

“EL RESUMEN: HERRAMIENTA PARA CAPTAR LO ESENCIAL DE LOS TEXTOS
EXPOSITIVOS”

ANA TERESA ANAYA GUTIERREZ
JHOANA ANDREA SAAVEDRA MARTINEZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA
POPAYÁN
2012

“EL RESUMEN: HERRAMIENTA PARA CAPTAR LO ESENCIAL DE LOS TEXTOS
EXPOSITIVOS”

ANA TERESA ANAYA GUTIERREZ
JHOANA ANDREA SAAVEDRA MARTINEZ

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en español y Literatura

Directora:
MG. NELLY MAR ORDÓÑEZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA
POPAYÁN

2012

2

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Firma

Firma

Popayán, Cauca 20 de noviembre de 2012

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darnos la sabiduría y el entendimiento para la realización de esta investigación.
A nuestros familiares por todo su apoyo. A nuestras madres porque a quien más que a ellas les llenaría de orgullo y satisfacción este logro.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1.MARCO TEORICO	15
1.1. El enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura y de la escritura	16
1.1.1. La evaluación dentro del constructivismo	19
1.1.2 ¿qué mide la evaluación constructivista?	21
1.1.3. Importancia de la metacognición en la educación.	24
1.2. Pedagogía y didáctica en una intervención estratégica para la construcción de sentido de la lectura.....	27
1.2.1. ¿qué se entiende por esquema en el proceso de comprensión de lectura?	28
1.2.2. ¿qué implica leer en este contexto de investigación?	30
1.2.3. Importancia de las estrategias de lectura en una intervención pedagógica y didáctica de la comprensión.	32
1.3.La lingüística en el desarrollo de las competencias comunicativas	35
1.3.1. El problema de los géneros discursivos.	39
1.3.2. El texto escrito	40
1.3.3. Los niveles jerárquicos del texto escrito y su importancia en la comprensión.	42
1.3.4. La macroestructura textual.	43
1.3.5. La superestructura textual.	44
1.4. Las superestructuras expositivas.	45
1.4.1. Los organizadores gráficos	48
1.5. El resumen como estrategia para la comprensión de textos expositivos	50
2. MARCO CONTEXTUAL.	52

3. METODOLOGÍA	53
3. 1.Sujetos.....	54
3.2. Procedimiento.....	55
3.2.1 primera etapa: definición de variables	55
3.2.2 Segunda etapa: diagnóstica	56
3.2.2.1. Primera prueba: encuesta metacognitiva	56
3.2.2.2. segunda prueba metacognitiva de entrada: prueba de lectura	57
3.2.2.3. Rejilla de evaluación de resúmenes	58
3.3. Tercera etapa: la intervención pedagógica	58
3.3.1 Desarrollo de los talleres de la intervención	59
4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	61
4.1. La encuesta metacognitiva de entrada y de salida	61
4.2. Segunda prueba diagnóstica de entrada y salida	80
5. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: INICIO DE LA INTERVECIÓN, TALLER DE MODELAJE Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.	85
5.1. Inicio de la intervención	85
5.1.1. Taller del modelaje	86
5.2. Aplicación de talleres de la intervención.	90
5.2.1 Análisis n° 1:	90

5.2.2 Análisis	n°	2:
.....		103
5.2.3.Análisis N°3	124
6. CONCLUSIONES	140
7. BIBLIOGRAFIA	111

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar el resultado de una investigación en el aula escolar titulada: *“El resumen: herramienta para captar lo esencial de los textos expositivos”*, enmarcada en la didáctica de la lengua, consistente en el diseño e implementación de una intervención pedagógica, para contribuir en el mejoramiento de los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa John F. Kennedy. Esta investigación surgió en el marco del Seminario Comprensión de textos expositivos: Un modelo pedagógico y didáctico, basado en estrategias cognitivas y metacognitivas, dirigido por la Magíster Nelly Mar Ordóñez. Este Seminario se conjuga con la práctica docente, lo que posibilita renovarla con nuevas metodologías y proyectar al Programa de Español y Literatura de la Universidad del Cauca a las diferentes Instituciones del municipio de Popayán y del departamento.

En esa dirección, se cumplió con el objetivo general del proyecto que fue realizar la intervención pedagógica para contribuir en el mejoramiento del proceso de comprensión de textos expositivos. Así mismo y de acuerdo con los objetivos específicos, se logró que los estudiantes: aplicaran estrategias metacognitivas para autorregular su procesos lector, utilizaran estrategias cognitivas para abducir la Macroestructura del texto y reconocieran las categorías expositivas, además, fomentar en los estudiantes el uso de herramientas principalmente resúmenes para comprender el texto expositivo de manera interactiva y hacer una adecuada representación del mismo para obtener un óptimo aprendizaje.

En ese orden de ideas y de acuerdo con la formulación de la pregunta problema que plantea: ¿Cómo fortalecer la lectura y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de Décimo grado de la Institución Educativa John F. Kennedy? Se logró que una población de 39 estudiantes con edades que oscilan entre los 15 y 35 años, fueran más conscientes con su proceso para comprender los textos expositivos, teniendo en cuenta que el contexto de la población mencionada proviene de barrios de estratos bajos, donde poseen problemas sociales tales como drogadicción, alcoholismo, grupos de estudiantes que pertenecen a pandillas, etc. Dichos problemas afectan el rendimiento académico de algunos estudiantes.

Es importante mencionar que al inicio de la investigación, los estudiantes manifestaron no haber tenido un previo acercamiento a los textos expositivos y mucho menos a estrategias que contribuyeran a un proceso de lectura reflexivo, esto se debe que la educación tradicional ha privilegiado los textos narrativos utilizados para la comprensión y producción textual en el aula escolar. Si bien, estos textos son importantes para el proceso de aprendizaje; el uso inadecuado de ellos por parte de los docentes hace que se dificulte la comprensión de lectura, porque su enseñanza se ha basado en procesos memorísticos y mecánicos, remitiéndose al cuestionamiento de fechas, personajes, lugares, tiempo, etc. dejando de lado la interacción que debe existir entre el texto, contexto y lector.

Desde esta perspectiva, vemos que en la actualidad los estudiantes deben asumir nuevos retos de aprendizaje y ser conscientes de su proceso de formación, puesto que se ven enfrentados a la inmensa información que está dejando la nueva era de la informática y la tecnología, como también la producción del conocimiento de las distintas disciplinas, cuyas lecturas constituyen un medio vital para desempeñarse en cualquier ámbito social.

Sin embargo, en la práctica docente que se llevó a cabo en la institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Popayán, fuimos testigos de las dificultades que se evidenciaron en los estudiantes, precisamente cuando se enfrentaron a los nuevos retos de aprendizaje, puesto que se les dificultó acceder a los textos, por no poseer esquemas cognitivos apropiados que permitan un proceso de lectura en el cual los estudiantes puedan extraer las ideas relevantes y secundarias de cualquier tipo de texto que se les presente en el aula.

A través de esta investigación se pretendió aprovechar los conocimientos previos que los alumnos poseían para que reconstruyeran de forma interactiva y fueran sujetos activos de su aprendizaje. En esta medida se procuró interrelacionarlos con las estrategias y actividades que se desarrollaron, para que fueran aplicados dentro y fuera de las instituciones educativas. Los estudiantes desarrollaron estrategias para afrontar los textos que exige la academia de manera regular, puesto que la educación tradicional se ha encargado de que la memorización prevalezca en la educación colombiana.

Es así, como este trabajo de investigación, buscó que los estudiantes comprendieran los distintos textos expositivos que están inmersos en el aula escolar. Los integrantes de esta investigación realizaron un año de práctica docente, lo que dio autonomía para hablar de los serios problemas que tienen los estudiantes en la academia y en su entorno, develados en las pruebas diagnósticas, tanto cognitivas como metacognitivas y al seguimiento riguroso que se les realizó. Entre las distintas dificultades que presentaron se mencionan, de una parte, los más recurrentes: poca disposición para leer de manera atenta, dificultades en la comprensión y más aún en la producción textual, en la organización de las ideas en esquemas cognitivos, problemas de cohesión y coherencia, errores ortográficos, lectura en voz alta, entorno conflictivo en cuanto maltrato físico y verbal, falta de ánimo, desnutrición, enseñanza tradicional por parte de los docentes, poco acompañamiento en el proceso de aprendizaje. De otra parte, los padres de familia o acudientes, poseen pocos niveles de estudio, lenguaje económico y errores léxicos que se utilizan en las redes sociales, desconocimiento de la conformación de las estructuras textuales, entre otros, que poco contribuyen en una buena mediación.

La presente investigación, se sustenta teóricamente en los *Lineamientos curriculares de la lengua castellana* y los *Estándares Básicos del Lenguaje* que promueven la educación significativa, los discursos en contextos, el trabajo con diferentes géneros discursivos y los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en el proceso comunicativo. De esa manera, no podemos concebir al estudiante como sujeto inactivo por fuera de un proceso comunicativo, según los Lineamientos Curriculares el sujeto se construye en el diálogo con la cultura, en el cual leer, escribir, hablar y escuchar son aspectos determinantes en él, puesto que, desde la orientación significativa, la noción de leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, deseos, intereses, gustos; con un texto como el soporte portador de un significado. Igualmente, la noción de escribir ocupa un espacio de relevancia porque no se trata sólo de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, es un proceso a la vez, social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego unos saberes, que están determinados por un contexto social, cultural y pragmático establecidos en el acto de escribir. Del mismo modo, se resalta en función de la significación y la producción del sentido, la noción de escuchar en relación al reconocimiento de la intención del hablante, del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla, y en lo

referente a hablar, es necesario que se elija una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue.

Además, se propone un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento y algunas estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. Es en este punto que toma fuerza este trabajo de investigación, porque enseñó a los estudiantes estrategias cognitivas que les permitieron comprender los textos expositivos de una forma interactiva, conocer su estructura interna, la progresión temática, facilitar la reconstrucción global y específica, hasta llegar al resumen como estrategia primordial para su comprensión. Así mismo, enseñar estrategias metacognitivas para contribuir en la conciencia de la actividad lectora de manera que el sujeto pudiera supervisar y controlar su interacción con el texto y autorregular su proceso de formación.

Del mismo modo, los Estándares Básicos del Lenguaje, desde el enfoque de la pedagogía de la lengua castellana, propone las situaciones propicias de aprendizaje para desarrollar el orden cognoscitivo del lenguaje (contexto, comunicación, conocimiento). Estos aportes resultan fundamentales para la aplicación de esta investigación, pues expone distintos modelos actualizados de enseñanza que dejan atrás sistemas tradicionales, a la vez que invitan al auto cuestionamiento de la interacción.

Tomando en cuenta que la sociedad cada día exige personas más competentes que sean capaces de desenvolverse en las distintas áreas del saber se hace urgente trabajar desde las escuelas con respecto a la formación de los ciudadanos. Desafortunadamente la gran mayoría de las instituciones educativas limitan el conocimiento ya que las prácticas pedagógicas siguen siendo las mismas orientaciones estructuralistas de la vieja escolástica. Por tanto, los trabajos propuestos por proyectos de aula logran motivar al estudiante a conseguir nuevos conocimientos por sí mismos por medio de la lectura autónoma. También se propicia un ambiente de trabajo acogedor que acaba con la rutina en la que el profesor se limita a dar una cátedra sin permitirle al alumno que interactúe con los textos creando así la autonomía lectora en el alumno.

Es por ello que a través de esta investigación, se buscó desarrollar competencias que les permitió a los estudiantes asumir nuevos retos con la ayuda de estrategias cognitivas y metacognitivas dadas por el profesor para la óptima comprensión de textos expositivo.

Además, tomamos el enfoque constructivista, basado en las teorías de Lev Semionovich Vigotsky, pues a partir de su trabajo se han desarrollado múltiples concepciones sobre el aprendizaje. Vigotsky considera al individuo como el resultado de un proceso social donde el lenguaje desempeña un papel esencial y toma el conocimiento como un proceso de interacción entre sujeto y medio. Igualmente, rechaza los enfoques que reducen el aprendizaje a un simple proceso de estímulo y respuesta. Asimismo, se hizo necesario definir conceptos claves para la comprensión del proyecto por ello, se acudió a diferentes autores reconocidos en el campo de la pedagogía y la investigación como: Gladys Stella López, Isabel Solé, quienes desde sus investigaciones aportan estrategias para la comprensión lectora; Mar Mateos y las perspectivas de la metacognición; Fabio Jurado y los niveles de lectura; Emilio Sánchez con sus aportes a la comprensión de textos expositivos y desde luego, Teun Van Dijk que con su trayectoria académica ha construido un método de análisis del discurso en el cual ha definido los conceptos que forman parte de un todo articulado y coherente. Luego de revisar la extensa producción bibliográfica de este autor, se seleccionó uno de sus libros y uno de sus artículos que contribuyeron de manera clave y fundamental para el desarrollo del proyecto de investigación.

La metodología se desarrolló en tres etapas: En la primera etapa se precisó las variables con las que se trabajó: A1, que corresponde al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos expositivos; A2, que pertenece a las organizaciones superestructurales expositivas, A y B, que es la comprensión textual. Las dos primeras variables son de carácter independiente, mientras que la variable B es de carácter dependiente, porque la comprensión de textos expositivos depende del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y del reconocimiento de las organizaciones superestructurales expositivas en el procesamiento de los textos expositivos.

En la segunda etapa se realizó una encuesta metacognitiva de entrada para saber qué estrategias utilizaban los sujetos al momento de leer un texto, igualmente se aplicó este instrumento en la salida para conocer qué nuevas estrategias adoptaron para la comprensión de lectura y sobre todo, para saber si aumentó la metacognición y la autorregulación.

Del mismo modo, se realizó una prueba de comprensión lectora de entrada con el fin de conocer el nivel de lectura en que se encontraban los estudiantes respecto a los textos expositivos, esta prueba también se aplicó a la salida de la intervención pedagógica para evidenciar si aumentó su nivel de

comprensión. La prueba se diseñó de acuerdo con los objetivos de la propuesta de investigación, que buscó mejorar el proceso de comprensión mediante la explicitación de las formas como están organizadas las superestructuras expositivas: problema/solución, causa/efecto, comparación, y descripción. Para la realización de la prueba, a cada estudiante se le asignó un texto de distinta superestructura expositiva, para que elaboraran un resumen. Estos resúmenes fueron calificados teniendo en cuenta los aspectos que los conformaron y de acuerdo con los niveles de lectura planteados por Fabio Jurado (1998) identificando el nivel de lectura en que se encontró cada estudiante.

De acuerdo con los resultados de la etapa diagnóstica, se realizó la tercera y última etapa que es la intervención pedagógica, desarrollada mediante la aplicación de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyó a que los estudiantes comprendieran los textos expositivos y autorregularan su proceso de aprendizaje con el propósito de leer para aprender en una perspectiva interactiva de la lectura. Cabe resaltar que en la realización de la intervención pedagógica no se cambió el ambiente natural del aula y el desarrollo del curso siguió su normalidad académica.

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEORICO

El hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, por nuestra partida de nacimiento, se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa mediante el proceso social de la educación.

VIGOTSKY

De acuerdo con la necesidad de superar las visiones tradicionales que privilegian la simple transmisión y memorización de contenidos, ésta investigación le apostó a un proceso pedagógico y didáctico que permitió a los estudiantes comprender los textos expositivos y utilizarlos adecuadamente dentro y fuera de la escuela en relación con las exigencias de los distintos escenarios que la vida les presente, por ello se desarrollaron estrategias que le permitieron al estudiante aprender de forma eficaz la gran cantidad de información que diariamente adquieren en las distintas materias o disciplinas que no son un bloque de conocimientos fosilizados, sino que está en continua evolución en cuanto a los saberes que acumula y a los métodos científicos para conseguirlos.

