteca, en la casa y en el Internet. Recuerda que la presentación se llevará a cabo en la semana cultural por eso tienes tres semanas para tenerla lista.

Pero hay una condición, en el Día de la Ciencia y la Tecnología solo se puede tener un rincón de interés por cada salón, así que debemos seleccionar a un solo grupo que participará y nos representará en este importante día. Para esto realizaremos un concurso que tendrá como ganador al equipo que haya construido el mejor modelo a escala y explique de manera clara y completa el proceso que realiza el sistema respiratorio cuando respiras. El ganador será elegido por todos los estudiantes del salón y unos jurados, quienes con una ficha de evaluación dirán qué grupo obtuvo los mejores resultados.

### **Luego del concurso....**

Después de finalizar todas las misiones y cuando tengamos un ganador del concurso, vas a buscar en los libros de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, revistas, noticias y libros de inventos y descubrimientos, dos textos que expresen cómo son o funcionan la naturaleza, las personas o las cosas, los vas a leer, recortar y pegar en tu cuaderno de Lengua Castellana y luego escribirás si consideras que son explicativos y por qué.

Con la realización de este trabajo vas a utilizar la lectura para aprender sobre el sistema respiratorio, podrás expresar cómo es, cuáles son sus partes, sus funciones y entender qué sucede en el interior de tu cuerpo cuando tomas aire. Todo lo que aprendas te ayudará a construir tu propio modelo a escala y lograrás explicar lo que sabes a otros compañeros que quizás lo desconozcan o lo hayan olvidado.

Además, con este trabajo reconocerás que para aprender con la lectura debes entender lo leído, por lo tanto este es un proceso el cual requiere que realices varios pasos y que pienses conscientemente en qué vas a leer, para qué lo lees, si lo estás comprendiendo y si tomas las decisiones para superar las dificultades que se te presenten durante la lectura.

También, aprenderás a organizar toda la información que obtengas cuando leas y demostrarás tu dominio del tema construyendo un modelo a escala que explicarás con facilidad frente a los jurados, lo que te permitirá ganar el concurso y representar a tu curso en el Día de la Ciencia y la Tecnología. Finalmente, podrás trabajar en equipo, mejorar tus relaciones con los demás, aprender de tus compañeros y desarrollar tu creatividad y tus habilidades artísticas en la construcción del modelo y la superación de todas las misiones.

#### **4. Fases de trabajo:**

Para ganar el concurso y presentarte victoriosamente en el Día de la Ciencia y la Tecnología debes realizar las siguientes misiones:

##### **Primera misión: ¿Qué es y cómo es el sistema respiratorio?**

**Propósito:** Utilizar la lectura y *“los pasos para leer y comprender mejor”* para aprender sobre el sistema respiratorio.

**Actividad:** Todos ya tienen el texto, ahora se van a imaginar que son detectives y explorarán el título, los subtítulos y las imágenes que tiene, luego compartirán lo que encontraron y quienes quieran responderán a las siguientes preguntas: ¿Qué tema tratará el texto? y ¿Qué sabemos del tema del texto? Después completarán la primera parte de la ficha de lectura y con la ayuda de la profesora y la de sus compañeros empezarán a leer en voz alta el texto sugerido, se detendrá la lectura en partes que tengan palabras difíciles de entender o que no conozcan y se aclararán para ayudarles a comprender mejor. Cuando terminen la lectura deberán pensar si la primera idea sobre el texto era adecuada o no. Luego volverán a leerlo para comprenderlo mejor, pero esta vez en silencio e individualmente. Al final terminarán de completar la ficha de lectura No1:

**Ficha de lectura No 1**

**Responde las siguiente preguntas antes de leer el texto:**

- ✓ ¿Qué observa en el texto?: \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Cuáles son los subtítulos del texto?: \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Qué observas en las imágenes? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿De qué piensas va a tratar el texto ? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Para qué lees este texto? \_\_\_\_\_

**Durante la lectura:**

- ✓ Señalaste algunas partes o palabras que no entendías: \_\_\_\_\_
- ✓ Tomaste nota en tu cuaderno de algo importante: \_\_\_\_\_

**Después de leer el texto:**

- ✓ ¿De qué trata la lectura? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Con la exploración que realizaste acertaste al tema del texto? Si, No ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Qué dificultades tuviste para comprender el texto? Y ¿Qué hiciste para solucionarlas? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Volviste realizar la lectura? ¿Por qué si o por qué no? \_\_\_\_\_
- ✓ ¿Cuál es la fuente de la información? \_\_\_\_\_

**Segunda misión: ¿Cuándo un texto me explica?**

**Propósito:** Reconocer la función y las características que permiten diferenciar al texto explicativo del texto que cuenta o describe.

**Actividad:** Pensarán y comentarán a todos sus compañeros qué saben sobre la explicación y si conocen cuál es su función. Luego utilizarán la siguiente lista de cotejo, que tiene las características, las partes y las estrategias que utilizan los textos que tiene como meta explicar, esto les ayudará a identificar si el texto leído en la sesión anterior es explicativo.

**Lista de cotejo**

Aspecto	Sí	No	Observaciones (Escribir si es necesario)
El texto inicia con una pregunta o un problema.			
El texto explica las respuestas a la pregunta o al problema.			
El texto tiene una o varias conclusiones.			
El texto presenta características del tema o describe algo.			
El texto hace comparaciones.			
El texto define al sistema respiratorio.			
El texto tiene ejemplos.			
El texto vuelve a explicar con otras palabras lo que ya había explicado.			
El texto hace que aprendas y/o comprendas algo.			
El texto te aclara algo que ya sabías.			

**Trabajo en casa:** Van a consultar más sobre el sistema respiratorio en la biblioteca, en internet o en los libros que tengan en casa, todos los textos deben explicar, así que podrán utilizar la lista de cotejo para identificar si el texto que leen cumple con las características de un texto explicativo. Recuerden que es muy importante utilizar *“los pasos para leer y comprender mejor”* para aprender mucho sobre el sistema respiratorio.

Luego deberán seleccionar la información más importante sobre el sistema respiratorio, sus partes, funciones y proceso de respiración. Esta información la escribirán en su cuaderno de Lengua Castellana y la socializarán al grupo de trabajo en la próxima sesión. Se requieren mínimo dos fuentes diferentes.

### **Tercera misión: ¿Cómo organizar todo lo que sabemos del sistema respiratorio?**

**Propósito:** Organizar cooperativamente en un cuadro sinóptico la información obtenida, tras la consulta y la lectura de diversos textos explicativos.

**Actividad:** Conformarán nueve grupos de tres compañeros y dos grupos de cuatro compañeros, luego compartirán lo consultado sobre el sistema respiratorio. Como han recogido mucha información necesitarán organizarla, para esto construirán un cuadro sinóptico en el cual partirán del tema principal y lo dividirán en partes para poder explicarlo mejor.

El cuadro sinóptico deberá tener:

1. Título: que exprese el tema del cuadro sinóptico.
2. Definición del sistema respiratorio.
3. Subtítulos: que traten sobre la función, las partes y el proceso del sistema respiratorio.
4. Desarrollo de cada uno de los subtítulos, donde se expliquen las características de cada una de las partes y los procesos del sistema respiratorio.
5. Corchetes para reunir y complementar la información y viñetas para enlistar las partes del sistema.

Se propone al grupo que primero lo hagan en borrador y lo presenten a la profesora, quien les dará algunas sugerencias para mejorar su trabajo. Cuando hayan ajustado el texto a partir de las sugerencias pueden pasar el borrador a limpio en una cartelera.

Los integrantes del grupo deberán dividirse las tareas de la siguiente manera: el encargado de escribir el borrador, los encargados de pasar en limpio el cuadro sinóptico en una cartelera y el encargado de los materiales. Todos los miembros del equipo deberán aportar a la construcción del cuadro sinóptico teniendo en cuenta la información obtenida de las fuentes consultadas.

### **Cuarta misión: ¿Cómo hacer un modelo a escala del sistema respiratorio?**

**Propósito:** Construir un modelo a escala con el cual se pueda explicar las partes, características y procesos del sistema respiratorio.

**Actividades:** En los mismos equipos de trabajo pensarán qué es un modelo a escala, para qué sirve y cuáles son sus características, luego pondrán en común lo que pensaron con todos los compañeros del salón. Para ampliar esta definición se dirigirán a la sala de informática y realizarán la consulta en Internet sobre qué es un modelo y cómo se construye, recuerden prestar especial atención al tamaño, la forma y los materiales. Una vez realizada la consulta buscarán en su casa ejemplos de modelos y los traerán al salón para presentarlos a los compañeros y comentarles cuál es la función de un modelo y cuáles son los criterios que se deben tener en cuenta para diseñarlo.

Luego los grupos empezarán a planear el diseño de su propio modelo, primero deberán realizar varios dibujos en papel, pensar en el tamaño, en los materiales que van a utilizar para imitar las texturas y los colores y en la forma como lo harán funcionar. Cuando estas aclaraciones estén listas podrán empezar a construir su modelo, deberán dividirse las funciones, cada integrante realizará la tarea en la cual se pueda desempeñar mejor y todos colaborarán con los materiales.

Finalizado el modelo a escala deberán planear la presentación. Para esto realizarán en grupo un texto donde expliquen todo lo que hicieron para construirlo y las partes, funciones y procesos que representaron en él, podrán utilizar el cuadro sinóptico para recordar y utilizar las palabras adecuadas. El texto se deberá organizar así:

1. Un título en forma de pregunta.
2. En el primer párrafo deberán presentar el modelo, para esto describirán como está construido, qué criterios tuvieron en cuenta para realizarlo, por ejemplo: el tamaño, la forma, las texturas, etc. y cómo hicieron para que funcionara.
3. En otro párrafo deberán explicar qué representa el modelo a escala y cómo se puede observar en él la respiración. Podrán utilizar comparaciones, ejemplos y definiciones.
4. Terminarán su texto con una conclusión que recoja sus opiniones sobre la experiencia de construir un modelo a escala del sistema respiratorio.

Cuando terminen el texto, cada integrante del grupo se responsabilizará de una de sus partes para realizar la presentación, por ejemplo: un estudiante podrá iniciar y describir cómo fue construido el modelo, los criterios que se tuvieron en cuenta y cómo hicieron para que funcionara, otro estudiante podrá explicar qué representa el modelo y cómo es el proceso de respiración (también podrán utilizar el cuadro sinóptico) y un tercer integrante podrá realizar la conclusión a la presentación.

#### Quinta misión: ¿Quién será el ganador?

**Propósito:** Elegir al grupo cuyo trabajo y presentación es la más acertada para explicar la función, partes y proceso respiratorio cuando respiramos, en el Día de la Ciencia.

**Actividades:** Ha llegado el día del concurso, hoy elegiremos al grupo que por tener el modelo más destacado y realizar la mejor presentación nos representará en el Día de la Ciencia. Hoy cada grupo se presentará y explicará su modelo a los compañeros del salón y a dos profesores de Ciencias Naturales, uno de primaria y otro de bachillerato.

Para evaluar su trabajo, el auditorio tendrá en cuenta una rejilla de evaluación como la siguiente:

Aspecto			Observaciones
1.- Los estudiantes demuestran dominio del tema.			
2.- Los estudiantes presentan el tema general.			
3.- Los estudiantes describen las partes del sistema respiratorio			
4.- Los estudiantes expresan cómo fue la construcción del modelo a escala.			
5.-El modelo a escala representa las características y el funcionamiento del sistema respiratorio			
6.- Los estudiantes presentan una definición y /o la función del sistema respiratorio			
6.- Los estudiantes utilizan el modelo a escala para explicar las características, las partes y el proceso de respiración.			
7.- La presentación tuvo un título (pregunta), una explicación y una conclusión o evaluación.			

**ÉXITOS.**

## ANEXO No 19. REGISTROS TOMADOS DE GRABACIONES DE CLASE Y ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

REGISTRO GA050214
<p>FECHA: 5 de febrero de 2014.            Estudiantes: 35            Fuente del registro: <b>Grabación de clase</b>            Duración: 25 minutos</p>
<p><b>P:</b> buenos días niños por favor nos sentamos.  <b>E:</b> buenos días profe.  <b>P:</b> E 6 por favor me colaboras y te ubicas en tu puesto.  <b>P:</b> bueno, muy bien el día de hoy vamos a recordar algo que habíamos trabajado durante el año pasado y que nos va a ayudar para lo que queremos este año. Listo. ¿Saben de qué hablo?  <b>E 15:</b> si de saber leer  <b>E 25:</b> y comprender lo que leemos  <b>E11:</b> aprender de lo que leemos  <b>P:</b> muy bien, para poder hacer todo eso una de las primeras cosas que debemos saber es que es lo que vamos a leer, por que uno no lee igual un cuento, que una noticia del periódico o los textos que están en el libro de ciencias o sociales ¿cierto?  <b>E2:</b> claro  <b>P:</b> muy bien, por eso hoy vamos a hablar sobre la narración y vamos a aprender mucho de ella para que luego cuando leamos un texto de ciencias sociales podamos comprenderlo mejor y aprender de él. ¿Todos me entendieron? ¿Hay alguna duda?  <b>E 22:</b> si señora.  <b>P:</b> ¿hay dudas?  <b>E:</b> no  <b>P:</b> ¿todo esta claro?, todos entienden ¿para que vamos ha hacer este trabajo en clase de español?  <b>E 16:</b> Si para aprender a leer y comprender.  <b>E9:</b> y aprender de todas las materias.  <b>P:</b> muy bien. Empecemos. Alguien se acuerda ¿qué es la narración?  <b>E 6:</b> es narrar algo  <b>E 5:</b> algo importante  <b>P:</b> ¿Cómo así?  <b>E 7:</b> es contar algo  <b>P:</b> ¿algo? ¿Cómo qué?  <b>E 10:</b> historias  <b>P:</b> muy bien (escribe los aportes en el tablero)  <b>P:</b> ¿Esas historias siempre son verdad o pueden ser mentira?  <b>E5:</b> a veces son verdad y a veces son mentiras  <b>P:</b> dame un ejemplo  <b>E5:</b> por ejemplo lo que contó E 12 que paso en su casa cuando se quedaron dormidos con el agua de panela prendida, eso es verdad por que si paso.  <b>P:</b> ósea cosas que pasan (escribe los aportes en el tablero). Alguien más quiere hablar, decir algo más  <b>E:</b> todos los estudiantes quedan en silencio.  <b>P:</b> nadie más. Bueno y ¿cuándo narra uno? ¿Acaso será todos los días?  <b>E15:</b> si, cuando uno cuenta cosas que pasan como la de E12.  <b>P:</b> E12 cuéntales a tus compañeros que pasó.  <b>E12:</b> a noche mi mamá me dijo E12 cuide el agua de panela que esta en la estufa, luego yo le dije a mi hermano por que me iba a dormir y a mi hermano se le olvido y todos nos dormimos , luego mi mamá se levantó por que ella dice que olió algo y fue a la cocina y la olla estaba toda negra y no había agua de panela y se puso toda brava y nos regañó mucho, pero menos mal se dio cuenta si no mmm quien sabe hasta se hubiera quemado la casa y todos dormidos.  <b>P:</b> ¿ustedes creen que eso es una narración?  <b>E:</b> si  <b>P:</b> ¿Por qué creen eso?  <b>E13:</b> por que cuenta algo que fue verdad (escribe los aportes en el tablero)</p>

**P:** bueno y las historia de príncipes, hadas y monstruos como la Bella durmiente, Blanca nieves o la pata sola son verdaderas.  
**E6:** no, son inventadas.  
**P:** son inventadas no son verdad (escribe los aportes en el tablero). Pero son narraciones.  
**E8:** si, por que cuentan algo  
**P:** bueno muchas gracias por sus aportes. Ahora miren el tablero y yo he escrito todos sus aportes, por favor en sus cuadernos escriban que entendieron que es la narración. Luego lo socializaran al grupo.  
**P:** (pasan 15 minutos) okey niños quien quiere compartir lo que escribió.  
**E31:** es contar cosas  
**P:** alguien quiere completar lo que dijo E31  
**E25:** es contar algo verdadero o falso.  
**P:** están de acuerdo con E25.  
**E:** si  
**P:** ósea que la narración es contar algo que puede ser verdadero o ficticio ósea falso.  
**E:** si  
**P:** muy bien ahora alguno recuerda que debe tener un texto que sea narrativo. Eso lo vimos el año pasado.  
**E5:** inicio, nudo y fin.  
**E13:** inicio, nudo y desenlace.  
**P:** aja y ¿Qué es eso?  
**E 20:** pues como inicia, luego pasa algo y ese es el nudo y luego se soluciona y eso es el desenlace.  
**P:** ¿qué es el nudo?  
**E:** ningún estudiante responde  
**P:** el problema que pasa. Bueno muy bien, de esa manera se unen las ideas y lo que sucede en un texto que narra, por eso los textos son como un tejido, por ejemplo, como el del saco se van uniendo los hilos para hacer al final un saco, lo mismo pasa con el texto se van uniendo en orden las ideas y hechos para que al final este el texto. Bueno pero ¿qué más tiene estos textos?  
**E 31:** unos protagonistas.  
**P:** ahhh, personajes ¿que más? , alguien le quiere colaborar a E 31  
**E:** ningún estudiante opina.  
**P:** bueno yo complemento. Los elementos de una narración son los personajes, el tiempo que es el momento en el que pasan las cosas y un lugar donde sucede todo. Entonces un texto narrativo se organiza en inicio, nudo y desenlace y tiene personajes, tiempo y lugar. ¿Estoy bien?  
**E:** si señora.  
**P:** en la historia de E12 ¿quiénes serían los personajes?  
**E4:** pues él, la mamá y el hermano.  
**P:** y ¿Cuál sería el tiempo?  
**E12:** yo creo que fue desde las 10 hasta la1.  
**P:** alguien más  
**E1:** pues por la noche y a la madrugada.  
**P:** ¿cuál sería el inicio, el nudo y el desenlace?  
**E12:** pues todo inició cuando mi mamá me dijo que cuidará el agua de panela y yo le dije a mi hermano.  
**P:** y el nudo  
**E13:** Cuando se durmieron y dejaron prendida el agua de panela.  
**P:** Bien pero resulta que pasó una acción, ósea sucedió algo que solucionó el problema ¿qué fue eso?  
**E13:** que la mamá se despertó si no se hubiera quemado todo.  
**P:** y ¿cuál es el desenlace?  
**E 5:** pues que la mamá apago la estufa y la olla quedo quemada y los regañaron.  
**P:** bien, por hoy vamos a dejar aquí y la próxima clase seguimos trabajando lo aprendido hoy.

#### REGISTRO GA110214

FECHA: 11 de febrero de 2014.