La base teórica de esta investigación responde a esa exigencia y se deriva del estudio del proceso de comprensión de textos expositivos en el ámbito académico escolar, explica en qué consiste, como también los aspectos que intervienen en esa comprensión y se fundamenta en algunas teorías y estudios sobre la comprensión de textos que han producido algunos investigadores y que subyacen en los postulados teóricos de la línea de *investigación Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos* de López y Arciniegas (2002) y el trabajo de investigación de Ordóñez (2007) propuesta de *Intervención pedagógica para el mejoramiento del proceso de comprensión de textos expositivos con estudiantes universitarios*.

El interés de esta investigación por los procesos de comprensión de textos escritos expositivos tiene un marcado sesgo pedagógico, en última instancia, lo que se hizo fue contribuir al mejoramiento del proceso de comprensión de la lectura, porque se consideró como un medio de aprendizaje consecuente con el concepto de leer para aprender que determinó la metodología de este trabajo.

En relación con el tipo de textos, se decidió trabajar con los textos expositivos, porque son los más frecuentes en la academia, debido a que las disciplinas del conocimiento recurren a este tipo de texto para comunicar los contenidos que le son propicios, como lo podemos observar en la mayoría de los libros de textos que circulan en ámbito académico. Según Sánchez (1993) existen cinco clases de superestructuras expositivas: descriptiva, causal, comparativa, de colección y problema-solución. Estas superestructuras constituyen la forma global que articula o interrelaciona las ideas en el texto. Conocerlas facilita la comprensión, porque hay una ordenación jerárquica en la forma como aparecen las ideas y estas se manifestarán a través de las palabras claves, de tal manera sabremos, en dónde están las causas, los efectos, los problemas y las soluciones, si las hay.

1.1.El enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura y de la escritura

Esta intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos expositivos se ubica en el enfoque constructivista, que permitió reflexionar sobre la educación y el lenguaje como hechos sociales, culturales y dialécticos. En esta perspectiva, nos encontramos con Vigotsky (1978) ubicado en la escuela del constructivismo crítico y quien estudia el desarrollo del lenguaje del individuo con relación a la sociedad. Así, es como la concepción socio-cultural del lenguaje, basada en la perspectiva de Vigotsky y en las investigaciones sobre la enseñanza resalta la interacción, el diálogo oral y el trabajo cooperativo, es decir, constantemente se reitera la importancia que tuvo el entorno dentro del proceso de aprendizaje del individuo. Es así como se parte de que el hecho educativo implica también a la psicología, puesto que permitió explicar los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es importante mencionar que una concepción sobre el desarrollo del sujeto que pretenda ser integral no puede dejar de revisar aspectos como el socio-cultural, el histórico, el psíquico, el biológico, el afectivo, entre otros. En esencia, el constructivismo postula que toda persona construye su propio conocimiento en la interacción

social. Así la construcción de conocimientos en un contexto educativo se debe basar en la negociación de significados los cuales tienen relación directa con el entorno.

De este modo, Vigotsky enfatiza tanto en los aspectos culturales del desarrollo como en las influencias históricas. Para él, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad es muy importante, puesto que es en las influencias sociales que podemos buscar el desarrollo cognoscitivo y lingüístico. Entonces, habla y acción están unidas, mientras más compleja es la conducta y más indirecta es la meta, más importante es el rol de la lengua. Así, la función primordial del lenguaje es la comunicación. De allí se concluye que los procesos de aprendizaje son de carácter social e individual y que la enseñanza de la lengua tiene como propósito que los sujetos sean conscientes del uso del lenguaje como de la lengua, por esta razón, debe estar mediada por el maestro, quien debe involucrar al estudiante en situaciones reales de comunicación, creando así una consciencia discursiva que le ayudará a leer su entorno. Al respecto conviene decir que el constructivismo es una corriente de la didáctica que se basa en la teoría del conocimiento, postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Vemos así como el maestro provee al alumno de herramientas necesarias para que su conocimiento sea significativo, convirtiendo la enseñanza en un proceso dinámico, interactivo, y participativo, claro está sin dejar de percibir en el alumno sus conocimientos previos, pero en la base de construir saberes nuevos.

El constructivismo contribuye a entender el aprendizaje de manera novedosa y auténtica, a su vez, puede ayudarnos a crear ambientes que favorezcan procesos diferentes a los que hemos imaginado hasta ahora desde los ámbitos educativos y nos sitúa, no en lo que nosotros como maestros debemos hacer para que aprendan, ni en lo que debemos “obligar a hacer” a los alumnos, sino en las formas como debemos relacionarnos los protagonistas, los participantes con distintas estrategias en un proceso paulatino de comprensión de textos en contextos. Además, no es una teoría educativa ni pedagógica en su base teórica, no obstante, a los maestros nos aleja de un número limitado de las llamadas “metodologías” de enseñanza-aprendizaje propias de los salones de clase, para imaginar una enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulan el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización.

En ese sentido, son importantes los postulados de Vigotsky, fundamentados en la Zona de Desarrollo Próximo Z.D.P. Vigotsky (1979) en donde se manifiesta que la autorregulación se construye en interacción social con sujetos que se convierten en puentes para conseguir una meta o logro. Esa distancia que hay hacia el nivel del logro en la resolución del problema se alcanza, gracias a la ayuda de un compañero o un adulto experto, mediante la instrucción explícita que contribuye al desarrollo del autocontrol consciente del aprendiz. Mediante la intervención pedagógica se Para este trabajo equiparamos la Z.D.P con la intervención pedagógica en el aula de clase que se realizó con los estudiantes, para contribuir al desarrollo de la comprensión de textos expositivos. Se piensa que el aprendizaje es posible en un estudiante cuando se dan condiciones educativas apropiadas. En esta dirección, alcanzamos nuestra meta a través de unas estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr modificar sus esquemas mentales superiores en cuanto a la comprensión de textos de diferentes áreas del conocimiento desde el español y la literatura, para aprender a leer en las diferentes disciplinas del saber.

Díaz (1999) también manifiesta que en las investigaciones sobre enseñanza se ha encontrado que *las estrategias de enseñanza* hacen referencia a los objetivos y propósitos de la misma, a preguntas insertadas, a redes semánticas, mapas conceptuales, esquemas de estructura, resúmenes, organizador previo, analogías, uso de estructuras textuales, ilustraciones, para movilizar el conocimiento previo, captar la atención de los alumnos, entre otras, que contribuyen en el aprendizaje del discurso escrito y logran el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como mejorar su comprensión y el recuerdo.

Las estrategias de aprendizaje se han enfocado al campo denominado pensamiento estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los estudiantes de estrategias o herramientas efectivas en el aprendizaje escolar; entre estas estrategias se encuentran las siguientes: elaboración de resúmenes, la detección de conceptos claves y estrategias reguladoras que permiten a los estudiantes reflexionar y regular su propio aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las estrategias no son rígidas, sino que son totalmente flexibles en su uso y aplicación.

2.1.1. La evaluación dentro del constructivismo

Nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, porque implica la comprensión y reflexión sobre la enseñanza en la cual el profesor es el principal responsable. Así el docente debe tener una concepción explícita del modo en que se aprende y se enseña, como también una concepción coherente con ésta, sobre cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar, con el fin de poder asegurarse que las experiencias educativas que proponga en el acto de enseñanza produzcan datos positivos. Así mismo, el profesor debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de todo un conjunto de instrumentos y estrategias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él lo considere así o porque la institución educativa o el currículo se lo demanden. Por tal razón, la evaluación es parte integral de una buena enseñanza. La educación no puede concebirse sin la evaluación. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos que ocurra algún tipo de aprendizaje y de la eficacia de la enseñanza, tampoco tendríamos argumentos para proponer correcciones y mejorar.

Según Díaz y Hernández (1998) el enfoque constructivista orienta diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza auto-organizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, es decir, aborda la evaluación formativa. La evaluación, por tanto, debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento. Ahora bien, la evaluación formativa debe entenderse como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento.

Si comparamos la evaluación constructivista con los modelos utilizados tradicionalmente, podemos darnos cuenta que estos últimos, centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del alumno, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta perspectiva es el

concepto de integración, es decir, propone que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione. La evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados. Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del alumno y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación acumulativa), las técnicas constructivistas enfatizan la evaluación del desarrollo.

Si la evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los alumnos; en el enfoque constructivista se centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto, las capacidades del alumno para clasificar, comparar y sistematizar son claves para la evaluación formativa. Esta forma de evaluación obtiene de los alumnos un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los alumnos en un conjunto de construcciones validadas externamente. La evaluación en este marco de investigación tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. Así, la evaluación partirá verificando lo que los alumnos ya saben, de ahí la razón de realizar una evaluación diagnóstica que permita conocer qué tanto saben los estudiantes e integrar esos conocimientos al contexto de aprendizaje para que realmente sean significativos.

1.1.2 ¿Qué mide la evaluación constructivista?

La evaluación constructivista reconoce los conocimientos adquiridos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas; el desarrollo de destrezas, habilidades y cambio de actitudes; si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento, que difiere de la que demanda el profesor y si contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula. Además, la validez en la construcción debe verificar si se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, lo que implica una clara definición de capacidades; una declaración explícita

de las normas, que deben ser justas para los alumnos; una clara definición de criterios de evaluación, cuando será considerada una construcción buena, mala o regular; e instrucciones comprensibles para la comunicación de los aprendizajes.

La evaluación constructivista va muy de la mano con la evaluación por competencias, teniendo en cuenta que esta última mide la capacidad de desempeño para poner en evidencia su saber en problemas reales, así, se requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento, capacidades y habilidades. Se pretende, entonces, evaluar lo que los estudiantes *pueden hacer*, en lugar de lo que saben y que utilicen lo que saben para *poder hacer*. En este sentido, se evalúa al estudiante mediante diferentes instrumentos: un comentario, un resumen, una reseña, un ensayo escrito dentro de criterios específicos, el resultado de un experimento, el resultado de un problema, los organigramas, exposiciones orales, mapas conceptuales, entre otros. El producto para su evaluación puede ser comparado con ciertas características esperadas (evaluación interna) o compararlo con otros productos como modelos (evaluación externa). Este tipo de evaluación requiere de la integración de conocimientos sobre contenidos específicos, destrezas, capacidades, habilidades mentales y ciertas actitudes para lograr la meta.

Algunas de las *destrezas* que es necesario desarrollar a través de las asignaturas en la educación son las siguientes: destreza para explicar ideas y procedimientos, tanto en forma oral como escrita; formular y probar hipótesis, trabajar con iguales (*pares*) en forma productiva; hacer preguntas pertinentes y comentarios útiles cuando se escucha; elegir problemas interesantes y tener una comprensión profunda de las teorías.

Lo verdaderamente importante es que se debe tener claro los criterios para evaluar una competencia, ejemplo de ello son: los conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades, actitudes y valores. Seleccionar las técnicas más pertinentes pueden ser, por ejemplo, las pruebas escritas, la observación o la resolución de problemas o una combinación de técnicas, dependiendo de la habilidad que se desee evaluar y el área específica de conocimiento.

Para la evaluación de la comprensión de lectura, en este trabajo de investigación, se realizaron instrumentos de acuerdo con las etapas que se explicaron en la metodología y que contiene pruebas de lectura para diagnóstico de entrada y de salida; instrumentos para la intervención pedagógica (talleres, lecturas, comentarios, entre otros). Igualmente, se valoró mediante los niveles de lectura que Fabio Jurado y otros (1998) han definido para caracterizar los modos de leer; éstos no se asumen de manera tajante, ni definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura de los estudiantes que ingresarán al curso inicialmente y la evolución de esa competencia en la salida. Los niveles planteados por los autores son los siguientes:

El nivel literal, según los autores, “literal” viene de letra, y significa la “acción de retener la letra”. Constituye la experiencia más dominante en el ámbito escolar. Este nivel se constituye en la primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. A este se le llamaría semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro. En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en modo de paráfrasis. En la *literalidad transcriptiva*, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con su correspondiente significado de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Es, en últimas, decir lo que dice el texto en sus estructuras de manifestación, no es todavía tiempo de preguntarse ¿por qué ese texto dice lo que dice y cuáles serían sus intencionalidades ideológicas y pragmáticas? Las lecturas de carácter literal en modo de *paráfrasis*: constituyen un nivel mayor de cualificación que el anterior, en tanto que ya no se trata de identificar fragmentos explícitos de texto (palabras, frases), sino de traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base, dicho de otro modo, se trata aquí de expresar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base; es entonces parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo, resumirlo.

Es aquí donde se pone en juego las macroreglas de las que nos hablará van Dijk (1980): la generalización, la selección, la omisión, y la integración, aplicada cada vez que comprendemos un texto. En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en modo de paráfrasis o en el modo de transcripción, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integradas a las estructuras superficiales de los textos.

En cuanto al nivel de *inferencia*, los autores mencionan que en este nivel, el lector construye inferencias cuando explicita lo no dicho en el texto, es decir, cuando comprende por medio de relaciones y asociaciones de significado las distintas formas textuales de implicación, causación, temporalidad, espacialidad, exclusión, etc. Aquí el lector infiere lo dicho, deduce, presupone. Tanto la implicación como la asociación constituyen procesos mentales y abstractos propios de la inferencia, en donde una cosa es signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por continuidad o por casualidad; tampoco puede haber duda de que todo signo evoca la otra cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio del cual es el signo y esto es la inferencia.

El nivel *crítico intertextuales* valorado por los autores como el más complejo. Aquí se esperan lecturas que referencien valoraciones, juicios y, en consecuencia, se pueden movilizar otros textos que entren en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en juego la enciclopedia o la competencia intelectual, es decir, hacer uso de los conocimientos previos o esquemas del lector. El abanico de posibilidades para interrogar el texto es múltiple: va desde la construcción de la macroestructura y superestructura, para pasar a puntos de vista tanto del enunciado textual, intencionalidades del autor y del lector empírico. En este nivel el lector evalúa el texto y responde a una evaluación institucional dirigida hacia una evaluación textual.

1.1.3. Importancia de la metacognición en la educación.

A través del tiempo el concepto de metacognición ha adquirido varias acepciones, debido a que son muchos los investigadores que están interesados en indagar en el mundo psicológico, tanto propio como ajeno. En esta ocasión el concepto de Metacognición se trabaja como una herramienta de amplia aplicación, para ello se retoma como marco de referencia los teóricos Flavell (1971), Brown (1978) y Mateos (2001). Estos autores comparten ciertas similitudes y diferencias a la hora de definir el concepto de Metacognición, sin embargo, no se debe pasar por inadvertido la relación tan estrecha que existe entre cognición y Metacognición como estrategias para alcanzar un nuevo conocimiento de una manera consciente y controlada.

El concepto de Metacognición tiene varias significaciones, se tratará de delimitar algunos de ellos. Convencionalmente por Metacognición se entiende como el dominio de un conocimiento específico, y que ese dominio se lo puede efectuar siempre y cuando haya cognición, sin embargo, se debe tener presente que el término ha adquirido muchas acepciones y es por eso que se dificulta tener un concepto establecido de Metacognición. Algunos autores creen que existen dos tipos de Metacognición relacionados, uno de naturaleza declarativa y el otro de carácter procedimental. El de naturaleza declarativa consiste en “saber que” al utilizar una buena estrategia se obtendrá mejores resultados, el concepto de carácter procedimental va más relacionado con “saber cómo” autorregular ese conocimiento adquirido de una manera consciente.