Estudiantes: 35

Fuente del registro: **Grabación de clase**

Duración: 15 minutos y 54 segundos

**P:** buenas tardes niños, por favor a sus lugares.

**P:** a ver E15, E9 Y E31, llevo mucho tiempo esperando que se organicen en sus lugares.  
**P:** alguien quiere recordar lo que trabajamos la clase pasada.  
**E25:** sobre la narración  
**P:** ¿Qué dijimos que era la narración?  
**E4:** que es narrar o contar historias  
**P:** y esas historias pueden ser...  
**E4:** verdaderas o falsas.  
**E25:** reales y imaginarias.  
**P:** y ¿Cómo se organiza un texto narrativo?  
**E 15:** Inicio cuando empieza, nudo cuando está el problema y la acción que soluciona al problema (\*)  
**P:** Quien lo ayuda  
**E26:** luego el desenlace y la situación final que es diferente a como empezó.  
**P:** recuerdan algo de los elementos.  
**E 11:** que son los personajes  
**E 14:** el tiempo  
**E16:** y el lugar donde pasa la historia.  
**P:** Algo más  
**Ve:** (\*)  
**P:** Hoy quiero comentarles que hay muchos textos como los cuentos que son narrativos. Ustedes conocen algunos  
**E 21:** el de caperucita roja, pinocho, los tres cerditos.  
**E 11:** el año pasado leímos uno de una estrella.  
**P:** muy bien pero otros textos que utilicen la narración para contar historias.  
**E:** (todos los niños en silencio)  
**P:** por ejemplo las leyendas y los mitos.  
**E4:** la leyenda es un hecho ficticio que no se ha comprobado si es real y que son populares.  
**E1:** como el de la pata sola.  
**E 3:** mi papá me contó el del sombrero.  
**P:** cual otro texto diferente a la leyenda recuerdan que trabajáramos  
**E7:** el mito  
**P:** ¿qué es el mito?, a ver alguien diferente... E23.  
**E 23:** tiene personajes, el lugar, el tiempo.  
**P:** ¿qué dijimos que era el mito?  
**E17:** habla de la naturaleza y los fenómenos naturales.  
**P:** Un mito cuenta algo sobre nosotros  
**P:** pero qué de nosotros  
**E11:** Los indígenas utilizaban los mitos para explicar  
**P:** pero para explicar ¿qué?  
**E6:** Las cosas que pasan en la naturaleza como el agua  
**E17:** por ejemplo que los indígenas trataban de explicar un eclipse y entonces lo hacían con mitos.  
**P:** ¿qué más?  
**E13:** que los indígenas que eso era por los dioses y explicaban como se hacían las cosas  
**P:** Muy bien para explicar la....  
**E:** creación  
**P:** pero la creación solo de los hombres  
**E 18:** no también de la naturaleza, de los animales  
**E13:** de las plantas  
**P:** Muy bien y con que terminamos  
**E:** con el cuento.  
**E25:** un cuento es algo que puede ser fantástico y tener cosas verdaderas.  
**P:** entendimos que la función, las partes y los elementos que hemos trabajado son característicos de los textos...  
**E 15:** narrativos  
**P:** ósea de los textos que  
**E12:** cuentan  
**P:** muy bien hoy voy a darles unas lecturas y vamos a buscar si tiene la organización y elementos de un texto narrativo, para que sepamos si son o no narraciones, además vamos a identificar si de pronto es un cuento o una leyenda o un mito. Para que no se nos olvide nada vamos a completar el mapa de una historia que parece detrás de cada lectura.

**REGISTRO GA120214**

Estudiantes: 31 estudiantes

Fuente del registro: **Grabación de clase**

Duración: 20 minutos y 47 segundos.

**P:** “Niños recuerdan que hemos hablado de que debemos aprender a leer y comprender mejor. Bueno pues para eso podemos hacer ciertas actividades que ustedes en su cabecita siempre hacen pero que no nos damos cuenta que las hacemos. Pero como es importante que uno sepa que pasa en su cabecita ahora las vamos hacer de forma consiente, es decir, dándonos cuenta que las hacemos. Esto no es una receta para que siempre la utilicemos igual y entendamos, primero las vamos a ir explicando y cuando ustedes lean solitos las podrán utilizar cuando las necesiten o no entiendan algo. Listo”

**VE:** Listo

**P:** Empecemos voy a entregarles las lecturas que habíamos seleccionado, se acuerda cuáles eran.

**E13:** La escuela colombiana hace doscientos años al derecho y al revés.

**P:** si esa fue una pero dijimos que íbamos a trabajar otras.

**E13:** ahh sí la de Melchora

**E25:** la historia desconocida de Melchora una Nieto una patriota valiente

**P:** muy bien. Les voy a pedir el favor que no la lean aun, luego lo hacemos en voz alta. Buenos.

**Ve:** bueno

**P:** todos tienen su lectura por favor vamos a empezar a explorar el texto saben que es eso.

**Ve:** no

**P:** miren imaginemos que somos unas investigadores y tenemos una lupa, pongamos la lupa sobre la lectura y empecemos a mirar todos los detalles que tiene la lectura, por ejemplo las imágenes, los títulos, los subtítulos, las letras diferentes y comentémoslo. A ver que ven?

**E16:** pues el título y hay una señora como brava, con unos niños

**E11:** se ve Monserrate

**E19:** las mujeres están vendiendo cosas, como manzanas

**E32:** no como papas.

**E14:** hay una tienda y Monserrate

**P:** ¿Qué más observan?

**E9:** la señora esta brava y hay unos soldados corriendo

**E 18:** como que tenía dos hijos profe

**P:** bueno quien lo escribió

**E12:** Martha lux Martelo.

**P:** muy bien, porque no hacemos unas preguntas sobre lo que nos generó dudas de lo que vimos... ¿Quién quiere empezar?

**E13:** ¿De qué habla la historia?, ¿De qué se trata la historia? ¿Por qué esta la Iglesia de Monserrate?

**E19:** ¿Qué cuenta la historia?, ¿Por qué aparece la Iglesia? ¿Por qué la señora esta brava?

**E 34:** ¿Por qué los soldados y las señora están bravos? ¿Por qué aparece 20 de julio de 1810?

**P:** Muy bien. Alguno antes de iniciar la lectura puede responder alguna de esas preguntas

**E 8:** pues yo creo que Monserrate esta porque eso paso aquí, porque desde aquí uno puede ver Monserrate.

**E18:** cuando uno va a Monserrate hay desde abajo se ve así porque desde aquí se ve de frente no de abajo.

**P:** muy bien, entonces donde pasaría

**E 18:** ahí debajo de Monserrate.  
**P:** quien puede responder otra pregunta. A ver por ejemplo ¿por qué la señora esta brava?  
**E33:** porque los soldados le hicieron algo fueron abusivos.  
**P:** porque dices que son abusivos.  
**E33:** a veces los policías son abusivos con la gente y les pegan.  
**P:** Que más  
**E12:** la señora como que tenía una tienda porque hay un señor comprando como que vendía botellas  
**P:** ustedes por qué creen que dice 20 de julio de 1810  
**E27:** porque fue el día en que pasó todo  
**P:** ustedes saben que paso ese día  
**Ve:** no  
**P:** ese día se conoce como el día de la Independencia de Colombia, ustedes saben algo de eso  
**Ve:** no  
**P:** entonces debemos leer el texto para que  
**E13:** para saber que paso  
**E16:** para aprender  
**P:** si vamos a aprender podemos leer igual que cuando estamos en la cama leyendo un cuento para dormir.  
**E20:** no tenemos que estar más concentrados, poner más atención para que se nos quede en la cabeza.  
**P:** muy bien empecemos a leer en voz alta yo inicio y ustedes continúan pero es necesario que si no entienden algo subráyelo ósea háganle una linecita debajo para luego nos devolvemos y lo releemos. También si algo les parece importante subráyelo por ejemplo la idea principal de cada párrafo.  
**P:** (la docente realiza la lectura y va dando la palabra a los estudiantes para que la continúen).

#### REGISTRO GA250214

FECHA: 25 de febrero del 2014  
 Estudiantes: 34 estudiantes  
 Fuente del registro: **Grabación de clase**  
 Duración: 10 minutos y 32 segundos

Actividad de socialización  
**P:** hola niños. Hoy les voy a pedir que me colaboren respondiéndome unas preguntas sobre todo lo que hemos trabajado. Bueno  
**E:** Si, profe.  
**P:** Chicos ¿quién se anima y me puede recordar hasta el momento que hemos aprendido?  
**E4:** profe hemos trabajado sobre la narración, que es para contar cosas, pero tiene que ser en orden para que se pueda entender  
**P:** Bueno y ¿qué debe tener una narración?  
**E 28:** el inicio con el que inicia hay uno ve quienes son los personajes y donde pasa.  
**E29:** y el lugar y el tiempo.  
**E 28:** luego sigue el nudo ósea el problema  
**E 8:** y que pasa algo y se soluciona y luego el desenlace donde se termina la historia.  
**P:** ¿Qué más?  
**E8:** profe también que para que sea narración tiene que tener inicio, nudo, una acción que solucione el problema y desenlace que hay es el final  
**P:** y que pasa con los elementos de la narración.  
**E21:** son el lugar, el tiempo y los personajes y a veces el narrador.  
**E16:** falta que las historias pueden ser verdaderas o ficticias.  
**P:** ¿Cómo así? Me explicas.  
**E16:** que hay historias que son verdad pero otras son mentiras como las de las hadas.  
**P:** bueno muy bien. Ahora quien me quiere contar ¿qué es un relato histórico?  
**E31:** Es un texto que cuenta historias del pasado  
**E 6:** Son lecturas que nos explican las cosas de antes... y nos ayudan a aprender de sociales.  
**P:** ¿el relato histórico es una narración?  
**E16:** Si  
**P:** ¿Por qué?  
**E 16:** por que cuenta cosas.

**E25:** y tiene inicio, nudo y desenlace  
**E 6:** y personajes y tiempo  
**E12:** un lugar donde pasa todo.  
**P:** ¿pero las historias que cuenta el relato fueron reales o ficticias?  
**Ve:** reales  
**E6:** verdaderas porque si pasaron.  
**...P:** ¿Qué temas trata el relato histórico?  
**E31:** los casi no contados como Melchora que era desconocida y el señor Tatis.  
**P:** ¿Por qué dices que son desconocidos?  
**E31:** porque fue muy poquito lo que se encontró de ellos, casi nadie sabe de eso.  
**P:** pero un texto es totalmente narrativo  
**E31:** no porque también puede tener descripción como cuando describían a Melchora.  
**P:** quien me puede decir cuando hay descripción en la narración  
**E4:** cuando dicen como son las personas de la historia.  
**E20:** Cuando uno empieza contar hay más adelántico van apareciendo los personajes y van diciendo como son  
**P:** ¿y qué más?  
**E 4:** por ejemplo cuando dicen era muy simpática  
**P:** esto es muy importante porque no solo nos dicen como era físicamente si no en sus  
**E4:** sentimientos  
**P:** Su forma de ser  
**E 6:** también explican  
**P:** ¿Qué cosas explican?  
**E6:** como pasan las cosas o como eran.  
**P:** muy bien. Alguno quiere comentar otra cosita más del relato histórico.  
**E 25:** pues que son como cuenticos que sirven para que uno aprenda leyendo y divirtiéndose.  
**P:** ósea que son ficticios.  
**E25:** no profe, las cosas que cuentan si son verdad, lo de Melchora si fue verdad.  
**P:** O.K. niños muchas gracias, por favor pasen a sus puestos y sigan haciendo la actividad.

#### REGISTRO GA030314

FECHA: 3 de marzo del 2014  
 Estudiantes: 34 estudiantes  
 Fuente del registro: **Grabación de clase**  
 Duración: 15 minutos.

**P:** buenas tardes.  
**Ve:** buenas tardes profe  
**P:** espero les haya ido súper este fin de semana. Por favor pasen cada uno a su lugar.  
**P:** Gracias... El día de hoy quiero leerles algo que tiene que ver con lo que habíamos trabajado pero es diferente, por favor escuchen todos y luego haré una pregunta.

Instituciones socio económicas de la Colonia.

La organización social se da en forma de pirámide estando en la parte superior los españoles quienes mandaban y dirigían. Los que seguían los criollos que eran los hijos de los españoles nacidos en América, ellos tenían poder económico pero no podían ocupar altos cargos políticos. Los mestizos hijos de españoles e indios, no tenían poder económico no político. Los indígenas quienes eran libres, aportaban su trabajo en todas las actividades económicas. Los negros, los encontramos en la base de la pirámide junto con los mulatos y zambos, carecían de libertas y fueron tratado como esclavos.

**P:** bueno, nosotros hemos trabajado que existe la narración, las descripción y la explicación.

**Ve:** SI

**P:** bueno ustedes creen que este texto que acabamos de leer es narrativo, descriptivo o explicativo.

**P:** ¿Cuál texto consideran ustedes es el que acabamos de leer?

**E31:** “Un relato histórico porque habla de la historia”  
**E26:** “es narrativo por que cuenta sobre personas”  
**P:** ahh, pero tiene inicio, nudo y desenlace.  
**E25:** no, no tiene.  
**P:** bueno vamos a empezar a buscar cada característica del texto narrativo en este que acabe de leer y que ustedes escucharon. Por favor E16 léelo en voz alta otra vez.  
**E16:** Instituciones socio económicas de la Colonia (el estudiante realiza la lectura)  
**P:** vuelvo a preguntar el texto tiene inicio, nudo o problema, una acción que lo soluciona, un desenlace y un final.  
**VE:** no  
**P:** el texto tiene un tiempo  
**E31:** si el pasado por que la colonia en sociales era el pasado, eso ya lo vimos.  
**P:** o.k pero no es un tiempo específico, por lo menos que había pasado en un día como en el cumpleaños de Nico. Me entiendes, por ejemplo un día, un año, un mes, etc.  
**E31:** ahh, si ya  
**P:** Lo que leímos tenía un lugar o unos personajes específicos.  
**E25:** pues lugar no y personajes los que mencionaron.  
**P:** pero ellos están haciendo las acciones porque los personajes son los que hacen que la narración pase.  
**E25:** no hablan de ellos  
**P:** entonces no son personajes ¿que serán?  
**P:** nadie. Bueno luego retomamos esto. Pero resumamos. Entonces no tiene inicio, ni nudo, ni desenlace, no tiene personajes, ni tiempo ni lugar como los de la narración. ¿Será un relato histórico?  
**Ev:** no  
**P:** vamos a hacer una cosa a partir de la próxima clase vamos a empezar a averiguar que texto es este. Listo  
**Ev:** listo profe.

#### REGISTRO GA040314

FECHA: 4 de marzo del 2014  
 Estudiantes: 35 estudiantes  
 Fuente del registro: **Grabación de clase**  
 Duración: 16 minutos

**P:** Bueno niños ya hemos trabajado la narración y todos nos hemos demostrado que sabes cuales son las características de esos textos que también nos ayudan a aprender y aprendimos sobre la Independencia y algunas mujeres que no con tan conocidas y todo lo que tuvieron que hacer. Recuerdan que en la clase pasada yo les dije que sería bueno que siguiéramos aprendiendo sobre eso y que no lo dejáramos ahí... como olvidado y ustedes estuvieron de acuerdo y que hicimos una lista de las dudas que nos quedaron de esas lecturas.  
**E:** siiii  
**P:** y luego ustedes votaron y elegimos que íbamos a mirar quienes y como vivían en ese tiempo y por qué estaban en guerra.  
**E 33:** ahh si profe.  
**P:** bueno pues como sabemos para aprender debemos leer pero esta vez como lo que queremos es saber cómo es algo tenemos que leer textos que describan. Sabemos ¿qué es describir?  
**P:** bueno vamos a empezar por contar como es nuestro salón y así sabremos qué es. Por favor rápidamente reúnanse en grupo de cuatro niños, observen como es el salón y escríbanlo en una hoja, pero recuerden que se deben utilizar los cinco sentidos, ¿Cuáles son los cinco sentidos?  
**E15:** la vista  
**P:** el oído.  
**E15:** el tacto  
**P:** y el gusto. Yo sé que el gusto quizá no lo pueda utilizar pero los otros sí. Lo más detallado posible. Sin perder ningún detalle. Para esto tenemos 10 minuticos.  
 .....  
**P:** Bueno ya paso el tiempo, quien nos comparte lo que escribió.  
**E7:** el salón tiene paredes azules, una puerta blanca, un tablero blanco, sillas azules y duras, se escucha el ruido de los carros pasar y la gente, las tejas tiene huecos y hay una grande, hay dos armarios, huele a carro al humo de carro o a perfume cuando alguien se hecha.

**P:** muy bien quien me cuenta como hicieron para escribir como era el salón.  
**E24:** uno observa las cosas y las empieza a escribir lo que uno ve o huele.  
**P:** Entonces describir ¿qué es?  
**E4:** es contar o mirar  
**E1:** contar como son las cosas  
**E2:** es decir características de las cosas, que este es verde este es azul  
**P:** E2 es decir como son las cosas  
**E2:** Si profe.  
**P:** Muy bien ya E2 nos dijo que es decir o escribir como son las cosas. También lo puedo leer y uno puede encontrar la descripción en diferentes lecturas como en los cuentos lo recuerdan.  
**E13:** si cuando decían como era Melchora  
**P:** Bueno muy bien vamos a dejar hasta aquí y la mañana continuamos con la descripción

#### REGISTRO C110314

FECHA: 11 de marzo del 2014  
 Estudiantes: 32 estudiantes  
 Fuente del registro: **Cuaderno de español**  
 Duración: 5 minutos

Cuaderno de un estudiante

**P:** Todos hemos dicho lo que opinamos de la descripción, por eso cada uno en su cabecita tiene una idea. Ahora me gustaría que teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho y lo que cada uno piensa escribirían en su cuaderno ¿qué es la descripción? y luego quien quiera lo socialice.

Que es describir como es una cosa,  
 una persona, un lugar, los sentimientos,  
 emociones. Hace una imagen  
 A través de los cinco sentidos (tacto,  
 tacto, gusto, escucha, vista)  
 Función sirve a conocer el mundo (todo  
 lo que nos rodea)

#### REGISTRO GA250414

FECHA: 25 de marzo del 2014  
 Estudiantes: 34 estudiantes  
 Fuente del registro: **Grabación de clase**

**P:** hoy vamos a hacer las presentaciones de los álbumes que construyeron sobre la organización social de los mayas, los egipcios y los neogranadinos. ¿Quién quiere empezar?

**P:** muy bien E13 inicien ustedes

**E13:** buen nosotros vamos a hablarles de los mayas

**P:** hoy vamos a hacer las presentaciones de los álbumes que construyeron sobre la organización social de los mayas, los egipcios y los neogranadinos. ¿Quién quiere empezar?