Mar Mateos (2001) hace una distinción del concepto de Metacognición, una apoyada desde John Flavell y la otra desde Ann Brown, a partir de John Flavell habla de “metamemoria” y posteriormente de Metacognición, definiendo a la metamemoria como “el conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y procesos de la memoria” y “Metacognición” como la supervisión activa y consecuente regulación y organización sobre un conocimiento que tiene un objetivo o meta. Para ello se necesita que haya una regulación consciente que le permita analizar y reconfigurar el conocimiento y de esta manera dar soluciones a problemas nuevos. Esta regulación o control de la cognición se puede hacer siempre que haya una interacción entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias.

En primer lugar, el conocimiento metacognitivo es aquel que involucra tres aspectos, las personas, las tareas y las estrategias, en las personas incluye sus intereses y motivaciones que pueden ayudar o dificultar el rendimiento para obtener un nuevo conocimiento, las tareas dependen en gran medida de la utilización de los conocimientos previos para recordar algo que esté relacionado con la tarea asignada, para la implementación de las estrategias están directamente relacionado con la persona y con la tarea que se quiere resolver y depende de él aplicar la mejor estrategia. En segundo lugar, está relacionado con las experiencias metacognitivas que van acompañadas de un proceso cognitivo que en ocasiones el individuo es consciente de la utilización de esas experiencias metacognitivas y a veces no, porque se toma el proceso de una manera mecánica, no obstante, se está haciendo uso de ellas. En tercer lugar, tenemos las estrategias cognitivas y metacognitivas, las estrategias cognitivas son aquellas que se emplean para el progreso de la actividad cognitiva hacia

la meta y las estrategias metacognitivas van relacionadas con la supervisión de ese progreso cognitivo.

Para Ann Brown (1978), la metacognición es un control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Es decir, que en un progreso cognitivo, necesariamente se da metacognición de una manera consciente, es por ello, que en las actividades metacognitivas hay unos mecanismos que sirven como auto- reguladores para resolver problemas, depende del sujeto aplicar bien esos mecanismos: Primero, el sujeto debe ser consciente de las limitaciones y capacidades de su proceso; segundo, conocer las estrategias que posee y su debido uso; tercero, identificar y definir los problemas; cuarto, planificar y secuenciar las posibles soluciones; quinto, supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad. Hay que tener presente que al utilizar una estrategia, se la debe emplear correctamente, es decir, cuándo, dónde y cómo usar dicho proceso.

1.2 Pedagogía y didáctica en una intervención estratégica para la construcción de sentido de la lectura.

Son muchas las vías que maestros, lingüistas, pedagogos y expertos han recorrido para crear métodos adecuados para la comprensión de textos escritos. En ese sentido, los estándares básicos de competencias en lenguaje y los lineamientos curriculares buscan crear las condiciones necesarias que le permitan al alumno de hoy, desarrollar su capacidad de organizar y estructurar sus conocimientos, que sea un ciudadano autónomo, capaz de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, que esté dispuesto a asumir nuevos retos y por consiguiente genere nuevos discernimientos para su comunidad y el mundo.

Como se puede observar, el interés y la preocupación por la comprensión de la lectura no son nuevos, pues desde hace dos mil años, ya se encuentra que los poetas y retóricos clásicos ofrecían modelos estructurales para la poesía, el drama, incluso para los documentos legales. Ejemplo de ello son los manuales clásicos de Retórica de Quintiliano en donde se evidencia lo que puede considerarse como “técnicas instruccionales,” destinadas a mejorar las habilidades de comprensión y asimilación de conocimientos a partir de materiales escritos García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1995).

Sin embargo, es conveniente reflexionar en cuanto a la evolución de la comprensión de la lectura, que en las décadas del 60 y 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación. Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia de lectura y análisis crítico del texto.

En estas décadas predominaban concepciones tradicionalistas que desde el conductismo consideraban a la lectura como simple actividad de decodificación en donde el papel del lector era totalmente pasivo. Pero también se encuentran posiciones psicológicas totalmente visionarias y revolucionarias que le aportan a la lectura conceptos como comprensión y pensamiento. Ejemplo de ello es el pionero Bartlett (1932), quien consideraba a lectura como un proceso de construcción de significados y afirmaba que el sujeto lo que recuerda de un texto no es su significado literal, sino únicamente la esencia semántica del mismo, construida a partir de las ideas jerárquicas y en relación con su recuerdo que ha sido conectado referencialmente con el mundo y con la situación que describe el texto. Es necesario, tener en cuenta el carácter constructivo y dinámico de los esquemas.

1.2.1. ¿Qué se entiende por esquema en el proceso de comprensión de lectura?

En el complejo proceso de comprensión de lectura, un esquema debe ser entendido como un conjunto estructurado de conocimientos y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos, según Rumelhart (1980) los esquemas: información que guardamos de objetos, situaciones en particular que hayamos tenido con algún texto, obteniendo lo más relevante. El total de todos esos esquemas que poseemos para interpretar nuestro mundo o alguna situación en particular se convertiría en nuestra teoría privada de lo que representa la realidad del entorno donde estemos situados. En ese sentido, López (1997) manifiesta que la utilización de los esquemas se da

un proceso cíclico, ya que a partir de ellos interpretamos el mundo que nos rodea y nos permiten la comprensión de textos o de cualquier situación; estos esquemas constantemente se están retroalimentando con lo que ofrece el entorno y lo novedoso de un texto, lo anterior permite afianzar y refinar los conocimientos acerca de algo.

Es por ello que cuando el alumno se enfrenta a un texto y a su vez hace una buena utilización de los contenidos de sus esquemas, puede con facilidad hacer inferencias o hipótesis acerca de lo que podría tratar el texto, si la información del texto encaja con sus expectativas, el proceso de comprensión en la lectura será un éxito, pero si sucede lo contrario, si la información del texto no encaja con sus esquemas se darán dificultades en la codificación y por tanto, no habrá comprensión de lo que se está leyendo. Lo aconsejable sería que el profesor contribuya mediante una intervención pedagógica a que el alumno revise sus esquemas existentes, para que los complemente, amplíe o precise y así pueda lograr una buena comprensión en la lectura. De igual manera, Gutiérrez (1992) afirma que los esquemas tienen que ver con distintos tipos de conocimiento:

“El primero, el conocimiento declarativo, relacionado con el almacén personal de conocimientos, conformado a partir de experiencias previas que se reúnen en esquemas conceptuales (conocimiento del mundo en general, de uno mismo, de la profesión, etc.) y en esquemas estructurales (conocimiento sobre estructuras de organización discursiva, marcas retóricas, señales textuales, etc.) . El segundo de ellos es el conocimiento procedimental, que son pasos a seguir para lograr las metas propuestas, relacionados con los esquemas estratégicos apropiados, con el fin de procesar los textos”.

Sin duda alguna, la calidad de los esquemas para construir el conocimiento significativo es fundamental en la lectura interactiva; sin embargo, lo más importante es saber activarlos con eficiencia, cuando se necesite interactuar con los acontecimientos comunicativos que nos ofrecen los textos. Hay que tener en cuenta que para manejar con propiedad los contenidos del texto no basta poseer unos esquemas adecuados, sino que debemos saber activarlos y utilizarlos de una manera eficiente. Además de ofrecer un conocimiento organizado, los esquemas especifican las redes de interrelaciones entre los elementos que los constituyen, así como la manera adecuada de utilizar ese conocimiento.

De allí que los esquemas cumplan las siguientes funciones: ofrecen un soporte cognitivo para procesar y asimilar la información del texto con poco esfuerzo cognitivo; facilitan la identificación de la información relevante; permiten ir más allá del texto, llenando los vacíos de información mediante la inferencia de información implícita que se encuentra dentro del texto; dirigen la búsqueda organizada de información, pues nos sirven de guía en los tipos de información que necesitamos retener; facilitan la edición y el resumen de lo esencial a través del establecimiento de la importancia jerárquica de las informaciones en el texto; facilitan la reconstrucción inferencial de información cuando hay vacíos en nuestra memoria, puesto que permiten la generación y revisión de hipótesis sobre esos vacíos de información.

Basándose en lo anterior, el reto de la escuela de hoy es enseñar al alumno a leer para aprender, tema que se ha venido discutiendo durante décadas y que involucra a docentes, padres de familia, contexto social y escuela en particular, quienes reconocen la importancia y el valor de realizar un buen desempeño en el proceso de la comprensión de lectura y escritura en la actualidad. Por consiguiente, para que se dé este proceso de comprensión de lectura satisfactoriamente dentro de la escuela, es fundamental la presencia de un maestro que contribuya a la formación de un lector activo, que mueva esquemas para que se involucre permanentemente con el contenido del texto y con sus conocimientos previos; un lector que haga uso constante de sus esquemas cognitivos durante su proceso de comprensión lectora; por tanto, aprendizaje y comprensión se dan cuando el lector confronta la información previa de sus esquemas con lo nuevo que le puede brindar el texto.

Es evidente que el significado del texto no reside únicamente en él, sino que éste es construido a partir de la activación de los esquemas cognitivos que posee el lector, lo anterior le permite hacer inferencias cognitivas acerca de lo que puede tratar el texto. Es por ello, que los conocimientos previos del lector están organizados en su memoria a largo plazo o cuando los requiera.

1.2.2. ¿Qué implica leer en este contexto de investigación?

En el apartado anterior se explicó la complejidad de la comprensión de lectura y los aspectos que intervienen en ella, sin embargo, es necesario profundizar sobre el acto de leer. En este sentido y de acuerdo con los planteamientos de Solé (1994) leer es un proceso que se da entre el lector y el

texto e implica un proceso de interacción entre ellos. Mediante este proceso el lector intenta satisfacer unos objetivos que guían su lectura, lo cual le va permitiendo construir el significado del texto. La autora mencionada manifiesta que en esta comprensión interviene: el texto con su forma y contenido, el lector con sus expectativas y sus conocimientos previos, además, implica un proceso de predicción e inferencia continua que sirve de apoyo en la información que aporta el texto.

Igualmente, debe existir un objetivo que guíe una finalidad para la lectura, pues siempre leemos para algo, sea para buscar una información concreta, seguir una pauta o instrucciones para realizar una determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, un libro); confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo. De ahí la importancia de los objetivos que presiden la lectura, de esos objetivos depende en gran medida la interpretación del texto y se deben tener en cuenta en la enseñanza, así mismo, el contenido y la forma del texto. Ahora bien, quien ejerce el acto de la lectura debe ser un lector activo con habilidades para la decodificación del signo lingüístico y a la vez contar con unas estrategias mínimas que le permitan formular y confrontar hipótesis que lo conduzcan a la comprensión del texto.

Lo anterior nos lleva al cuestionamiento sobre las prácticas pedagógicas que se vienen ejerciendo en nuestras escuelas y colegios del país, es por ello que se sigue debatiendo esta gran problemática sobre las formas como se está enseñando a leer en la escuela actualmente. Por tanto, debemos idear e implementar estrategias adecuadas para la comprensión de textos, porque generalmente los alumnos leen por leer sin desarrollar un proceso cognitivo y metacognitivo dentro del proceso de la comprensión lectora. De igual forma, el docente se centra en el resultado de la lectura y no en los procesos que se dan en ella.

Es tarea del docente y de la escuela de hoy enseñar a leer con criterio y responsabilidad, así mismo crear en los alumnos una pedagogía de la lectura y la escritura, como también es de vital importancia dejar a un lado las viejas prácticas pedagógicas, que sólo se preocupan por enseñar los códigos y no superan la decodificación de los signos lingüísticos, lo esencial y fundamental es idear estrategias que le faciliten el aprendizaje de los textos en el aula. Es desde este ángulo, que

en esta investigación, la lectura se entiende como una herramienta que permite construir conocimiento en cualquier área del saber y debe ser un acto intencional y estratégico.

1.2.3. Importancia de las estrategias de lectura en una intervención pedagógica y didáctica de la comprensión.

Lo anterior, evidenció la necesidad de desarrollar una serie de estrategias y competencias en el lenguaje para ser trabajadas con los alumnos de los distintos niveles de la educación, con el objetivo de fomentar en ellos el interés por la lectura y la investigación en cualquier área del saber, quienes a futuro demostrarán su idoneidad frente a cualquier reto que se les presente dentro de la sociedad. Así, una estrategia debe entenderse según Solé (1994) como procedimientos intencionales que son de utilidad para regular las actividades de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se proponen. Además, afirma la autora que las estrategias son sospechas inteligentes acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, o sea la existencia de un objeto y la conciencia de que ese objeto existe. También, autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación de su propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

La importancia de aplicar las estrategias de comprensión de lectura en el aula de clase es de gran ayuda, ya que estas contribuirán a un óptimo desarrollo de las competencias básicas en los alumnos. Desde esta perspectiva Solé (1994) nos propone una serie de estrategias a desarrollar relacionadas con la cognición y la metacognición, apoyándose también en otros autores (Valls, 1990; Nisbet y Shucksmick 1987; Pozo, 1990; Monereo, 1990; Palincsar y Brown, 1984).

En esta medida, las estrategias son procedimientos que tienen que ver con un carácter más elevado, ya que implicarían unos objetivos, una planificación de acciones para lograrlos y desde luego, una evaluación y posible cambio. Esta afirmación según Solé tiene varias implicaciones en las que resalta dos: una, las estrategias de lectura son procedimientos, por lo tanto, contenidos de

enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos; dos, las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, es así que en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas, recetas o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad de representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. En esa línea se puede llevar a cabo las siguientes estrategias: activar conocimientos previos (antes de las lecturas y durante ellas); establecer inferencias (durante la lectura) y resumir el contenido de la lectura (después de la lectura). Estas estrategias por una parte, permitirán poner énfasis en la idea de que la enseñanza puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante y después.)

La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990) en la que se ubica Solé, está entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Se establecen tres ideas asociadas a la concepción constructivista que son adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta a través del cual el maestro y el alumno pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos.

La segunda idea establece que en este proceso, el profesor ejerza la función de guía (Coll, 1990) es decir, asegurar el enlace entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas. A este proceso de construcción conjunta se le denomina *participación guiada*, que supone una situación educativa en donde: en primer lugar, ayuda al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo; en segundo lugar, el alumno dispone desde el principio de una estructura general para llevar a cabo su tarea y en tercer lugar, se permite que el estudiante asuma su responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestre competente en la aplicación autónoma de lo aprendido.

La tercera idea está dada por la descripción de la participación guiada que se aproxima a la descripción de los procesos de *andamiaje*, Vigotsky (1979) utiliza la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los

andamios se sitúan siempre más elevados que el edificio, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de lo que el estudiante es capaz de resolver.

Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias a lo largo de tres fases: *fase de modelado*, en la cual el profesor sirve de modelo a sus educandos mediante su propia lectura, lee en voz alta y hace sus inferencias frente al texto y recurre a su demostración; *La fase de participación del alumno*, en ella se pretende que el estudiante participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos. En esta fase se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. Por último, *la fase de la lectura silenciosa*, en donde los alumnos realizan por si solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor. El dominio de las estrategias de comprensión de lectura, requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno, es decir, que poco a poco se va transfiriendo el proceso de comprensión al estudiante de manera autónoma. En síntesis, la importancia de enseñar estrategias de comprensión es formar lectores autónomos que sean capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole. Quien lee debe interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

1.3.La lingüística en el desarrollo de las competencias comunicativas

A lo largo de esta propuesta de investigación hemos reiterado la importancia de la comprensión de lectura para desarrollar competencias. Ahora en palabras de Sánchez (2000) un lector no es aquel que “traduce signos” ni tampoco un simple decodificador, un lector genuino es quien se relaciona directamente con el texto y se confronta con éste, debe ser capaz de dialogar con el texto, aportar el 50% en esa cooperación como condición de su actualización. Ahora bien, para que un proceso de comprensión de lectura sea exitoso, los profesores están en el deber de enseñar a sus estudiantes a procesar el texto desarrollando habilidades que faciliten la comprensión y las competencias comunicativas.