**P:** muy bien E13 inicien ustedes

**E13:** bueno nosotros vamos a hablarles de los Mayas

**E19:** como estaban organizados

**E9:** ellos se dividían en cuatro grupos, arriba estaban las personas que tenían mucha plata y eran importantes y abajo los esclavos los que no tenían plata y no eran importantes.

**E15:** primero estaban los nobles que constituían la clase importante, ellos tenían papá y mamá y elegían un grupo familiar.

**E13:** luego los sacerdotes que se encargaban de los ritos y los sacrificios y eran muy inteligentes y fomentaban las expresiones culturales, también sabían de matemática y de historia.

**E19:** seguía el pueblo que era la clase más grande eran la clase trabajadora y pescaban hacían edificios y cazaban.

**E9:** abajo estaban los esclavos que eran prisioneros y delincuentes, tenían que trabajarles a los demás en trabajos muy duros, eran vendidos y comprados.  
**P:** bueno y finalmente ¿de qué trataba el texto?  
**E13:** de los mayas y de la organización de ellos que se hacía por dinero o porque tenían familia, eran los nobles, los sacerdotes, el pueblo y los esclavos.

#### REGISTRO GA080414

FECHA: 8 de abril del 2014  
Estudiantes: 35 estudiantes  
Fuente del registro: **Grabación de clase**  
Duración: 40 minutos

**P:** muy bien niños, vamos a recordar lo que hemos trabajado durante el segundo periodo. ¿Quién me quiere colaborar y comentarnos qué recuerda?  
**E23:** sobre describir  
**P:** muy bien, quien quiere ayudarle a E23.  
**E11:** pues es cuando uno dice como son las cosas, que tienen.  
**E7:** a que huelen o saben.  
**E15:** es decir las cualidades de un animal y las personas.  
**P:** que son cualidades  
**E5:** lo que uno tiene, por ejemplo mariana es bajita así  
**P:** Eso es una...  
**E13:** característica  
**P:** ¿Qué es una característica?  
**E5:** lo que tiene uno  
**P:** solo lo que yo tengo  
**E5:** lo que tiene lo que se va a decir como es, que si es un perro como es, que si es un cuaderno como es y así.  
**P:** y que debe tener un texto descriptivo.  
**E1:** lo que se describe  
**E 13:** un título,  
**E28:** las partes, los subtítulos.  
**P:** bien que más  
**E 25:** también leímos sobre cómo se organizaban unos grupos y aprendimos sobre eso.  
**P:** los textos que leímos que eran narrativos o descriptivos.  
**E 26:** los primeritos los de Melchora y el señor Tati fueron narrativos y los de ahora de los egipcios y los que tenían los otros descriptivos.  
**P:** Quién puede explicarme ¿porque fueron descripciones los últimos que leímos?  
**E 13:** porque algunos tiene números o letras pero no todos y también tenían imágenes.  
**E21:** porque decían como eran y que hacían y cómo vivían  
**P:** muy bien. La sesión pasada les pedí que leyeran un texto sobre las partes del sistema respiratorio.  
¿Qué texto piensan ustedes que es?  
**E26:** descriptivo  
**P:** ¿por qué?  
**E26:** porque dice como es sistema respiratorio  
**E 25:** que forma tienen los pulmones y la tráquea y así la faringe, los bronquios y así.  
**P:** ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio?  
**E30:** tiene un título  
**P:** ¿Qué es el título?  
**E29:** es de lo que van a hablar  
**E: 5:** es el tema  
**E 19:** tiene todas las partes como subtítulos y dicen cómo es y que tiene cada una.  
**P:** ¿cada una?  
**E6:** cada parte  
**P:** ¿Qué más?  
**E4:** también hay una imagen y las letras.  
**P:** ¿qué son las letras?  
**E4:** como los números.  
**P:** ¿Por qué más podemos decir que es descriptivo?

**E6:** tiene palabras de eso, el vocabulario.

**P:** como cuales.

**E6:** fosas nasales, tráquea, cilios, tráquea, bronquiolos, exhalar, alviolos.

**P:** muy bien, de pronto alguno encontró alguna partecita en la que narraran o explicarán. Recuerden que los textos pueden tener momentos en los que narran o describen o explican cómo lo vimos en los mitos, cuentos, leyendas y relatos históricos... Nadie.

Bueno escojamos por parejitas un textos y subrayemos donde encontramos narración o explicación. Para esto tenemos 20 minuticos.

...

**P:** ¿quién quiere compartirnos su ejercicio?

**E1:** yo elegí el de los egipcios y no encontré narración

**E3:** yo tampoco

**E31:** ni yo

**P:** ¿cuál texto seleccionaste tú?

**E3:** el de la nueva granada

**E31:** el de los mayas

**P:** bueno podemos decir que no había narración en ninguno de los textos ¿y explicación?

**E26:** yo tampoco encontré explicación en el de los mayas.

**P:** alguien más

**E25:** profe pues a mí me parece que explican cuando dicen que se organizaban en jerarquías ósea dicen cómo se organizaban y lo están explicando.

**P:** muy bien

**E25:**...

**REGISTRO CLE9110314**  
**Prototexto de Estructura física**

FECHA: 24 de abril del 2014

Estudiantes: 30 estudiantes

Fuente del registro: **Carpeta de lectura**

ASIGNATURA: ESPAÑOL  
 PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez  
 III PERIODO  
 ACTIVIDAD EN CLASE

**TRABAJO EN GRUPO**

1.- Reúnete con tu equipo de trabajo y realicen la lectura del texto titulado **Los seres humanos ¿Cómo respiramos?** Luego lean el siguiente cuadro utilizando "los pasos para leer mejor", ustedes deberán completar el cuadro con la información de la lectura, si no entienden algo levanten la mano y la profesora irá hasta su lugar a colaborarles. Cuando todos hayan entendido lo que deben hacer empiecen a trabajar en equipo. El cuadro está dividido en 8 filas pero si no hay información suficiente puede dejar filas en blanco.

**¡Ahora sí, manos a la obra!**

Estructura	Localización	Sustancia	Función	Punto de llegada
Fosas nasales	Se ubican al interior de la nariz	oxígeno (entra)	transporta el oxígeno al interior	la tráquea
Boca	se encuentra al exterior de la cara		para transportar el aire a los pulmones	la tráquea
Laringe	al interior de la garganta y también parte del estómago		por hoy se conduce el aire y pasa a la laringe	la tráquea
Faringe	se encuentra al interior de la garganta		por hoy se conduce el aire a la tráquea	la tráquea
Tráquea	está al interior de la garganta y también parte del estómago		conduce el aire a los bronquios	los bronquios
Bronquios	están al interior del estómago en riego de los pulmones		hacen que el aire se conduzca a los pulmones	los bronquios
Bronquiolos	están al interior de los pulmones		es para que el aire llegue a los pulmones	los alveolos
Pulmones	están al lado del pecho y al lado izquierdo del estómago		para que uno no se ahogue por que uno se ahoga	
Alveolos	dentro de los pulmones	oxígeno		a los capilares
Diáframa	de abajo de los pulmones			

**REGISTRO GA290414**

FECHA: 29 de abril del 2014  
Estudiantes: 31 estudiantes  
Fuente del registro: **Grabación de clase**  
Tiempo: 7 minutos

**P:** Bueno niños y casi estamos terminando nuestro trabajo con los textos que describen pero me gustaría que habláramos de las rejillas o los cuadritos que hemos utilizado para identificar la información. Saben ¿cuáles son?, si tienen su carpeta por favor sáquenla y los miramos. Ahora recuerdan para que les dijera que era esos cuadros.

**E 12:** yo, si, para que miráramos que información había en el texto

**P:** en cual texto

**E12:** en todos los que leímos

**P:** desde el principio de año

**E11:** no solo los de la descripción.

**P:** muy bien y quien nos quiere contar a los que se nos olvidó como son esos cuadros.

**E 33:** primero aparecer un cuadro y dice grupo, luego características, luego ventajas y desventajas, luego responsabilidades y después criterio de clasificación.

**P:** Y que se hacía con todo eso. A ver otra persona.

**E17:** pues uno iba leyendo y iba sacando la información para completar los cuadros, por ejemplo en grupos uno ponía el faraón, los soldados, los comerciantes, hasta donde los esclavos.

**P:** muy bien y en el del sistema digestivo:

**E23:** a ese tocaba completarlo con la estructura

**P:** ¿qué es eso de la estructura?

**E23:** las partes que tiene el sistema

**P:** muy bien continúa

**E23:** la localización ósea donde esta cada parte y....

**E 8:** y lo que lleva y la función, al final uno ponía a donde llegaba el oxígeno o el dióxido de carbono de cada parte.

**P:** muy bien, pero para que creen sirvió todo ese trabajo.

**E5:** para sacar lo más importante del texto.

**E4:** para organizar todo lo que dice

**E 32:** para entender lo que dice

**P:** bien, Ahora ustedes porque creen que si todos los textos que leímos eran descriptivos los cuadros fueron diferentes.