Una competencia según Caicedo (1997) y sustentado en la teoría de Dell Hymes (1972) se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación concretos y sociales e históricamente situados. Hymes enriquece el contexto de competencia porque le introduce un elemento pragmático o sociocultural, es decir, aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos. Este concepto se retoma en el campo de la educación y se ha definido como saber hacer en contexto; capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla; conjunto de valores, contenidos y habilidades que la sociedad exige que desarrollen los educandos.

En la nueva concepción de la educación que pretende el MEN, y frente a la idea de competencia lingüística, surge la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), la cual introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que algunos aspectos socioculturales resultan determinantes en cada acto comunicativo: así, el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué enfocar ese acto de habla, con quién, en dónde y en qué forma. El niño está en la capacidad de manejar diferentes actos de habla, de tomar parte importante en cada evento comunicativo y de calificar las participaciones e intervenciones de sus compañeros.

De esta manera, esta competencia puede ser integrada con actitudes, valores, motivaciones y todo lo que tiene que ver con la lengua, con todas sus características, usos, y es integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otro código de conducta comunicativa. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren a actos concretos de habla, inscritos a su vez en actos comunicativos reales en los que aspectos sociales, éticos y culturales, son de una importancia innegable. A partir de estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de que atiende a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La transformación de la educación mediante la nueva concepción ha trascendido también en la pedagogía del lenguaje, que se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los discursos sociales del lenguaje y en situaciones comunicativas reales. Así, el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, se convirtió en el punto de encuentro de los diferentes currículos. Sin embargo, en el contexto colombiano, y como se argumente en esta

investigación, el trabajo sobre las habilidades comunicativas básicas se ha dirigido con una orientación muy instrumental, perdiendo las dimensiones socioculturales y éticas e incluso políticas de las mismas.

En esa dirección, las ideas del enfoque semántico comunicativo siguen vigentes: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de discursos, la atención a los diversos aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables, más la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que enriquece mucho este trabajo pedagógico.

Por su parte, la otra competencia tenida en cuenta en esta investigación por su importancia dentro de la educación en el lenguaje, es la competencia comunicativa, que es el término más general para denominar la capacidad comunicativa de una persona, ésta abarca tanto el conocimiento de la lengua como su utilización. La adquisición de esta competencia está dada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de necesidades y experiencias, Dell Hymes (1972). Esta competencia es una habilidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme, es claramente el complemento para lo que esta investigación se propone acerca del valor que debe tomar la palabra en el contexto escolar.

Desde el enfoque semántico comunicativo, la competencia significativa y la competencia argumentativa, se observa una clara relación que abarca el trabajo con las habilidades comunicativas básicas. Éstas a su vez se relacionan con la habilidad del habla. La escritura por ejemplo, exige, al igual que el habla, que quien produce el texto, proponga una posición sobre la cual va a argumentar durante su escrito, y debe defender con suficientes argumentos y con razones tan sólidas que no tengan lugar a refutaciones, para lo cual se debe conocer cómo funcionan los textos en su estructura interna y los contextos acorde con la intención comunicativa. Ahora bien, su relación con la lectura tiene que ver, por un lado, en la medida en que se miren actividades como

la utilización de estrategias para su comprensión, la lectura en voz alta, que ayudan a fortalecer, en primer lugar, los aspectos formales del habla explicados anteriormente, y en segundo lugar, lecturas que exijan un mínimo de esfuerzo cognitivo para facilitar la capacidad de argumentar.

En cuanto a la escucha, es la habilidad que por excelencia se complementa con el habla, ya que el grado de competencia y efectividad del discurso oral se constituye como uno de los factores que contribuye a una buena escucha. Articulando estas habilidades mediante una didáctica del lenguaje, se estructurará con mayor eficacia la competencia comunicativa, de lo cual se debe esperar que el desempeño escolar de quienes reciben estas acciones educativas sea más efectivo.

Así, la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias y uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, el MEN propone en los lineamientos curriculares y estándares del lenguaje, además de las mencionadas anteriormente: *la competencia sintáctica*, entendida como las destrezas para manejar las estructuras y el orden en los enunciados morfológica y fonéticamente lo cual implica una cohesión y una coherencia; *la competencia textual*, reconocer la clase de texto en situaciones comunicativas, según la intención varía el texto ejemplo: información (noticia); *la competencia enciclopédica*, esta tiene que ver con los saberes previos e informativos de los estudiantes, para lo cual se debe fomentar la adquisición de conocimientos, mediante superestructuras diferentes, para eso se debe llevar al aula de clase diversos géneros textuales; *la competencia semántica*, relacionada con el sentido del lenguaje; enriquecer el vocabulario a través de lenguajes especializados (ciencias sociales, naturales, historias literarias), impulsar el deseo de conocimiento a través de conocimientos, juegos, etc. y *la competencia pragmática o sociocultural*, que vincula la lengua con el entorno lingüístico-sociocultural, busca observar si se pone en actividad la lengua con el contexto comunicativo a través de la expresión de ideas, proponiendo soluciones, críticas, entre otras.

1.3.1. El problema de los géneros discursivos.

Es importante manifestar que el texto presenta unos niveles de jerarquía sobre la comprensión y se ubica dentro de un género. Así pues, se debe reflexionar sobre los géneros discursivos y la función que desempeñan en la vida social. Cuando hablamos de géneros discursivos es preciso tener en cuenta los planteamientos de Bajtín (1982) quién dice que todas las esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua (oral y escrito) por tanto, cada esfera elabora sus tipos

relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas de una esfera dada de comunicación a partir del contenido temático, el estilo y la composición que están vinculados a su totalidad. Bajtín es claro en la máxima heterogeneidad que existe en los géneros discursivos porque son tanto orales como escritos, y en la riqueza de los mismos, por las posibilidades que genera la actividad humana, además, en cada esfera de la praxis humana existe una gran variedad de géneros discursivos que van creciendo y a su vez diferenciándose entre sí, por el desarrollo y complicación de la misma esfera.

Bajtín diferencia entre géneros primarios o simples y los secundarios o complejos. En cuanto a los géneros primarios se debe incluir el diálogo cotidiano según el tema, la situación, el número de participantes etc. como un relato cotidiano, una carta en sus diferentes formas, una orden militar, el repertorio variado de oficios burocráticos, un universo de declaraciones públicas, entre otros. En relación con los géneros secundarios tenemos las novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, entre otros. A pesar que la elaboración de los géneros secundarios surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, absorben y reelaboran los diversos géneros primarios dentro de su complejidad, pero en este proceso, los géneros primarios sufren una transformación al adquirir un carácter especial, pues aunque mantienen una relación inmediata con la realidad como acontecimiento artístico, pierden dicha relación como suceso de la vida cotidiana.

El autor rescata el carácter individual de los géneros discursivos pues todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, refleja la individualidad del hablante (o del escritor) en cuanto a un estilo propio, aunque no todos los géneros son igualmente susceptibles a absorber un estilo individual. A su vez, Bajtín habla de los constantes cambios sufridos por los géneros discursivos que están indisolublemente vinculados con los cambios históricos en los estilos de la lengua, de ahí, la relativa estabilidad de los géneros discursivos. Algo muy importante de los planteamientos de Bajtín dentro del estudio de los géneros discursivos, tiene que ver con la manera de analizar los estilos o fenómenos de la lengua dentro de una esfera social, pues se debe tener en cuenta el hablante en relación con un contexto y no, de una forma abstracta y estructurada basada en las formas lingüísticas.

En ese orden de ideas, Calsamiglia y Tusón (1999) exponen que el uso del concepto de género se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales en los que el uso de la palabra es un elemento fundamental. Desde la antigüedad clásica quedaron establecidos por Aristóteles los géneros literarios llamados mayores: Lírico, épico y dramático; más adelante, se incorpora una cuarta clase: la didáctico-ensayista, que se va extendiendo cada vez más, gracias a la difusión del ensayo sobre temas variados y a la de los medios de comunicación escritos, en especial la prensa o periodismo literario. Actualmente, se aplica a las nuevas tecnologías de la comunicación: la radio, la televisión, cine, entre otros.

En cuanto a la estructura de un género discursivo Calsamiglia y Tusón (1999) exponen que un género se define como un patrón comunicativo complejo de elementos que se pueden situar en tres niveles diferentes: estructura interna, tiene que ver con los rasgos verbales y no verbales; el situativo, con el contexto interactivo y la estructura externa, con los ámbitos comunicativos, selección de las categorías sociales de los actores y la distribución institucional de los géneros.

1.3.2. El texto escrito

Esta investigación giró en torno a la comprensión de textos expositivos, mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, particularmente el resumen por ello, se hace pertinente definir los términos texto y discurso con sus características puesto que, éstos nos permiten realizar procesos cognitivos y metacognitivos en torno al trabajo pedagógico que se va a implementar en el aula. En esa dirección, según Díaz (1999) el texto es definido como un tejido cuyos hilos se entrecruzan de manera coherente, con un propósito comunicativo. Es necesario aclarar que el texto no solamente se presenta de forma escrita, sino también, de manera oral. Igualmente, lo que hace al texto no es su extensión de palabras o frases, sino la función comunicativa que éste posea en un contexto determinado. Por ello podemos considerar como texto: una palabra, una frase siempre y cuando tengan una intención comunicativa. Ahora bien la mayoría de los textos con los que se está más familiarizados en la academia están conformados por más de un párrafo y reciben distintos nombres de acuerdo con su propósito y organización discursiva, en este sentido los textos o géneros textuales se denominan: ensayos, cuentos, novelas, reseñas, editoriales, monografías, entre otros.

Así el texto escrito debe cumplir con siete normas y tres principios reguladores de la comunicación textual a saber: dos de tipo lingüístico, cohesión y coherencia; dos sicolingüísticos, intencionalidad y aceptabilidad; dos sociolingüísticos, situacionalidad e intertextualidad y uno de tipo computacional, la informatividad. En cuanto a los tres principios tenemos: eficacia, efectividad y adecuación (Beaugrande, Ulrich. 1997).

En cuanto al discurso, éste debe ser entendido como una forma de lenguaje oral en el cual interviene la fuerza ilocutiva, el contexto, el enunciatario, el momento y el lugar. Es decir, que el discurso por su fuerza ilocutiva es el que mueve el texto, ejemplo de ello, es un aviso que se enciende en el interior de un avión durante algún momento del viaje en el que reza: “favor ajustarse los cinturones”, si este mensaje es leído mientras el avión se encuentra apagado se convertiría en un texto que ha perdido su fuerza ilocutiva, es decir, su finalidad o propósito por el cual fue producido. Como seres sociales hacemos uso cotidiano del discurso oral, que en cierta medida se hace más fácil de producir y comprender, porque está rodeado de un contexto de situación, de circunstancias sociales, emocionales y culturales que determinan este acto lingüístico. Por el contrario, el texto escrito posee formas de producción y comprensión que requiere mayor esfuerzo cognitivo para captar su contenido. Teniendo en cuenta, que en la escuela los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos con diversas superestructuras es necesario el uso de estrategias, por ejemplo tomando como referencia los procesos: antes, durante y después de la lectura (Solé 1994) que son de evidente utilidad para regular las actividades que permitan la comprensión y el aprendizaje significativo.

1.3.3. Los niveles jerárquicos del texto escrito y su importancia en la comprensión.

Paralelamente, con la idea del concepto de géneros discursivos es necesario ahondar en la importancia de la jerarquización del texto y su comprensión en el aula. Sánchez (1993) afirma que uno de los aspectos fundamentales para comprender el texto es que el lector se involucre en una lectura interactiva y estratégica, para identificar la estructura organizativa del mismo, él debe componer (o recomponer) un orden entre las ideas o proposiciones y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía más o menos precisa al respecto. Este orden entre las ideas se denomina hilo conductor o progresión temática, indica los cambios semánticos del tema en el texto. Es así como el papel activo del lector cobra importancia, cuando se implica en

una lectura interactiva y mediante diferentes estrategias construye el significado global del texto a partir de las claves que éste le da. Este infiere y completa vacíos textuales, conecta ideas entre sí y partiendo de la micro estructura o base textual, construye la macroestructura semántica o representación del significado del texto con base en la jerarquía de las ideas. A sí mismo reconoce la trama de relaciones de las ideas jerárquicas que se articulan en la macroestructura y se expresan en la superestructura textual, acorde con la intención comunicativa del autor.

1.3.4. La macroestructura textual.

En ese sentido, comprender un texto implica establecer un orden y una conexión entre las ideas o proposiciones, entendidas éstas según van Dijk (1980) como un significado que puede ser verdadero o falso. Es decir, una proposición no sólo integra en un todo el significado de las palabras, sino que implícitamente establece entre ellas unas determinadas relaciones. En este proceso de comprensión textual, el autor nos sitúa en el concepto de macroestructura, definida como las ideas jerárquicas que expresan el significado global del texto, que permiten diferenciar unas de otras y establecer una relación de jerarquía entre ellas. La macroestructura es de naturaleza semántica y como parte de los niveles del texto cumple con tres funciones: la primera, proporciona una coherencia global a las proposiciones derivadas de texto; la segunda, individualiza la información y la tercera, permite reducir extensos fragmentos de información a un número manejable de ideas. Cuando hacemos referencia a reducir extensos fragmentos de información en un texto, es necesario explicar que la macroestructura procede y deriva de la microestructura en un proceso en el que intervienen diversas operaciones cognitivas que deben ser conscientes por parte del lector y mediadas por una serie de estrategias llamadas macroreglas.

Según van Dijk, (1980) las macroreglas actúan sobre sus propios productos y permiten que el significado global de un texto o de un párrafo pueda ser reducido a un número limitado de ideas o proposiciones. En este sentido, si un lector no puede construir la macroestructura de un texto, fracasa en esa misma medida su comprensión, puesto que comprender incluye, un orden, una diferenciación, una interrelación entre las ideas o proposiciones del texto. Por esta razón, se hace necesario enseñar a los estudiantes estrategias para aprender a aprender.

En la comprensión las siguientes macroreglas ayudan a identificar la idea principal en un párrafo dentro del texto: una, la de supresión que permite anular la información poco relevante, secundaria o complementaria, por su poca trascendencia para la interpretación del significado global, además este tipo de proposiciones no son esenciales para la conceptualización y se olvidan al hacer la elaboración cognitiva; dos, la de generalización que también elimina información, sustituyendo proposiciones parecidas entre sí que se encuentran en el texto e introduce en su lugar otra idea o proposición más general que las englobe; y tres, la de construcción que se elaboran con las ideas principales a partir de la información presentada en los contenidos del texto mediante la generalización y la síntesis. Además, van Dijk habla de la macroreglas de selección, que también elimina información en sentido inverso a la de supresión.

1.3.5. La superestructura textual.

En el mismo sentido, se hace necesario hablar de la superestructura que hace referencia a las estructuras globales de los textos. Según van Dijk (1980) una superestructura es un tipo de texto, que está estrechamente relacionado con la macroestructura, siendo ésta el contenido del texto. Es decir, la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta. En otras palabras, es lo que nos permite reconocer qué tipo de texto es: narrativo, expositivo, argumentativo, instruccional, entre otros. Ahora bien, la macroestructura se refiere a la jerarquía de las ideas, al contenido semántico textual, mientras que la superestructura se refiere a la relación que hay entre esas ideas, es decir, a su forma de organización.