**E 28:** porque nos pide cosas diferentes

**P:** Pero ¿por qué?

**E 34:** por que tratan de diferentes temas

**P:** ¿Cómo así?

**E 34:** pues uno es de sociales y otro de ciencias

**E17:** si, pero uno habla de las partes de la gente

**E13:** de los pueblos pero del pasado

**E17:** y el otro de las partes de uno

**E23:** del sistema respiratorio

**E 24:** además en el de sociales no podría llenarse el cuadro que dice sustancia o punto de llegada.

**P:** entonces los textos que leímos a pesar de ser descriptivos los dos son diferentes por el tema que tratan.

**Ve:** si

**P:** muy bien ustedes están repilos.

**REGISTRO GA150514**

FECHA: 15 de mayo del 2014  
Estudiantes: 32 estudiantes  
Fuente del registro: **Grabación de clase**  
Tiempo: 25 minutos

**P:** El día de hoy vamos a hablar sobre la explicación, alguien sabe que es la explicación.

**E20:** profe como cuando usted nos da la clase, nos explica

**E8:** es explicar

**P:** o.k. todo lo que dijeron está muy bien pero sería bueno aprender más sobre la explicación, ¿cierto?  
**ET:** si  
**P:** imagínense que nos enviaron una invitación a participar en el día de la Ciencia y la Tecnología, ¿les gustaría que participáramos?  
**Et:** si  
**E33:** profe, que hay que hacer.  
**P:** bueno les voy a leer, presten mucha atención y al final respondo las preguntas (se realiza la lectura de la situación autentica del proyecto de evaluación formativa)  
...**P:** hay preguntas  
**E 8:** pero eso es de ciencias o de español  
**P:** miren ustedes ya han empezado a trabajar aliguito del sistema respiratorio ¿cierto? Bueno ahora en español vamos a profundizar todo eso que ustedes ya saben y crear el sistema a escala del sistema respiratorio.  
**E16:** como lo vamos hacer.  
**P:** miren vamos a seguir las misiones que están en estas hojas que les voy a entregar. Poco a poco la idea es ir cumpliendo con cada una. El trabajo será en grupos pueden ser los mismos de antes o pueden elegir otros. Pero los grupos deben ser de cinco niños, ¿listo?  
**ET:** si  
**P:** bueno vamos a empezar, por favor organicen los grupos, vuelvan a leer la invitación que nos hacen y la primera misión.  
...**P:** todos los grupos están listos y terminaron de leer  
**ET:** si, profe  
**P:** les cuento, ya sabemos cómo es el sistema respiratorio, sus partes y la forma, pero para hacer el modelo debemos saber cómo funciona el sistema respiratorio, por eso debemos leer textos explicativos, para eso debemos saber primero para que se escriben esos textos. Esa será la tarea de la próxima clase.

#### REGISTRO GA140714

FECHA: 14 de julio del 2014  
Estudiantes: 30 estudiantes  
Fuente del registro: **grabación de clase**  
Tiempo: 25 minutos

**P:** bueno chicos, en las clases pasadas hemos hablado de los textos explicativos- expositivos ¿cierto?  
**Ve:** si  
**P:** porque no construimos entre todos un cuadro sinóptico sobre los textos explicativos- expositivos. Yo hago preguntas y entre todos vamos opinando y así lo construimos entre todos. O.k. pero por favor en orden no hablemos todos al tiempo porque no puedo colocarles a todos atención al tiempo. Bueno entonces quien me dice para que se escriben los textos expositivos, explicativos, cuál es su función.  
**E15:** explicar  
**P:** ¿Qué más?  
**E4:** decir como es algo pero que uno lo entienda  
**P:** ahh osea describir.  
**E25:** no es decir cómo funciona algo que si sirve para algo  
**E27:** uno aprende de algo y porque funciona así. Le explican a uno que porque es así y como funciona.  
**P:** todos opinamos lo mismo o alguien piensa otra cosa.  
**E5:** por ejemplo que como funciona el sistema respiratorio y porque sirve para respirar y las partes.  
**P:** alguien más, o.k. voy escribiendo sus aportes. Alguno recuerda cómo se organizan los textos explicativos- expositivos.  
**E12:** primero hay una pregunta  
**P:** siempre hay preguntas en el título.  
**E26:** si  
**P:** seguros  
**E12:** pues el que leímos tenía una pregunta.  
**P:** si pero recuerden que en ocasiones es de un tema que no conocemos y queremos conocer.  
**Ve:** ahh  
**P:** entonces ¿qué es lo primero de estos textos  
**E13:** que tienen una pregunta o un tema interesante.

**P:** bien ¿qué más?  
**E11:** y tiene una conclusión.  
**P:** y antes de la conclusión que hay  
**E6:** pues donde explican cómo funciona la cosa  
**E13:** la respuesta a la pregunta  
**E25:** la solución a la pregunta.  
**P:** muy bien que pilos. Y que más  
**E25:** se responde preguntas como ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Dónde?  
**P:** ojo no miremos lo escrito en el cuaderno de clases pasadas es lo que recordemos para saber si aprendimos o necesitamos trabajar más en eso. ¿Quién más?  
**E4:** que uno puede explicar cómo en el diccionario.  
**E18:** como se hizo en el cuadro sinóptico que tocaba decir que era el sistema respiratorio.  
**P:** definiendo. Pero ¿qué es definir?  
**E 4:** es decir que es y cómo es algo.  
**P:** Bien, ¿Qué más?  
**E 25:** y comparar, como por ejemplo que dicen que los pulmones parecen esponjas.  
**P:** muy bien, excelente comparación, no se les olvide que también pueden dar ejemplos. Alguien quiere aportar algo más...No?... Bueno muy bien, por favor cada uno en su cuaderno con la información que hemos compartido construya su propio cuadro sinóptico y en un ratito lo compartimos si alguno tiene dudas hágamelo saber y yo le colaboro.

#### REGISTRO E120814

FECHA: 12 de agosto de 2014  
 Estudiantes: 33 estudiantes  
 Fuente del registro: entrevista

**P:** Buenos días niños, el día de hoy les voy a pedir que me colaboren respondiendo unas preguntas ¿Listo?  
**Ve:** si señora  
**P:** durante todo el año hemos leído diferentes textos. ¿Quién me los puede mencionar?  
**E1:** narrativos, explicativos y descriptivos.  
**P:** bien. ¿Todos los temas sobre los cuales leímos de que asignaturas son?  
**E16:** de Ciencias y Sociales.  
**P:** ¿Para qué nos sirvieron todos los textos que leímos?  
**E1:** para aprender del sistema digestivo  
**E16:** como cuando leímos de la Independencia aprendimos de eso  
**E4:** y del sistema respiratorio.  
**P:** donde consultaron ustedes los textos que apoyaron su construcción del modelo a escala  
**Ve:** de los libros que usted nos trajo y de los que leímos en la casa.  
**E12:** yo leí en un libro de mi hermano de sexto.  
**P:** ustedes creen que en un libro por ejemplo el de Sociales que ustedes tiene yo puedo encontrar narraciones o relatos histórico.  
**E25:** si  
**P:** ¿Por qué?  
**E25:** porque esos hablan de Sociales y por eso están en libro de Sociales.  
**P:** y en el libro de Ciencias que puedo encontrar.  
**E1:** todos  
**E25:** menos el relato histórico  
**P:** muchas gracias.

## ANEXO No 20. LISTAS DE CHEQUEO SOBRE EL ESQUEMA DE BASE DE LOS TEXTOS CON DOMINANCIA DESCRIPTIVA

FECHA: 18 de marzo del 2014

Estudiantes: 35 estudiantes

Fuente del registro: **Carpeta de lectura**

Código: CLE6180314

JORNADA TARDE  
ASIGNATURA: ESPAÑOL  
PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez  
II PERIODO.  
ACTIVIDAD EN CLASE.

**TRABAJO EN GRUPO**

1.- Realicen la lectura de uno de los textos entregados en la clase pasada y teniendo en cuenta lo aprendido sobre la descripción, completen el siguiente cuadro respondiendo la pregunta:

**¿Qué tiene el texto que leímos?**

Aspecto	Si	No	Justificación
*Tema o título	✓		Organización social maya (Tema)
* Partes o los subtemas	✓		los nobles, sacerdotes, los adivinos, @ chilanes, pueblo, esclavos, (Subtemas)
* Características de las partes o subtemas	✓		lo nobles eran los que tenían poderes los adivinos eran particularmente estimados.
* Vocabulario o palabras específicas	✓		Maya integrado herencia con prestigio cultura presidir dominio autónomos ak'kin
*Enumeración		X	Porque no tiene numeración o asteriscos
* Imágenes	✓		Por que la imagen apoya el texto y nos ase saber de lo que ha ablar
* El tema es Real	✓		Porque ese ciclo existio en el pasado y abla de sociales y sociedad

2.- Teniendo en cuenta lo anterior respondan la siguiente pregunta y justifiquen su respuesta:

**¿El texto leído es una descripción? ¿Por qué?** Si

Porque describe el pasado y sigue casi todas la Reglas de los textos descriptivos

**ANEXO No 21. LISTAS DE COTEJO SOBRE EL ESQUEMA DE BASE DE LOS  
TEXTOS CON DOMINANCIA EXPLICATIVA-EXPOSITIVA**

FECHA: 20 de mayo del 2014

Estudiantes: 31 estudiantes

Fuente del registro: carpeta de lectura

Código: CL9200514

Lista de cotejo No 2			Observaciones (Escribir si es necesario)
Aspecto	Si	No	
El texto inicia con una pregunta o un problema.	✓		
El texto da las respuestas a la pregunta, al problema o al título	✓		
El texto tiene una o varias conclusiones.	✓		
El texto presenta características del tema o describe algo.	✓		
El texto hace comparaciones.	✓		
El texto dice qué es el sistema respiratorio (definir)	✓		
El texto tiene ejemplos.		✓	
El texto vuelve a explicar con otras palabras lo que ya había explicado.		✓	
El texto hace que aprendas y/o comprendas algo.	✓		
El texto te aclara algo que ya sabías.		✓	

FECHA: 14 de julio de 2014

Estudiantes: 34 estudiantes

Fuente del registro: carpeta de lectura

Código: CL6140714

Lista de cotejo			SI	NO
ASPECTOS				
texto inicia con un pregunta o un problema				✓
texto da la respuesta a la pregunta o problema				✓
tiene una o varias conclusiones	✓			
el texto tiene características o describe algo	✓			
el texto hace comparaciones				✓
el texto dice que el sistema excreta (definir)	✓			✓
el texto tiene ejemplos	✓			
el texto vuelve a explicar lo que ya había explicado con otras palabras.				✓
el texto hace que aprendas algo	✓			
el texto te aclara algo que ya sabías	✓			✓

ANEXO No 22. ESCRITO REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES EXPLICANDO EL  
PROCESO DE RESPIRACIÓN

**EL SISTEMA RESPIRATORIO.**

El sistema respiratorio sirve para conseguir del aire el oxígeno que necesitamos, para extraer energía de los alimentos y para expulsar el dióxido de carbono.