Los estudiosos afirman que es supremamente importante que los lectores reconozcan la superestructura del texto, ya que de ello depende, en gran parte, la comprensión del mismo, puesto que el orden facilita las cosas y lo más importante, tenemos ciertas ideas sobre cuál debe ser ese orden. En este sentido, nos dice Sánchez (1993) “No nos dirigimos al texto en el vacío. Hay algo en nuestra mente que ilumina nuestro camino y nos advierte, como si fuera un mapa interno, sobre los puntos clave que podemos o necesitamos encontrar”. Ese mapa nos es útil también cuando escuchamos, por ejemplo, un cuento, ya que nos apoyamos en él para hacer hipótesis de los acontecimientos; incluso los niños muy pequeños escuchan los cuentos teniendo en mente lo que

pueden encontrar. También Solé (1994) afirma que es importante que los profesores y los alumnos sepan reconocer las superestructuras textuales, puesto que éstas ofrecen indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contienen y que facilitan enormemente su interpretación. También aconseja trabajar con diferentes superestructuras para que los estudiantes se familiaricen con ellas.

1.4. Las superestructuras expositivas.

De acuerdo con lo anterior es importante resaltar que para esta investigación se tomó como base las superestructuras expositivas, pues nuestro objetivo es que los estudiantes por medio del resumen y otras estrategias mejoren sus procesos lectores. Por lo cual conviene, entonces precisar que la denominación de texto expositivo aparece frecuentemente junto a calificaciones como explicativo e informativo. De esta manera, el DRAE da las siguientes definiciones de exponer, explicar, informar:

Exponer:

1. Presentar una cosa para que sea vista, ponerla de manifiesto.
3. Declarar, interpretar, explicar el sentido genuino de una palabra texto o doctrina que puede tener varios significados o es difícil de entender.
4. Hablar de algo para darlo a conocer. (Exposición: explicación de un tema o asunto Por escrito de una palabra).

Explicar:

1. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto por palabras claras o ejemplos, Para que se haga perceptible.

Informar:

1. Enterar, dar noticia de algo.
2. Dar a conocer la causa o motivo de alguna cosa.

Desde los fundamentos teóricos de Emilio Sánchez (1993) los textos expositivos son definidos como textos que comunican, informan y proporcionan una explicación al lector de uno o varios temas determinados. De allí que este tipo de textos sean utilizados en prosas de distintas ciencias como las ciencias naturales, física, biología; de las ciencias sociales: historia, geografía y otras disciplinas como las matemáticas, la administración. Según el autor, los textos expositivos están constituidos por cinco superestructuras expositivas con sus rasgos característicos:

La superestructura expositiva descriptiva, los elementos del texto son agrupados en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características similares, en la cual caracterizan un fenómeno. En este tipo de organización el tema o la entidad objeto de descripción está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores. Las señales que se deben subrayar en este tipo de textos son: “se distingue por...” consta de...”, “se caracteriza por...”, “es de la siguiente manera...” entre otras.

La superestructura expositiva causa-efecto se da en aquellos textos que articulan sus contenidos en forma a una trama causal de estados, antecedentes y consecuencias, esta organización contiene dos categorías: antecedente y consecuente, entre las que existe una relación temporal donde las causas son anteriores a los efectos y unos vínculos causales, allí se describe una problemática pero no hay solución. Los textos o discursos presentan las siguientes señales que permite distinguirlos: “por tal razón...”, “la causa fundamental...”, “la explicación es...”, entre otras.

La superestructura expositiva comparativa, se evidencia en textos que presentan dos entidades o fenómenos confrontados entre sí, haciendo notar diferencias y semejanzas. La comparación tiene tres variantes: una de ellas es la *alternativa* cuando los hechos o fenómenos poseen el mismo peso o valor; dos, *la adversativa* cuando una tiene más valor que la otra y la *analógica*, en la que uno de los argumentos sirve como ilustración de otro previamente establecido. Las señales que se ponen de manifiesto en este tipo de organización son muy abundantes, ejemplo de ellas son: “a diferencia de...”, “mientras que...”, “de la misma manera...”

La superestructura expositiva problema-solución refiere a aquellos textos que ordenan la información en torno a dos categorías básicas: problema y solución, que mantienen entre si las siguientes relaciones: a) una relación temporal: el problema es anterior a la solución; b) un vínculo causal entre ambas, de tal forma que la solución afecta a la trama causal de la que surge el problema; c) de solapamiento: cuando surge la solución puede acabar toda la problemática o solo una parte del problema. Los textos que se acogen a este formato son de asuntos humanos, ciencias sociales, biología o física. El lector puede encontrar ciertas señales que indican la presencia de esta organización; “un problema que debe resolverse es...”, “las soluciones... que proponemos para...” “las medidas que deben tomarse para...”, entre otros.

La superestructura expositiva de colección. Este tipo de organización permite a su vez varias formas. Los argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal, o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. En cualquiera de los casos, los diferentes argumentos relacionados mediante este esquema /relación poseen el mismo valor.

Algunas marcas o señales presentes en los textos que activan esos esquemas retóricos son: “hay varias...”, “en primer lugar...”, “primero, segundo...”

De acuerdo con el trabajo de investigación realizado por Ordóñez (2007) es necesario aclarar que la autora no reconoce como superestructura expositiva de colección, puesto que no presenta características de una secuencia interna y la reconoce sólo como un recurso de las demás superestructuras expositivas, por ejemplo, “vamos a nombrar tres aspectos: en primer lugar..., en segundo...etc.” Como podemos darnos cuenta no es una organización como tal, sólo un recurso.

La autora asocia esta organización a la superestructura expositiva descriptiva. En esa dirección en este trabajo de investigación solamente se trabajarán las cuatro superestructuras (problemasolución, causa-efecto, comparación y descripción). Como podemos observar, la superestructura por ser algo propio de los textos, es reconocida por el lector que se apropia de ellas y las utiliza como guías en el análisis e interpretación de la información. El autor sostiene que, cualquier texto expositivo estaría organizado mediante una de las formas mencionadas, pero hay que tener en cuenta que cuando se dice que el texto tiene una determinada forma organizativa se hace referencia a su organización más general, puesto que un texto puede presentar las diversas relaciones u

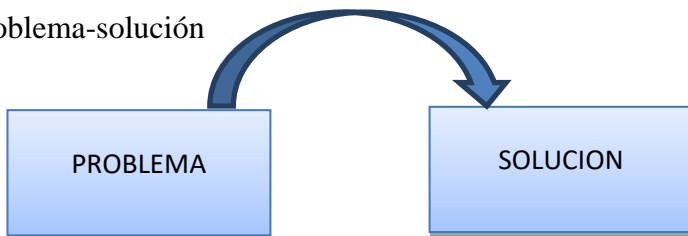
organizaciones. Sin embargo, una de ellas predomina más y es la que encierra la mayor parte de la información textual.

1.4.1. Los organizadores gráficos

Además, para que se dé adecuadamente la superestructura del texto se tiende a recurrir a los organizadores gráficos que son formas de representar las ideas relevantes del texto, sus relaciones y, de manera crucial, Según Muth (1990). “el objetivo de los organizadores gráficos es enseñar el contenido del pasaje y mostrar cómo ese contenido está estructurado u organizado.”

Una lectura comprensiva implica, entonces, organizar la información de forma en que permita destacar las ideas importantes e identificar las relaciones que existen entre ellas. “los organizadores gráficos sirven para identificar la estructura del texto expositivo que consiste en generar un gráfico en donde se irán insertando las oraciones que contengan la idea principal y las ideas secundarias”. A partir de esta definición se presentan modelos de organizadores gráficos que responden a distintas estructuras textuales, según Sánchez (1993) lo define como superestructuras, para recrear o elaborar el organizador gráfico que sea adecuado a la estructura relacional del texto:

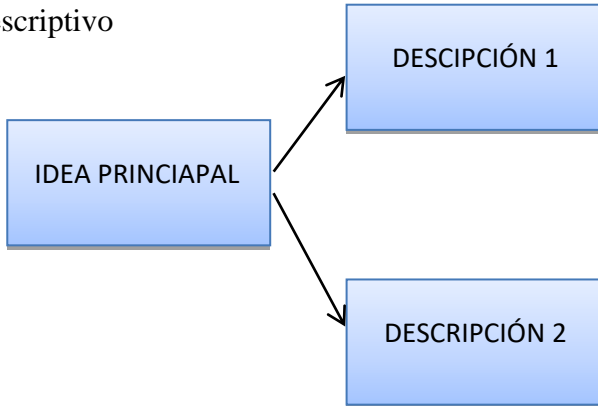
Problema-solución



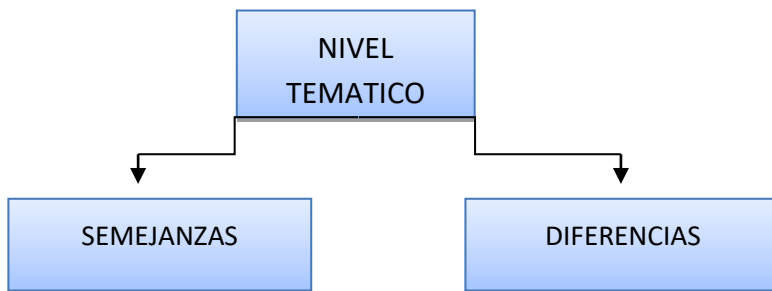
Causa-efecto



Descriptivo



Comparativo



Entonces, los organizadores nos ayudan a comprender mejor un texto, es necesario que se conozca el contenido del o los temas que va a desarrollar, después debe distinguir las ideas principales y las secundarias del contenido global de tema para que cuando lo lea se puede realizar el respectivo resumen de este, es decir, el esquema este se convierte en un esqueleto de ideas para una mejor comprensión de los textos, que nos permite, llegar al resumen del texto, que es el que nos lleva a sintetizar la información para facilitar la comprensión y la retención de información de los textos que se leen, para alcanzar resultados óptimos al momento de evaluar el trabajo realizado y los logros obtenidos frente a este.

1.5. El resumen como estrategia para la comprensión de textos expositivos

Siendo, que esta investigación se centró en la utilización del resumen como objetivo claramente evidenciado para comprender los textos expositivos; en los últimos años gracias al desarrollo de la ciencia, de la técnica y del arte los textos escritos que se producen diariamente son tantos que difícilmente podemos tener acceso a toda la información que se presenta en ellos por tal razón, los resúmenes tiene una gran utilidad, pues orientan al lector interesado en el tema del texto resumido, presentan la información básica del texto original y sirven de medio de difusión de la información fundamental presentadas en artículos, informes, revistas etc.

Según Marina Parra (2004) resumir es reducir un texto respetando su sentido fundamental, por medio de este se articulan las ideas principales de un texto. En el proceso de la elaboración de un resumen intervienen el comunicante, el autor del texto y el interpretante este último produce otro texto reduciendo la información del texto leído para presentarlo sin alterarlo.

Ahora bien, para la elaboración de un resumen se debe tener en cuenta siete características: *Fidelidad*, mostrar las ideas sin alterarlas tal como el autor las expresa; *objetividad*, en el resumen no se deben expresar las ideas con interpretaciones subjetivas ni comentarios; *completo*, contener todas las ideas principales; *coherencia*, saber relacionar con elementos de cohesión las ideas; *original*, es importante que el autor le dé un estilo propio; *brevedad*, debe ser un texto de menor extensión que el original; *correcto*, en su redacción no se deben olvidar la sintaxis, morfología y la ortografía.

La autora brinda unas recomendaciones para la elaboración de los resúmenes dentro de las cuales están: realizar una lectura comprensiva del texto, descubrir la estructura semántica del texto (temas, subtemas, proposiciones, o ideas básicas), omitir la información complementaria, eliminar la forma de diálogo convirtiéndola en una narración breve, expresar solo una vez las situaciones que aparezcan repetidas y elaborar la redacción del texto con un lenguaje informativo evitando el uso de adjetivos innecesarios o de adornos literarios.

Además, Vargas (2008) plantea que una de las estrategias más eficaces para identificar de forma rápida las ideas principales de cada párrafo, y al mismo tiempo captar la manera como esta es ampliada por medio de otras frases a lo largo del párrafo. En efecto, reconocer con claridad el papel de las frases u oraciones secundarias en relación con la idea principal del párrafo contribuye en una mayor capacidad de resumir la información fundamental del texto.

Para ello el autor habla de cómo localizar las ideas principales y en este caso dice que es la que más se repite y que moviliza todo el párrafo, pero en algunas ocasiones los autores no emplean siempre la misma palabra, utilizan sinónimo o pronombres para referirse a información anterior en una secuencia sea descriptiva, narrativa, expositiva o argumentativa.

Lo importantes es observar e identificar las palabras claves y plantea que de esta manera, es más sencillo encontrar las ideas principales, por medio del subrayado se puede hacer más visible para empezar el proceso de secuencia de la información.

2. MARCO CONTEXTUAL.

Los maestros en formación de la Licenciatura en Español y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, inscritos en el Seminario de Grado II y Énfasis en Pedagogía de la lectura y escritura, tuvieron como propósito en el proyecto de investigación, implementar una intervención pedagógica y didáctica basada en estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos expositivos. Lo anterior implicó un trabajo dedicado a lograr que los estudiantes construyan conocimiento, se involucren en esa construcción de manera consciente y así educar sujetos discursivos intencionales, críticos y autónomos con poder de interlocución, aprovechando los diversos textos que les ofrece el mundo académico para luego desempeñarse en los distintos escenarios que la vida les ofrece. Escenarios cada vez más complejos que exigen leer distinto, aprender a analizar y comprender mejor, no sólo los contenidos, sino su entorno, su vida y de esa manera, seguir aprendiendo. Pues para muchos de esos niños la escuela será su única oportunidad, por lo tanto, este espacio debe ser un generador de oportunidades y no un marginador, como generalmente sucede.

En esa dirección, en la institución Educativa John F Kennedy se llevó a cabo la investigación, está ubicada en la ciudad de Popayán y en el Departamento del Cauca, en el barrio La Esmeralda. Se trabajó en el grado: décimo con jóvenes y adultos entre los 14 y 38 años de edad, pertenecientes en su mayoría a contextos marginados y deprimidos de los estratos uno y dos, que los hace vulnerables a situaciones de violencia, crisis económica, discriminación social, que afecta el normal desarrollo de la formación educativa.

CAPÍTULO 2

3. METODOLOGÍA

Este proyecto se desarrolló desde los parámetros de la investigación cualitativa en la que se utilizó una metodología descriptiva y analítica de los resultados obtenidos en la investigación según: Hernández, Fernández y Baptista (1997) los estudios analíticos son utilizados en las ciencias sociales para producir y analizar datos descriptivos de conceptos, fenómenos o establecimientos de relaciones entre conceptos dirigidos a responder porqué o cómo ciertos fenómenos, cuáles son sus causas o efectos de eventos sociales, comportamientos observables, por tal razón, pueden relacionar dos o más variables, requerir un análisis reflexivo de lo que se quiere sistematizar. En esa dirección esta clase de investigación no rechaza cifras estadísticas y se concentra ante todo en el análisis de las acciones que los individuos desarrollan en la vida cotidiana. Ahora bien, los estados analíticos son muy estructurados que los demás clases de estudio y además proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hace referencia. En ese sentido, esta investigación analizó los resultados obtenidos estadísticamente, para ello desarrolló un programa de intervención estratégica pedagógica y a través de sus variantes explicar cómo insidió en el proceso de comprensión de textos expositivos y comprender mejor las realidades vividas por los individuos intervenidos. Las metodologías e instrumentos utilizados como también entender la evolución de la comprensión de textos expositivos, las estrategias apropiadas y el mejoramiento del uso del discurso.

También es supremamente importante, manifestar que esta investigación se inscribe en el paradigma constructivista, entendido un paradigma como el conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. En este sentido, el constructivismo argumenta que el conocimiento no se descubre, se construye en una relación dialógica mediada con el otro.

Con base en lo anterior, se realizó una metodología por proyectos pedagógicos de aula (P.P.A.) para aprender haciendo, inscrita en la Investigación Acción Participativa (IAP). Entendida ésta como una pedagogía constructiva que permite un cambio social, que transforma la realidad. El investigador, en este caso el maestro, junto con los implicados es también un sujeto de esa transformación, por lo tanto, construye conocimientos de una forma interactiva, social, en relación con el otro. Esta metodología permitió desarrollar a los investigadores un análisis participativo en la detección de problemas y necesidades como también en la elaboración de propuestas de intervención pedagógicas que contribuyan al mejoramiento del aprendizaje de comprensión de textos expositivos, mediante la explicitación de las formas como están organizadas las superestructuras expositivas: problema/solución, causa/efecto, comparativa y descriptiva

3.1. Sujetos

La investigación se llevó a cabo durante el año escolar lectivo 2012, en la Institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Popayán, con 39 alumnos del grado décimo, jornada nocturna, en donde los maestros en formación de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Cauca realizamos la práctica docente.

La institución está ubicada en la comuna número ocho, y no solo se encarga de prestar sus servicios educativos a esta, sino que presta sus servicios a la comuna 6,7 y 9 de la ciudad; la mayoría de estudiantes del grado décimo son de nivel 1 y 2 del Sisben y este es el único apoyo que tienen con el subsidio de familias en acción, además, son una comunidad trabajadora por lo tanto, su formación la realizan en la jornada nocturna.

Es en este contexto en el que se mueven los sujetos de la intervención y se evidenció una gran cantidad de conflictos dentro de la Institución y por fuera de ella, tales como: las riñas callejeras entre alumnos pertenecientes a grupos o pandillas, los conflictos familiares como la violencia, el

alcoholismo, el no tener la figura paterna dentro del hogar, las niñas abusadas sexualmente, el acoso que viven algunas alumnas por parte de sus esposos, ser madre cabeza de familia, la drogadicción, cambios repentinos de ciudades por el desplazamiento o por el trabajo de sus padres. Con todos estos conflictos los alumnos se ven afectados en su motivación por el aprendizaje y es evidente que lo social guarda una clara relación con el nivel de aprendizaje, por ende, los alumnos tienden a mostrar menor interés para el estudio y mayores problemas de conducta.

Con este marco de referencia fue indispensable que el alumno tomara conciencia de su aprendizaje, y fue tarea de las profesoras contribuir al mejoramiento del proceso con la lectura y la comprensión de textos expositivos, para mejorar no su contexto, sino sus competencias discursivas que les permitieran acceder a una cultura académica.

Ahora bien, el curso inicialmente estaba conformado por 48 estudiantes, pero algunos se retiraron, otros no asistieron regularmente al curso. Por las razones anteriores, sólo se realizó la intervención con 39 estudiantes que estuvieron en todo el proceso.

3.2. Procedimiento

Se desarrollaron las siguientes etapas:

3.2.1 Primera etapa: Definición de variables

Las variables independientes: A1, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos expositivos, y la variable A2, las organizaciones superestructurales expositivas.

Niveles de variable A2: Problema /Solución; Causa/efecto; Descriptiva y Comparación.

La variable dependiente B es la comprensión de los textos expositivos.

Esto quiere decir, que la comprensión de textos expositivos depende del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y del reconocimiento de las organizaciones superestructurales expositivas.

3.2.2 Segunda etapa: diagnóstica

3.2.2.1 Primera prueba: Encuesta metacognitiva

Se aplicó una encuesta metacognitiva de entrada para indagar acerca del conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de lectura. Igualmente, se aplicó este instrumento a la salida de la intervención para saber qué nuevas estrategias aprendieron para la comprensión de lectura y sobre todo, para conocer si aumentó la metacognición y la autorregulación.

La prueba desarrolló estrategias cognitivas y metacognitivas para activar conocimientos (antes de las lecturas, durante y después de la lectura). Este diseño se hizo para que comenzaran a reflexionar y a autorregular las actividades en que se involucraban para comprender lo que leen. En esta medida, las estrategias son procedimientos que tienen que ver con un carácter más elevado, ya que implicarían unos objetivos, una planificación de acciones para lograrlos y desde luego, una evaluación y posible cambio. Estas afirmación según Solé tiene varias implicaciones en las que resalta dos: una, las estrategias de lectura son procedimientos, por lo tanto, contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos; dos, las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, es así que en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas, recetas o habilidades específicas.

3.2.2.2. Segunda prueba metacognitiva de entrada: prueba de lectura

Igualmente, se aplicó una prueba de lectura para indagar sobre el proceso de comprensión de textos expositivos de los estudiantes, antes y después de la intervención. La prueba se diseñó de acuerdo con los objetivos de la propuesta de investigación, que busca mejorar el proceso de comprensión, para la prueba de lectura se desarrolló la superestructura expositiva: problema/solución, en el texto ¿Qué podríamos hacer para detener las pintadas sobre las calles?

El texto es de mediana extensión y fue tomado y adaptado de Internet, se controlaron tanto su estructura como el contenido de la información. La temática desarrollada es del área de ética y valores, el cual consideramos pertinente porque su lectura forma parte de una cultura ciudadana.

Por esta razón, se propuso este texto en la cartilla, para que los alumnos no se limitaran estrictamente a lo establecido en el ámbito escolar, sino que desplegaran su competencia en contextos como el laboral, la participación en la sociedad, los asuntos personales y, en general, en la comprensión del mundo en que vive. (Ver Anexo 1).

En el texto se presenta la información como una composición de conceptos o construcciones mentales, o en términos de aquellos elementos en los cuales los conceptos o constructos teóricos pueden analizarse. De esta manera, la comprensión se fue desarrollando además, se fueron fortaleciendo otras capacidades cognitivas y metacognitivas que permitieron la construcción de aprendizajes significativos como: el extraer las ideas principales, detectar la organización interna del texto, para finalmente construir resúmenes que era el objetivo de la prueba.

Para la realización de la prueba, a cada estudiante se le asignó el texto para que realizara un resumen. Estos resúmenes se evaluaron teniendo en cuenta los aspectos que los conforman y de acuerdo con los niveles de lectura planteados por Fabio Jurado (1998) para identificar el nivel de lectura en que se encontraba cada estudiante. La siguiente rejilla (Ordóñez 2007) muestra los criterios de evaluación que se aplicaron a los resúmenes.

3.2.2.3 Rejilla de evaluación de resúmenes

CALIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS
MUY ADECUADO	Si el contenido evidencia la o las ideas jerárquicas de la macroestructura semántica y si éstas están relacionadas de acuerdo con la forma superestructural del texto base.
ADECUADO	Si parafrasea la o las ideas principales de la macroestructura semántica en la forma del texto base.
MÁS / MENOS ADECUADO	Si copia o parafrasea una idea principal y excluye otra de la macroestructura semántica y reproduce regularmente la superestructura del texto base.

INADECUADO

Si copia o parafrasea ideas secundarias de la macroestructura semántica y no reproduce la superestructura del texto base

3.3. Tercera etapa: La intervención pedagógica

De acuerdo con los resultados de la etapa diagnóstica se realizó la intervención pedagógica mediante la aplicación de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyeron a que los estudiantes comprendieran los textos expositivos y autorregularan su proceso de aprendizaje en una perspectiva interactiva de la lectura.

Es así, que se elaboró una cartilla, este elemento fue vital para el hacer de las profesoras, titulada: “El resumen: herramienta para captar lo esencial de los textos expositivos”, para que se produjera un aprendizaje significativo es decir, para que haya aprendizaje significativo debe haber actitud y predisposición por parte de los estudiantes, por tal hecho, este material se elaboró para que se pudiera relacionar con la estructura cognitiva de los estudiantes, y se llevara su proceso de comprensión de textos expositivos de forma organizada. Como dice Borges “el hombre hace de la herramienta extensión de sus sentidos para actuar con la realidad, transformarla, transformándose en el acto”. En esta medida, la cartilla se volvió el instrumento que medio el acceso del conocimiento, por eso las primeras tareas que el estudiante cumplió fue relacionarse con su manejo, utilización y su nombre. Allí estuvo la evidencia de los talleres, de las inquietudes, de los desaciertos y de las ideas brillantes que estimularon a los alumnos durante la intervención pedagógica realizada.

Acorde con lo anterior, mediante secuencias didácticas (Coll 1995), se organizó el curso, como se describe más adelante, para lograr el proceso de comprensión de textos expositivos. Según el autor, una secuencia didáctica forma parte del proceso más amplio de planeación, elección, clasificación, formulación, ordenación y evaluación de las intenciones educativas y debe entenderse como la organización planeada de cada uno de los contenidos del curso, con sus objetivos correspondientes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que garantiza la continuidad y la coherencia de diversas sesiones que se sucedieron en el curso académico. A lo largo de las secuencias, los estudiantes fueron aprendiendo a controlar, evaluar y autorregular sus prácticas de

lectura y a ser conscientes de la funcionalidad de la lectura como eje fundamental en los procesos de formación.

3.3.1 Desarrollo de los talleres de la intervención

En primer lugar, presentamos en la cartilla los conceptos para la lectura de los textos expositivos, un apartado que incluye la sinopsis de la cartilla. Seguidamente, un marco de referencia curricular en el que se exponen los objetivos.

A continuación, un apartado con dos encuestas o pruebas de entrada y orientaciones didácticas para llevar a cabo las actividades antes, durante y después de la lectura. La cartilla de lectura tiene carácter transversal, porque las actividades que se desarrollaron estuvieron relacionadas con todas las áreas curriculares de la Educación.

Además, la cartilla tienen un orden, después de las dos encuestas metacognitivas de entrada, se desarrollaron cuatro talleres cada uno con sus respectivas estructuras y temas a desarrollar, cada uno de estos talleres posee una guía para su desarrollo, un taller para lograr evidenciar la macroestructura expositiva, otro para desentrañar el sentido global de lo que se lee, aplicando las macroreglas, un taller número tres, para reconocer la organización interna del texto o superestructura, un taller número cuatro, para la organización de la información en organizadores gráficos y la realización del resumen, para finalmente, cerrar con dos encuestas de salida iguales a las de entrada para evidenciar los logros obtenidos en el proceso de comprensión de los textos. De esta manera, evaluamos la comprensión lectora de los textos expositivos que constituye el eje fundamental de trabajo.

Con esta base, se realizó la intervención pedagógica sin alteraciones en el ambiente natural del aula y el desarrollo del curso siguió su normalidad académica, las secuencias de clase fueron flexibles, sujetas a cambios, acordes con las necesidades de los estudiantes y pensadas estratégicamente para lograr el propósito de la intervención.

CAPÍTULO 3

4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1. La encuesta metacognitiva de entrada y de salida

El siguiente es el resultado del análisis de la encuesta metacognitiva que se hizo a la entrada y a la salida de la intervención. Para la realización de esta encuesta se les recomendó a los estudiantes que la contestaran de manera clara y sincera, se les explicó que con esta encuesta se iniciaba un proceso de intervención pedagógica, en la construcción de aprendizajes significativos. La encuesta aplicada a la salida del curso sirvió para que los estudiantes confrontaran su estado inicial con el final, como también conocer qué tanto avanzaron en el proceso metacognitivo de la interacción. Las preguntas de la encuesta metacognitiva se relacionan con estrategias agrupadas alrededor de tres etapas del desarrollo de la metacomprensión: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Para el análisis de las preguntas, se recurrió a la experiencia de la práctica docente, porque el proceso vivido contribuye a interpretar y argumentar muchas de las respuestas de los estudiantes.

En los siguientes datos estadísticos es notorio el giro que da la encuesta tanto al inicio como al final de la intervención, pues al comenzar el proceso nos encontramos un grupo de estudiantes que carecía de herramientas cognitivas y metacognitivas para enfrentarse a una lectura realmente comprensiva y es con los resultados seguidamente expuestos como corroboramos que la mayoría de los estudiantes adoptaron múltiples estrategias que los les sirvieron para seguir adecuadamente un proceso de lectura comprensiva y con ella resumen

La encuesta fue aplicada a 39 estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Popayán (17 de febrero de 2012). Las tablas muestran los resultados de la encuesta metacognitiva de entrada y de salida. Las preguntas de la encuesta se distribuyen en tres ítems: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

A. ANTES DE LA LECTURA

1. ¿Reflexionas sobre el tema del texto que vas a leer?

Antes de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No sé	
1. ¿Reflexionas sobre el tema del texto que vas a leer?	Total #	24	12	3	33	4	2
	%	61.5%	30.7%	7.6%	84.6%	10.2%	5.1%

Según estas respuestas los estudiantes, manifestaron comprender y tener claros los objetivos de una lectura, pero evidenciamos que al recibir la encuesta metacognitiva de entrada, muchos de los estudiantes no realizaron la debida lectura de la misma con ello, respondían de primera instancia y luego, tenían que borrar porque ni si quiera se habían fijado en el título por ende, no comprendían de que se iba a tratar el proceso, por tal motivo, sus respuestas se contradecían con sus comportamientos y actitudes frente a la lectura y la comprensión de textos. En relación con la encuesta de salida, se evidenció el aumento del porcentaje de los estudiantes que Sí reflexionan sobre el tema que van a leer. Por tal motivo, realizaron y respondieron a conciencia la encuesta porque durante el proceso de intervención, aprendieron estrategias cognitivas y metacognitivas.

2. ¿Decides qué mecanismos de lectura vas a utilizar para una mejor comprensión?

Antes de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No sé	
2. ¿Decides qué mecanismos de lectura vas a utilizar para una mejor comprensión?	Total #	24	10	5	26	7	6
	%	61.5%	25.6%	12.8%	66.6%	17.9%	15.3%

Como se puede observar en la tabla (Entrada) la mayoría de los estudiantes deciden qué mecanismos van a utilizar antes de leer, pero fueron evidentes sus contradicciones, ya que muchos no hacen una lectura coherente y a conciencia dedicándose sólo a diligenciar positivamente las respuestas. Lo anterior evidenció la necesidad de fortalecer y desarrollar una serie de estrategias y competencias en el lenguaje con el objetivo de fomentar en ellos el interés por la lectura. Así, una estrategia debe entenderse según Solé (1994) como los procedimientos intencionales que son de utilidad para regular las actividades de las personas, en la medida que su aplicación les permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar las acciones para llegar a conseguir la meta que se proponen.

En la encuesta de salida podemos apreciar el aumento en el porcentaje de la opción Sí. Las respuestas son más conscientes porque los estudiantes se involucraron, ya se puede hablar de un proceso de autorregulación. En esta medida la toma de conciencia y la ejecución de la intervención ayudaron a aprender nuevas estrategias y a fortalecer las que ya poseían, en relación con la lectura de los textos. Cumpliendo así con uno de los objetivos que era el de contribuir al mejoramiento del proceso de comprensión de lectura, mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. De hecho, en la mayoría de los trabajos realizados durante la intervención y en el campo de la metacognición, se evidenció el proceso de regulación de la actividad cognitiva (Mateos, 2001). Por tanto, la metacognición, desarrolló un papel crucial en la comprensión de las dificultades que manifestaron muchos estudiantes al inicio de la intervención, ya que no sabían que objetivo tenían este campo, para finalmente responder con éxito a las tareas de lectura con las que se enfrentaron.

3. ¿A partir del título deducen el contenido del texto?