El aire entra en nuestro cuerpo por la nariz y llega hasta la tráquea. La tráquea es un tubo situado por delante del esófago, que lleva el aire hasta los pulmones. La tráquea se divide en dos tubos más delgados, llamadas bronquios. Cada bronquio se divide, a su vez, en tubos, cada vez más finos, llamados bronquiólos, que se encuentran dentro de los pulmones.

Los pulmones son dos órganos en forma de bolsas ubicados en la caja torácica. En su interior el oxígeno del aire pasa a la sangre.

La respiración se realiza mediante dos movimientos: la inspiración y la espiración.

- Durante la inspiración los pulmones se hinchan porque el aire entra
- Durante la espiración los pulmones se deshinchan porque expulsan el aire.

Texto realizado por los estudiantes Vannesa Rodríguez, Laura Corre y Diego Hernández.

## ANEXO No 23. REJILLA METACOGNITIVA DE REFLEXIÓN DE LO APRENDIDO

I.E.D ARBORIZADORA ALTA  
 JORNADA TARDE  
 ASIGNATURA: ESPAÑOL  
 PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez  
 III Periodo Andes  
 Tricoma



Reflexiona sobre el trabajo que has realizado en la clase de Español. Luego lee atentamente el siguiente cuadro y complétalo con tus reflexiones.

### Reflexión No1

Pregunta	Justificación (¿Por qué?)	¿Cómo puedes mejorar?
Sientes que ¿has aprendido algo en la clase de Español?	SI ENTiendo temas y otros no unos son faciles y los otros son difisiles y no los comprendo	ESTUDIANDO MAS Y Poner mas atencion en la clase y leer mas libros
¿Cómo has aprendido?	Poniendo atencion a la profesora y lo que dice	que cuando diga algo poner atencion
¿Para qué has utilizado la lectura?	Para aprender mas cosas nuevas y aprender del pasado	leer de mas libros y mas cosas
¿Para qué te ha servido lo que has aprendido en la clase de Español?	Para tener un mejor futuro	aprendiendo mas
¿Algunos temas o actividades han sido difíciles? ¿Cuáles?	el del sistema respiratorio por que toca acer muchas cosas y toca en grupo	leer todos los materiales y poner atencion de lo que dicen y leer
¿Has realizado todas las actividades propuestas?	SI con mi grupo traigo lo que damos que tiene que traer uno	traer de lo que me propongo
¿Has utilizado los pasos para leer mejor?	SI por que a veces no lo entiendo	UTILIZANDolos todo el tiempo
¿Cuáles pasos para leer mejor, te resultan más difíciles de entender?	SUBRAYAR IDENTIFICAR ideas CENTRAR	intentando acer todos los pasos
¿Consideras es importante conocer qué tipo de texto vas a leer, es decir, saber si es narrativo, descriptivo o explicativo?	SI conside lo que es importante por que se sabe lo que va a leer si dice una historia es narrativo si describe y descriptivo se explica	entendiendo y subrayando lo que me dice y asi lo puedo identificar

**ANEXO No 24. FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE LA  
SECUENCIA DIDÁCTICA**

I.E.D ARBORIZADORA ALTA  
JORNADA TARDE  
ASIGNATURA: ESPAÑOL  
PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez  
II PERIODO.



Nombres: Kevin Barrial Lizeth Toro Infante Espide

**EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO.**

ASPECTO	Fortalezas ✓	Dificultades X	Recomendaciones o Sugerencias.
Guías.	que aprendamos un poco mas de la independencia	no entendemos algunas palabras	que tengan mas espacios para las preguntas
Lecturas.	aprendamos a leer mas rapido	porque a veces nos equivocamos en alguna palabra	que nos den mas lectura para aprender mas
Explicaciones.	que nos explique como nos estan explicando	que nos explique mas para aprender un poco mas	que nos digan mas cosas
Aprendizajes.	que aprendamos mas de la lectura	para que nos expliquen un poco mas	que nos expliquen un poco mas de espacio para aprender mas
Estudiantes.	ay alguno que ponen atención y a sus tareas	ay alguno que no ponen atención ni nada	que nos pongamos mas atención
Profesora.	que nos expliquen bien	ponerle mas atención a los profesores	que nos den mas guías

**ANEXO No 25. FICHAS DE EVALUACIÓN METACOGNITIVA  
A. AUTOEVALUACIÓN**

I.E.D ARBORIZADORA ALTA JORNADA TARDE ASIGNATURA: ESPAÑOL PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez III Periodo <b>AUTOEVALUACIÓN</b>				
Criterio	Si	No	Algunos/ A veces	Observaciones
Reconoces la función, las partes y el proceso del sistema respiratorio.	✓			
Reconoces todos "los pasos para leer mejor" y los utilizas en el momento adecuado.	✓			
Identificas la función, la organización y las estrategias de los textos explicativos y escribes uno para planear y realizar una explicación oral del modelo a escala		✓		
Participas activamente en la construcción cooperativa de un cuadro sinóptico, en el cual utilizas, seleccionas y organizas la información consultada sobre el sistema digestivo.	✓			
Sabes qué es un modelo a escala y reconoces su función y sus características. Además diseñas y construyes un modelo a escala del sistema respiratorio que imita el proceso de respiración.	✓			
Reconoces la descripción al interior de los textos explicativos.	✓			
Ayudas a establecer y cumplir con las reglas, compromisos y roles del grupo por medio de la responsabilidad, el respeto y la construcción cooperativa del trabajo.	✓			
Participas activamente en todas las actividades y aportas tus conocimientos, ideas y materiales.	✓			
Realizaste todas las lecturas, las fichas de lectura, las listas de cotejo y las investigaciones.	✓			
Realizaste una presentación y explicación oral del modelo a escala.	✓			

## B. COEVALUACIÓN



I. E. D ARBORIZADORA ALTA  
 JORNADA TARDE  
 ASIGNATURA: ESPAÑOL  
 PROFESORA: Angélica María Sotelo Ramírez  
 III PERIODO.



Nombre: ANBIS LOPEZ Curso: 402 Fecha: 4-2014

**COEVALUACIÓN**

Lee atentamente cada pregunta, reflexiona en grupo sobre el trabajo realizado en la clase de Español y responde con toda sinceridad.

PAUTAS	Nunca	A veces	Siempre
1.-Tu compañero participó activamente en la planeación y diseño del álbum.			✓
2.-Tu compañero colaboró con el material necesario para realizar el álbum.			✓
3.-Tu compañero colaboró y estuvo atento al desarrollo de las guías y del álbum.			✓
4.-Tu compañero respeto la opinión de los otros miembros del grupo y motivo el trabajo en grupo.			✓
5.- Tu compañero realizó la consulta necesaria para aportar mayor información al tema asignado.		r	
6.- Tu compañero colaboró en la planeación y desarrollo de la presentación del tema asignado.			r
7.- Tu compañero cumplió con las responsabilidades asignadas por el grupo.			r
8.-Tu compañero demostró haber aprendido sobre el tema asignado.			r
9.- Tu compañero apporto positivamente al desarrollo del trabajo en grupo.			r
10.-Tu compañero apporto negativamente al desarrollo del trabajo en grupo.	✓		

9.- Escribe un consejo a tu compañero para que mejore su desempeño en el trabajo en grupo y en la clase de español.

que siga trabajando haci de bien en español

Evaluadores: Dulcin Gusman Blayon

### C. HETEROEVALUACIÓN



**Heteroevaluación.**

PAUTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
1.-El estudiante aportó con su participación a la planeación y diseño del trabajo a realizar durante el periodo.			✓	
2.-El estudiante participo activamente en las actividades realizadas durante el periodo.			✓	
3.-El estudiante cumplió con los criterios de evaluación.				✓
4.-El estudiante construyó conocimiento sobre los héroes y heroínas desconocidas de la independencia.				✓
5.-El estudiante mejoró su comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura.				✓
6.- El estudiante tiene en cuenta las recomendaciones de la docente para corregir y profundizar sus conocimientos.		✓		