Antes de la lectura	Entrada	Salida
---------------------	---------	--------

		Sí	No	No sé	Sí	No	No sé
3. ¿A partir del título deducen el contenido del texto?	Total #	29	8	2	31	4	4
	%	74.3%	20.5%	5.1%	79.4%	10.2%	10.2%

Se manifestó por parte de algunos estudiantes la gran inquietud frente a lo que el título de cualquier lectura les podía ofrecer y lo que verdaderamente trataba el contenido de dicho texto como se puede apreciar en la opción Sí de la tabla (Entrada) manifestaron hacer hipótesis frente a los títulos pero en la práctica no se evidenció. Es así, que no recurren a los conocimientos previos y por ello no realizan inferencias. Según Ausubel (1983) el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, y debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento.

En contraste con la encuesta metacognitiva de salida, se evidenció un aumento en la opción Sí, que fue importante porque, desde el título ya el alumno deduce su contenido, lo que demuestra que Sí utilizó estrategias cognitivas y metacognitivas durante la intervención de lectura de textos expositivos y por lo tanto, desentrañó las ideas que encierran las palabras del texto o en palabras de Sánchez (1998), construir ideas para así empezar a construir la macroestructura textual.

3. ¿No haces nada y te pones a leer?

Antes de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No sé	
4. ¿No haces nada y te pones a leer?	Total #	18	17	4	14	21	4
	%	46.1%	43.5%	10.2%	35.8%	53.8%	10.2%

Esta pregunta permite contrastar las respuestas de las preguntas anteriores, y saber si efectivamente, los estudiantes hacen algo antes de iniciar una lectura. Con lo anterior, podemos darnos cuenta que los estudiantes se contradicen en sus respuestas en su afán de responder a todo positivamente, puesto que afirman que no que no aplican ninguna estrategia antes de la lectura, cuando en las

preguntas iniciales (1, 2, 3), se observa un porcentaje alto en la opción Sí. El problema radica en que la muestra encuestada no comprende los textos debido a que no ponen en marcha los mecanismos básicos de aprendizaje mientras leen, no piensan mientras leen y no resuelven problemas mientras leen (Sánchez Miguel, 1993). La pobreza de las estrategias que utilizan algunos estudiantes determina que son lectores pasivos con escaso o ningún dominio de estrategias metacognitivas como se puede apreciar en sus contradicciones frente a esta pregunta y las anteriores.

Además, se puede apreciar en la tabla (Salida) que hubo una disminución en la opción Sí, esto demuestra que los estudiantes, después de la intervención, lograron realizar estrategias para comprender una lectura. Y el cambio de lectores pasivos a lectores hábiles y activos se evidenció porque son capaces de identificar señales que le indicaron qué tipo de inferencias pueden hacer, cómo preguntarse en este caso antes de la lectura para luego extraer las ideas de cada párrafo, entre otras actividades. Todo esto tiene que ver con las estrategias no solo de lectura, sino de sus procesos metacognitivos y de autorregulación.

B. MIENTRAS ESTÁS LEYENDO

En las siguientes tablas se muestran los resultados de la segunda parte de la encuesta metacognitiva de entrada y salida aplicada a los estudiantes de grado décimo, jornada nocturna, con el objetivo de indagar sobre qué estrategias dicen utilizar mientras están leyendo para comprender un texto.

4. ¿Tienes claridad de lo que dice el texto?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
5. ¿Tienes claridad de lo que dice el texto?	Total #	27	10	2	33	3	2
	%	69.2%	25.6%	5.1%	84.6%	7.6%	5.1%

Como se puede apreciar en la tabla con la encuesta de entrada, la mayoría de los estudiantes, dice que Sí tiene claridad sobre lo que dicen el texto mientras están leyendo. Sin embargo, se observó

que las dificultades que tenían los estudiantes estaban desde el hecho de leer y no saber comprender. Según Sánchez (1989) la comprensión de un texto es la representación mental que de él nos hacemos.

Esto se equipara a esta pregunta, porque la información contenida en los textos no la guardamos de forma exacta, sino que contenemos el significado con que ha sido cifrado el texto, por tanto, tener claridad y comprender un texto es hacerse una representación mental del significado de ese texto. Y es aquí que el estudiante, en su afán de obtener una nota responde un Sí a casi la mayoría de preguntas de la encuesta de entrada. De esta manera, se buscó el fortalecimiento de las capacidades de autorregulación del conocimiento y latona de conciencia del proceso lector que se venía abordando.

En la tabla también se puede apreciar que en la encuesta metacognitiva de salida, la mayoría de los estudiantes responde positivamente. Es decir, el proceso de lectura y comprensión de lo que se lee es según Sánchez, entrar en el texto y trascenderlo, integrando ideas, considerar las sugerencias sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar dichas ideas, esto se evidenció en las actividades llevadas a cabo con los talleres de la intervención y con ello, lograr el objetivo de fortalecer las capacidades lectoras de los estudiantes.

5. ¿Realizas actividades que te faciliten la lectura?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No sé	
6. ¿Realizas actividades que te faciliten la lectura?	Total #	16	19	4	23	14	2
	%	41%	48.7%	10.2%	58.9%	35.8%	5.1%

Se puede observar en la tabla el porcentaje (Entrada) de estudiantes que respondió que NO realizaba actividades que faciliten el proceso lector. En este sentido, Brown (1984) señala que las estrategias que el lector utiliza para la comprensión y el recuerdo de lo que lee, son las responsables de construir una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué

no entiende, para solucionar el problema con que se encuentra, porque, las estrategias son utilizadas inconscientemente mientras leemos, es decir, el acto de lectura se produce de una manera automática porque eso es lo que están enseñando los maestros, la acumulación y memorización de conceptos, limitándose al campo literal, dejando de lado la interacción trídica profesor-estudiante y materiales educativos

Según López (1997) no se trata de establecer una lista detallada de estrategias utilizadas en cada situación de lectura, sino más bien de mostrar que cada situación de lectura es particular al tipo de texto y los conocimientos previos son los que determinan qué estrategias son las más adecuadas para conseguir las metas propuestas. Estos resultados, no se hubieran obtenido sin que los estudiantes asumieran sus propios procesos, pero no con el solo hecho de pedirles que utilicen estrategias, sino, más bien, de enseñarles cómo usarlas, partiendo de una explicación clara, precisa y completa de lo que son y mostrándoles su uso adecuado, haciendo claridad sobre en qué circunstancias y por qué razones su uso es pertinente. Al comparar estos resultados con la encuesta metacognitiva de salida, podemos darnos cuenta de que hubo un aumento, en la opción Sí; es decir las respuestas son coherentes, pues los estudiantes respondieron y realizaron estrategias para una mejor comprensión.

7. ¿Subrayas las palabras claves del texto?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No sé	
7. ¿Subrayas las palabras claves del texto?	Total #	17	22	0	36	2	1
	%	43.5%	56.4%	0%	92.3%	5.1%	2.5%

En la tabla (Entrada) se puede observar que la mayoría de estudiantes No saben subrayar las palabras claves del texto, y de nuevo entra en contradicción con la pregunta 2 ya que, el porcentaje en la opción Sí de esta pregunta es alto, entonces, no hay una total conciencia de las respuestas y en esta pregunta muchos de los alumnos manifestaron que no sabían cómo subrayar las palabras claves de los textos, mientras tanto otro tanto manifestó que tras la primera lectura general realizaban otra lectura y con ello subrayaban. En contraste con la prueba de salida, el aumento es alto en la opción Sí, porque el proceso lector contribuyó a que los estudiantes aprendieran y

fortalecieran esta estrategia para sacar la macroestructura textual con ello regularon su proceso de lectura y comprensión de las diferentes superestructuras expositivas presentadas, y para ello se enseñó a subrayar las palabras más importantes de los textos presentados y para comprobar que el subrayado era correcto se les hicieron preguntas de los textos y las respuestas eran las que habían subrayado, de esta forma se evidenciaba el acierto de la utilización de esta estrategia.

8 ¿Te haces preguntas frente a lo que estás leyendo?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
8. ¿Te haces preguntas frente a lo que estás leyendo?	Total #	30	7	2	30	6	3
	%	75.9%	17.9%	5.1%	75.9%	15.3%	7.6%

Nuevamente, el porcentaje de la opción Sí (Entrada) es alto y se contradice con la acción y la pregunta misma que es una actividad metacognitiva llevados a cabo durante cualquier tipo de aprendizaje para que el estudiante construya conocimientos y le permita autorregularse. Confrontándolo con los resultados de la pregunta 6, el porcentaje de la opción No es alto y con este resultado las actividades que les facilitaran el proceso de lectura no se evidenciaron. La escuela tradicional ha olvidado la importancia de propiciar en los estudiante un proceso reflexivo de manera consciente frente a las lectura y toda actividad que se realiza, ya que, la confrontación permanente de los contenidos con sus conocimientos, le permite al lector establecer las relaciones pertinentes, aclarar las ideas, elaborar sobre los contenidos, apropiarse de ello e integrarlos en su marco de referencia, construyendo conocimiento nuevo (Rumelhart, 1980 y 1997; López, 1997).

Además, podemos observar en la tabla (Salida) que la opción Sí está con el mismo porcentaje que la encuesta de entrada y es precisamente la difícil labor de los estudiantes y según Coll (1990) el aprendizaje debe iniciarse con la actividad del alumno, es decir que él es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, aquí toma un papel fundamental los esquemas de conocimiento del alumno que constituyen en el objetivo del maestro, ya que con estos porcentajes se realizó la revisión el acercamiento a los saberes establecidos. En este sentido, Coll utiliza la categoría de interactividad que se inscribe de hecho en el marco de la interactividad que es en primera instancia profesor-alumno y tiene que ver con el hecho de cómo los profesores con esta intervención pedagógica buscamos que los alumnos realizaran aprendizajes significativos, y en

segunda instancia, el alumno-alumno que identificó como situación básica el conflicto que mantenía frente a el aprendizaje tradicional es decir, sin ningún hecho metacognitivo, para luego, dar lugar a situaciones de autorregulación que posibilitaron sus respuestas.

9. ¿Puedes reconocer las ideas principales de lo que lees?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
9. ¿Puedes reconocer las ideas principales de lo que lees?	Total #	27	8	4	33	4	2
	%	69.2%	20.5%	10.2%	84.6%	10.2%	5.1%

Frente a esta pregunta se puede observar en la tabla (Entrada) que hay un porcentaje alto en la opción Si de los estudiantes que manifiestan reconocer los aspectos importantes de lo que se lee, pero les preguntamos oralmente, y divagan en sus respuesta frente a cualquier texto. Los estudiantes y la escuela han olvidado la importancia que tiene generar procesos de pre lectura que los oriente a adoptar una actitud mental consciente y autorreguladora que le permita captar rápidamente todo aspecto o información relevante dentro de cada párrafo leído, y a su vez lo hará capaz de descubrir la frase central o idea principal primero de cada párrafo y a continuación del texto en su totalidad Comparando los resultados con la encuesta de salida, se evidenció que el porcentaje aumentó en la opción Sí, ya que los estudiantes después de la intervención reconocieron las ideas principales en las lecturas presentadas en la cartilla, según Sánchez (1993) esto se evidencia porque hay una lectura comprensiva que implica, entonces, organizar la información que permita destacar las ideas importantes e identificar las relaciones que existen entre ellas.

10. ¿Reconoces la clase de texto estás leyendo?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
	Total #	23	5	11	26	9	4

10. ¿Reconoces la clase de texto estás leyendo?	%	58.9%	12.8%	28.2%	66.6%	15.3%	10.2%
---	---	-------	-------	-------	-------	-------	-------

La tabla anterior (entrada), muestra que la mayoría de los encuestados, respondió que Sí reconocen que clase de texto está leyendo. Encontramos que nuevamente los estudiantes se contradicen en sus respuestas, ya que en la pregunta 7 la mayoría dice que No reconoce las ideas principales de los textos, entonces ¿Cómo se pretende reconocer la clase de texto si No reconocen primeramente las ideas principales, ni subrayan las ideas claves? Estas respuestas evidenciaron, que no se ha enseñado a leer, ni comprender lo leído, porque los maestros se han enfocado en proporcionar textos a los alumnos sin ninguna orientación, se han dedicado a preguntar textualmente provocando que el alumno retenga las palabras del texto, dejando de lado, las ideas, la organización, la estructura y con ello, la comprensión que esas palabras contienen. En el proceso de lectura, por lo general cuando no se plantea ningún objetivo antes de leer, solo se realiza una lectura mecánica dificultando así el procesamiento de la información por lo tanto, no hay una lectura comprensiva. Dichas respuestas hacen evidente la carencia de estrategias lectoras por parte de los estudiantes y de igual modo la implementación de ellas por parte de los docentes pues estos últimos han olvidado que las estrategias lectoras permiten un proceso interactivo del lector con el texto, ya que al hacernos preguntas previas y crear un propósito antes de leer se activan los esquemas mentales proporcionándole al estudiante una lectura comprensiva.

Al relacionar los anteriores resultados con la encuesta de salida, podemos ver el aumento de la opción Sí en esta respuesta, con ello se puede considerar que se ha logrado un aprendizaje significativo dado que el alumno le puede atribuir al contenido del texto un significado, que le ayuda a identificar la superestructura de un texto y esto según Coll (1990) sucede si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos.

11. ¿En medio de la lectura que estas realizando paras de vez en cuando y repasas mentalmente lo leído?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
11. ¿En medio de la lectura que estas realizando paras de vez en cuando y repasas mentalmente lo leído?	Total #	29	7	3	27	10	2
	%	74.3%	17.9%	7.6%	69.2%	25.6%	5.1%

La tabla anterior muestra un alto porcentaje en la opción Sí; sin embargo, anteriormente, en la pregunta 6 manifestaron que No realizaban actividades que les facilitaran el proceso de lectura. Vemos cómo se reitera constantemente la contradicción en las respuestas de los estudiantes (Entrada) en su afán de responder positivamente la encuesta y de demostrar que todo lo sabe, porque no hay un proceso de cognición ni muchos menos de metacognición y por ende no se autoevalúan para mejorar su comprensión.

En cuanto a la encuesta de salida, la mayoría respondió que Sí utiliza la estrategia de repasar mentalmente lo leído y esto sucedió por la cognición y la metacognición, que implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento y de la manera de aprender, comprender y evaluar los resultados de una actividad. Por ello, cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo porque sus esquemas de conocimientos favorecen la recuperación de una manera significativa de la información, de esta manera, se utiliza autorregulación, como estrategia para mejorar el conocimiento.

12. ¿Reflexionas si has entendido lo que has leído?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
12. ¿Reflexionas si has entendido lo que has leído?	Total #	31	5	3	36	3	3
	%	79.4%	12.8%	7.6%	92.3%	7.6%	7.6%

Como se muestra en la tabla (Entrada) hay un alto porcentaje de encuestados que respondió que Sí reflexiona lo leído y si fue así, se comprendió lo que se lee. Pero las contradicciones fueron evidentes porque se manifestó que la lectura no es una actividad que produzca felicidad, al contrario termina por convertirse en un acompañante tedioso, incómodo y obligatorio por lo que

generalmente se abandona y con ello, las reflexiones, los análisis y las críticas. Ante tal situación, Sánchez (1993) plantea que los estudiantes no comprenden lo que leen porque no saben leer y por ende, no saben organizar globalmente un texto que tiene que ver con los procesos cognitivos de identificar las palabras claves para luego, realizar una asimilación y comprensión de lo que se lee.

Vemos además en la tabla (Salida) que los resultados en la opción Sí siguieron aumentando y con ello se evidenció que la mayoría de estudiantes adquirieron más conciencia frente a sus respuestas y realizaron esta estrategia, porque en ella se desarrollan los esquemas cognitivos para anexar nuevos conocimientos a esos esquemas, con las reflexiones en cada lectura que se realizó. Esta estrategia procuró mejorar el proceso cognitivo de retención de la información en la memoria de trabajo para que pueda ser elaborado y almacenado en la memoria ya no a corto plazo como ya se había mencionado, sino a largo plazo para que estuvieran presentes durante todo el proceso de la intervención con sus el objetivo último que era leer y comprender los textos expositivos.