## ANEXO No 26. MATRIZ DE VALORACIÓN

<b>1.-Lectura y construcción del conocimiento</b>			
<b>Sistema digestivo</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Caracteriza y define al sistema digestivo a partir del reconocimiento de su función, sus partes y la explicación del proceso de digestión del refrigerio escolar.	Caracteriza o define al sistema digestivo a partir del reconocimiento de su función, sus partes y la explicación del proceso de digestión del refrigerio escolar.	Caracteriza al sistema digestivo a partir del reconocimiento de su función y sus partes, pero olvida definirlo y explicar el proceso de digestión del refrigerio escolar.	Hace una lista de los órganos del sistema digestivo y de algunas de sus características, pero olvida definirlo, explicar su función y el proceso de digestión del refrigerio escolar.
<b>Pasos para leer y comprender mejor.</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Reconoce y utiliza siempre todos <i>“los pasos para leer mejor”</i> al explorar el texto, construir un propósito de lectura, predecir cuál será el tema, preguntarse por lo que sabe del tema, señalar partes de difícil comprensión, tomar notas, releer y comprobar las predicciones. También identifica el momento adecuado para utilizarlos.	Reconoce y utiliza frecuentemente, la mayoría de <i>“los pasos para leer mejor”</i> e identifica el momento adecuado para utilizarlos.	Reconoce o utiliza en pocas ocasiones <i>“los pasos para leer mejor”</i> y suele confundir el momento adecuado para utilizarlos.	Casi nunca utiliza <i>“los pasos para leer mejor”</i> , no sabe cuándo debe utilizarlos y solo los pone en uso cuando la profesora se lo indica.
<b>La explicación</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Identifica y analiza la función, el esquema de base (pregunta o problema, explicación y conclusión o evaluación) y las estrategias (comparación, definición, ejemplificación y reformulación) que son utilizadas por los textos explicativos. Luego utiliza lo aprendido para planear y realizar una explicación oral del modelo a escala.	Identifica y analiza la función, el esquema de base (pregunta o problema, explicación y conclusión o evaluación) y solo recuerda una estrategia utilizada por los textos para explicar. Luego utiliza lo aprendido para planear y realizar una explicación oral del modelo a escala.	Identifica la función y el esquema de base (pregunta o problema, explicación y conclusión o evaluación) utilizado por los textos explicativos, pero no recuerda las estrategias utilizadas por los textos para explicar y se le dificulta planear y realizar una explicación oral del modelo a escala.	Reconoce la función de los textos explicativos, pero no recuerda el esquema de base (pregunta o problema, explicación y conclusión o evaluación) ni las estrategias utilizadas por los textos para explicar, por lo tanto no planea ni realiza una explicación oral del modelo a escala.
<b>Cuadro sinóptico</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Participa activamente en la construcción cooperativa de un cuadro sinóptico en el cual utiliza, selecciona y organiza la información consultada sobre el sistema digestivo. Además cumple con todos los criterios establecidos para la construcción del cuadro sinóptico, como: título, definición, subtítulos, desarrollo de los subtítulos, corchetes para	Participa en la construcción cooperativa de un cuadro sinóptico en el cual utiliza, selecciona y organiza la información consultada sobre el sistema digestivo. Además cumple con la mayoría de los criterios establecidos para la construcción del cuadro sinóptico, como:	Participa en la construcción cooperativa de un cuadro sinóptico en el cual utiliza y organiza la información consultada sobre el sistema digestivo. Además cumple con algunos de los criterios establecidos	Realiza la consulta sobre el sistema digestivo, pero no selecciona la información más importante. Además se le dificulta utilizar la información para organizar y construir un cuadro sinóptico que cumpla con todos los criterios propuestos (título,

reunir y complementar la información y viñetas para enlistar las partes del sistema.	título, subtítulos, desarrollo de los subtítulos y corchetes, pero olvida definir el sistema digestivo y no utiliza viñetas para enlistar las partes del sistema.	para la construcción del cuadro sinóptico, como: título, subtítulos y corchetes. Pero no logra seleccionar la información más importante y olvida utilizar algunos de los criterios propuestos (título, definición, subtítulos, desarrollo de los subtítulos, corchetes y viñetas) para la construcción del cuadro sinóptico.	definición, subtítulos, desarrollo de los subtítulos, corchetes y viñetas para enlistar las partes del sistema.)
<b>Modelo a escala</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Define qué es un modelo a escala a partir del reconocimiento de su función y sus características. Además diseña y construye un modelo que refleja las particulares de cada órgano del sistema digestivo (color, textura, tamaño) y que imita el proceso de digestión.	Define qué es un modelo a escala a partir del reconocimiento de su función y sus características. Además diseña y construye un modelo que refleja las particulares de cada órgano del sistema digestivo (color, textura, tamaño) pero que no imita el proceso de digestión.	Hace una lista de algunas de las características de un modelo a escala. Además, diseña y construye un modelo que refleja algunas particulares de los órganos del sistema digestivo (color y tamaño) pero que no imita el proceso de digestión.	Hace una breve lista de las características de un modelo a escala. Diseña y construye un modelo pero este no representa las particularidades de los órganos del sistema digestivo (color, textura, tamaño) y no imita el proceso de digestión.
<b>Secuencias Textuales</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Reconoce que los textos tiene una intención, que se forman a partir de la unión de secuencias de oraciones, que tienen una forma particular de organizarse y que en su interior pueden aparecer otras secuencias como la descriptiva.	Reconoce que los textos tiene una intención, que se forman a partir de la unión de secuencias de oraciones y que tienen una forma particular de organizarse, pero no identifica que en su interior pueden aparecer otras secuencias como la descriptiva.	Reconoce que los textos tiene una intención, que se forman a partir de la unión de secuencias de oraciones, pero no identifica que tienen una forma particular de organizarse y que en su interior pueden aparecer otras secuencias como la descriptiva.	Reconoce que los textos tiene una intención, pero identifica que se forman a partir de la unión de secuencias de oraciones, que tienen una forma particular de organizarse y que en su interior pueden aparecer otras secuencias como la descriptiva.
<b>Comprensión lectora</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Entiende que la lectura es un proceso en el que es importante conocer el tipo de texto que se va a leer para comprenderlo mejor y relaciona la lectura comprensiva con la construcción de conocimiento.	Entiende que es importante conocer el tipo de texto que se va a leer para comprenderlo mejor y relaciona la lectura comprensiva con la construcción de conocimiento.	Relaciona la lectura comprensiva con la construcción de conocimiento. Pero olvida es un proceso en el que es importante conocer el tipo de texto que se va a leer para comprenderlo mejor.	No relaciona la lectura comprensiva con la construcción de conocimiento y olvida que es un proceso en el que es importante conocer el tipo de texto que se va a leer para comprenderlo mejor.
<b>Título y subtítulos</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Infiere la importancia y la función del título y los subtítulos y elabora algunos para organizar el	Infiere la importancia o la función del título y los subtítulos y elabora	Infiere la función del título y lo elabora para introducir el cuadro	Elabora algunos títulos y subtítulos desligados del tema central y desconoce

cuadro sinóptico.	algunos para organizar el cuadro sinóptico.	sinóptico. Pero olvida construir subtítulos.	la función e importancia de los mismos.
<b>Trabajo en grupo</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Ayuda a establecer y cumple con las reglas, compromisos y roles del grupo con el fin de desarrollar la responsabilidad, el respeto y la construcción cooperativa del conocimiento. Participa activamente en todas las actividades y aporta sus conocimientos, ideas y materiales. Evalúa el trabajo realizado por todos los integrantes para fortalecer las habilidades de cada uno y superar las posibles dificultades.	Ayuda a establecer o cumple con las reglas, compromisos y roles del grupo con el fin de desarrollar el respeto y la construcción cooperativa del conocimiento. Participa activamente en todas las actividades y aporta sus conocimientos, ideas y materiales. Evalúa el trabajo realizado por todos los integrantes para fortalecer las habilidades de cada uno y superar las posibles dificultades.	Cumple con algunas reglas, compromisos y roles del grupo. Algunas veces participa activamente en las actividades y aporta sus ideas y materiales. Evalúa el trabajo realizado por todos los integrantes para superar las posibles dificultades.	Cumple con pocos compromisos y roles del grupo. Casi nunca participa en las actividades o aporta sus ideas y materiales. Evalúa el trabajo realizado por todos los integrantes para encontrar aspectos negativos de cada uno.
<b>2. Otros textos explicativos</b>			
<b>Superior</b>	<b>Alto</b>	<b>Básico</b>	<b>Bajo</b>
Identifica que en otros textos de circulación cotidiana y en las diferentes áreas del conocimiento también se utilizan los textos explicativos. Además, usa lo aprendido para reconocer en dos fuentes textos explicativos. ¿Cuándo se dio lugar a esto?	Identifica que en otros textos de circulación cotidiana o en las diferentes áreas del conocimiento también se utilizan los textos explicativos. Además, usa lo aprendido para reconocer en dos fuentes textos explicativos.	Identifica que en otros textos de circulación cotidiana también se utilizan los textos explicativos. Además, usa lo aprendido para reconocer en una fuente textos explicativos.	Supone que en otros textos de circulación cotidiana también se utilizan los textos explicativos, pero no usa lo aprendido para reconocerlos en diferentes fuentes.

**ANEXO No 27. PARTICIPACIÓN EN EL PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2015**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO  
Y EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL  
DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP**

Otorgan a:

*Angélica María Sotelo Ramírez*

**CUARTO PUESTO**

MODALIDAD INVESTIGACIÓN O EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DEMOSTRATIVA

***Título trabajo: COGNICIÓN, METACOGNICIÓN, COMPRENSIÓN: Una relación necesaria e incluyente***

ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO  
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ  
DIRECTORA IDEP