13. ¿Vuelves hacia atrás y relees?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
13. ¿Vuelves hacia atrás y relees?	Total #	31	6	2	35	5	5
	%	79.4%	15.3%	5.1%	74.3%	12.8%	12.8%

Como se puede observar, en la tabla (Entrada), la mayor parte de la muestra encuestada responde que Sí vuelve hacia atrás y relea. También, se manifestó que solamente realizaban la relectura de los textos en las partes en las que tenían más dificultad para comprenderlo, además, se les presentaba dificultades para definir algunos conceptos que estaban presentes en algunas lecturas; mientras tanto, otra parte de los alumnos manifestaron que lo releían todo para comprender, retener y memorizar las ideas que ya habían leído. Es pertinente manifestar que las visiones tradicionales de la simple transmisión y memorización de contenidos estuvieron presentes, ya que se evidenció que en las otras áreas sólo se limitan a preguntar textualmente, por eso los alumnos releen para memorizar. En cuanto a la relación de la comprensión con la memoria, existe la creencia que la comprensión significa memorizar, por lo que aún existen docentes que piensan que la comprensión

es producto de la memorización. Al respecto Van Dijk y Kintsch (1983) plantean que la memoria tiene límites y que no es posible almacenar toda la información de lo que se lee, es decir, la memoria de corto plazo o memoria de trabajo, es la que retiene lo que leemos por algunos segundos, además, solo puede retener a la vez pocas cosas y durante poco tiempo. De igual manera, Sánchez (1993) al respecto plantea que existe un déficit en la planificación y autorregulación de la acción frente a la lectura y en esta medida la acción realizada no se comprende, no se analizan, ni contextualizan lo que leen.

En la encuesta de salida, se observa que la opción Sí es la de mayor porcentaje y esto nos lleva a reflexionar que la relectura le posibilita al alumno retomar del texto cada uno de sus componentes; esta estrategia retoma fuerza y más si se realiza a través de preguntas planteadas por los estudiantes o lectores (pregunta 8); desde ahí se generó que los estudiantes ampliaran las proposiciones originadas en el texto y por ende se mejoraría el proceso de comprensión del mismo.

14. ¿Relacionas lo que vas leyendo con tus conocimientos previos?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
14. ¿Relacionas lo que vas leyendo con tus conocimientos previos?	Total #	22	12	5	28	4	7
	%	56.4%	30.7%	12.8%	71.7%	10.2%	17.9%

En lo que concierne a esta pregunta, podemos observar el alto porcentaje de los estudiantes en la opción Sí (Entrada) que establecen relaciones entre lo que están leyendo y sus conocimientos previos, pero esta respuesta es contraria a lo respondido en la pregunta 6, en donde manifiestan que No realizan actividades que faciliten la lectura; se reitera nuevamente la contradicción en sus respuestas. Sin duda alguna, cuando el alumno hace una buena utilización de los esquemas cognitivos, a la hora de enfrentarse a un texto, se le facilita hacer inferencias, la información que está leyendo colma sus expectativas y por ende hay un buen proceso de comprensión en la lectura, es importante mencionar que estos procesos los alumnos los manifiestan más desde sus experiencias sociales y no desde el aprendizaje escolar.

En la encuesta metacognitiva de salida, aumenta en los estudiantes que respondieron que Sí. Podemos ver que bajó el porcentaje de estudiantes que decía que No relaciona lo que estaba leyendo

con sus conocimientos previos. Este resultado se debe según a los conocimientos que tienen sobre los propios procesos y productos cognitivos, es decir, los datos relevantes para su aprendizaje, con el fin de hacerlo más significativo. En general, esta estrategia cognitiva, de utilizar esquemas y conocimientos previos determina un enfoque para la solución de problemas con las que se enfrentan a un texto y este hecho, conlleva a que cuando un alumno intenta formular las ideas principales de un texto utiliza conocimientos previos y desde luego, formula con sus propias palabras el texto para comprobar que ha entendido la lección, de esta manera, está aplicando estrategias metacognitivas.

15. ¿Lees sin realizar ninguna estrategia?

Mientras estás leyendo	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
15. ¿Lees sin realizar ninguna estrategia?	Total #	16	22	1	24	12	3
	%	41	56.4%	2.5%	61.5%	30.7%	7.6%
		%					

Para esta pregunta (Entrada) hay un alto porcentaje en la opción No, además, las contradicciones se hicieron evidentes ya que en la pregunta 4, la mayoría respondió que se ponen a leer sin hacer nada; igualmente, manifiestan en la pregunta 6 que no hacen actividades que faciliten la lectura. En este sentido Solé I. (2001) manifiesta que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto y que el significado del texto lo construye el lector mediante estrategias que implica al mismo. Además se manifestó oralmente que las estrategias que utilizaban era releer, subrayar e identificar el tema del texto leído, pero luego, se comprobó con la prueba de lectura que muchos no trastocaron el texto y con ello sus respuestas se contradicen evidentemente.

En cuanto al porcentaje en la tabla (Salida) observamos que se manifiesta un aumento en la opción Sí, entonces la utilización de una estrategia según Monoreo (1990), supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. Únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo

perseguido del modo más eficaz que sea posible. La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos para que las estrategias de aprendizaje sean procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

C. DESPUÉS DE LA LECTURA

16. ¿Consultas otros textos para ver si tiene alguna relación con lo leído?

Después de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
16. ¿Consultas otros textos para ver si tiene alguna relación con lo leído?	Total #	5	31	2	10	25	4
	%	12.8%	79.4%	5.1%	25.6%	64.1%	10.2%

La tabla anterior (Entrada) muestra que hay un alto porcentaje en la opción No, esto nos hace inferir que la adecuación de la escuela tradicional está evidentemente marcada por el hecho que la mayoría de los maestros hemos pasado a lo menos doce años sentados muy quietos en escritorios, mientras su profesor de aula les habla o escribe en el pizarrón, describiendo hechos, dando definiciones y afirmaciones que se tienen que memorizar. Si bien, una buena capacitación y experiencia de los maestros no significa necesariamente una enseñanza de buena calidad, la falta de capacitación suele estar muy unida con bajos logros escolares y muy pocos docentes han tomado parte en un proceso pedagógico de aprendizaje activo, es decir somos conscientes de este hecho pero no hacemos nada para cambiar esta situación. En esta medida, se logra evidenciar que la escuela tradicional sigue en vigencia y con ella algunos de sus maestros que no se actualizan; es así, que en esta pregunta los alumnos responden que se quedan con el proceso de aprendizaje solo en las aulas y no por fuera de ellas, pero el proceso de aprendizaje no solo debe ser del alumno, sino del maestro que debe preguntarse qué pasó con por su proceso pedagógico.

En relación con la encuesta de *salida*, la mayor parte de la muestra responde No. Vemos que hubo un aumento en la opción Sí igualmente que en la opción No Sé, lo que nos hizo pensar que hay un mejoramiento progresivo en la autorregulación de los estudiantes de su proceso lector.

17. ¿Realizas el resumen del contenido del texto para evaluar tu proceso de aprendizaje?

Después de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
17. ¿Realizas el resumen del contenido del texto para evaluar tu proceso de aprendizaje?	Total #	14	24	1	27	9	3
	%	35.8%	61.5%	2.5%	69.2%	23%	7.6%

En la tabla anterior (Entrada) se observa un alto porcentaje en la opción No porque la estrategia está dada solo para asumir una nota y porque no saben reconocer las palabras claves de los textos que en la pregunta 7 se evidencia con las respuestas. Es en este punto donde la intervención toma más fuerza porque el resumen es una herramienta para captar lo esencial de los textos expositivos además, porque se trata de destacar lo esencial, del texto expositivo leído y Vargas (2008) plantea que el resumen es una de las estrategias más eficaces para identificar de forma rápida las ideas principales de cada párrafo, y al mismo tiempo captar la manera como esta es ampliada por medio de otras frases, entonces es necesario centrarse en esta estrategia, ya que los estudiantes manifestaron que si realizan un resumen es porque el profesor lo solicita y no como una herramienta que les ayuda a la comprensión de los textos leídos. Además, de esta cuestión se evidenció en la prueba de lectura que el resumen lo realizaron como un comentario, y se expresaba en él la opinión que les merecía el texto.

Al relacionar los resultados de Entrada con los de Salida la opción más contestada fue la de Sí, ya que en la prueba de lectura (Salida) las ideas más importantes del texto presentado, mantenían la estructura argumentativa y se expresaban con brevedad, además, previamente realizaron el subrayado de las palabras claves, el esquema que jerarquizó esas ideas y con ello se ordenó la estructura lógica de un resumen.

18. ¿Si tuviste dificultades en la comprensión del texto buscas remediarlo?

Después de la lectura	Entrada			Salida			
	Sí	No	No sé	Sí	No	No Sé	
18. ¿Si tuviste dificultades en la comprensión del texto buscas remediarlo?	Total #	32	2	5	26	7	6
	%	82%	5.1%	12.8%	66.6%	17.9%	17.9%

La tabla anterior, (Entrada) muestra que hay un alto porcentaje en la opción Sí, sin embargo, esta situación se presentó por la no comprensión de lo que se estaba realizando, el darse cuenta o no del grado de comprensión parece estar estrechamente ligado con el propósito que perseguimos con la lectura. Fue bastante usual que los estudiantes no tuvieran claridad sobre el propósito de su lectura, no sabían qué era exactamente lo que esperan de ello, por lo tanto, difícilmente se dieron cuenta de sus errores o dificultades de comprensión durante la lectura de un texto y muchos menos buscaron remediarlos. Ahora bien, en relación con las estrategias compensatorias que permiten solucionar las dificultades de comprensión, su utilización depende, según López (1997) del propósito de lectura, de nuestro conocimiento previo y del texto mismo. Además, durante este proceso encontramos dificultades o vacíos de comprensión fue muy importante identificar con precisión cuál era exactamente la dificultad, qué es exactamente lo que nos causa problema. Una vez identificada la fuente de dificultad, que es la educación tradicional y en no goce de la lectura, fue ardua la tarea de los docentes entrar en materia con esta propuesta y esto se ve reflejado en la relación con la encuesta de salida, donde la mayor parte de la muestra responde Sí porque se manifestó oralmente que el No hacer nada y seguir leyendo era ignorar la dificultad y continuar con ese vacío. Para ello, los alumnos seguían leyendo con el propósito de buscar más información que les permitiera resolver la dificultad más adelante o en este caso acudir a otra fuente, un compañero, el profesor, el diccionario.

4.2.SEGUNDA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA Y SALIDA

Prueba de lectura

La comprensión se evaluó mediante la elaboración de un resumen de la superestructura problema solución. Estos resúmenes se calificaron de acuerdo con los niveles de lectura planteados por Fabio Jurado (1998), para identificar el nivel de lectura en que se encuentra cada estudiante.

Seguidamente, se presentan la tabla que contienen los resultados de la prueba de lectura Entrada y salida, la encuesta fue aplicada a 39 estudiantes (24 de febrero de 2012).

¿QUÉ PODRÍAMOS HACER PARA DETENER LAS PINTADAS SOBRE LAS CALLES?	ENTRADA		SALIDA	
	Total #	%	Total #	%
<i>MUY ADECUADO</i>	0	0,0%	8	20.5%
<i>ADECUADO</i>	0	0,0%	20	51.2%
<i>MAS O MENOS ADECUADO</i>	12	30.7%	11	28.2%
<i>INADECUADO</i>	27	69.2%	0	0.0%
<i>TOTAL:</i>	39	100,0%	39	100, 0%

La tabla anterior muestra la segunda prueba diagnóstica de entrada y de salida o prueba de lectura, que nos muestran el comportamiento en del proceso de lectura y comprensión que tuvieron los 39 estudiantes con el texto: ¿Qué podríamos hacer para detener las pintadas sobre las calles? Este texto posee una superestructura expositiva problema-solución.

En la prueba de entrada el 69.2% de la muestra, se ubica en el nivel de inadecuado, además, algunos estudiantes entregaron su hoja en blanco, la situación se tornó lamentable porque se evidenció que aún persiste lo tradicional de la escuela, no hay una orientación en las lectura; además, para qué leer. Aquí aparece la primera falla en el andamiaje de las lecturas, se agobia a los estudiantes con lecturas “fastidiosas y pesadas” donde no falta el famoso taller de “identifique las palabras desconocidas” o “nombre el personaje principal”. En fin, son varias las fórmulas que encasillan el pensamiento del estudiante además, queremos que los estudiantes estén llenos y reciten de memoria fechas, nombres de obras y autores que ni el mismo profesor ha leído.

Ahora bien, basándonos en la prueba de entrada se pudo evidenciar que los estudiantes, no poseen un buen nivel de lectura, no saben realizar un resumen, por las concepciones que la escuela tradicional ha mantenido, ya que no se les ha enseñado a cómo hacerlo, por ello cómo aspiramos

a que este proceso se dé en una totalidad sin pensar en lo mínimo: que es incentivar primero a leer y leer bien; esto no significa que la lectura debe ser la de identificar los signos, ni la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario porque esto es recaer de nuevo en lo tradicional y lo que se planteó con esta prueba de lectura fue propiciar la lectura comprensiva de los textos expositivos, enseñando herramientas para el mejoramiento de los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos y con ello logramos el progreso de las competencias lectoras. Además, encontramos el 30.7% se ubican en el nivel, más o menos adecuado. Evidentemente estos son alumnos con desempeños buenos o básicos y tienen una autorregulación favorable de sus procesos de aprendizaje no sólo en el área de español sino, en las otras. Pudimos ver que no hubo porcentajes en los niveles de muy adecuado, ni adecuado.

A la problemática anterior hay que añadirle que los estudiantes no son conscientes de su proceso lector, ya que, las respuestas son positivas a casi la mayoría de las opciones. Con la elaboración de la prueba de lectura se evidenció que los recursos y herramientas utilizadas para la comprensión del texto no se contrastaban con los resultados de la encuesta metacognitiva de Entrada, esto se relaciona con la enseñanza tradicional y memorística en la que se han visto inmersos los alumnos, pues no se les enseña la metacognición para que los estudiantes sean capaces de autoevaluarse y autorregularse, la evaluación siempre ha estado en manos del profesor quien no traslada a sus estudiantes la responsabilidad de aprender y autoevaluarse, esto se evidenció con la prueba diagnóstica de lectura, que los estudiantes tienen serios problemas de lectura, pues la mayoría se encuentra en un nivel literal, pues no jerarquizan las ideas principales ni los detalles relevantes, se limitan a transcribir el texto, o sencillamente lo dejan en blanco, esta es una prueba que continúa con la concepción tradicional de lectura, en la que se cree que un estudiante que decodifica ya sabe leer, conocer el código no es garantía de lectura. Leer no es identificar signos, buscar palabras desconocidas en el diccionario; leer es dialogar con el texto, identificar la propuesta del autor, identificar sus intenciones, identificar los niveles altos del texto y tener estrategias para hacerlo, que es a lo que apostó esta intervención pedagógica.

Esto se dedujo en el proceso de guiar la prueba de lectura, pues íbamos comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían. Puesto que, la actividad lectora se ha reducido a que los maestros se dediquen a realizar preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograrían asimilar la lectura. En consecuencia, cuando los alumnos se enfrentan a un texto no utilizan sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico.

Los resultados (Entrada) mostraron la falta de conocimientos y estrategias para identificar la macroestructura y la superestructura semántica del texto, es decir, debían hacer uso de los saberes previos, que ellos no poseían porque no se les había fortalecido o para muchos no se les había enseñado. Sólo cuando se aplicó la intervención, los estudiantes empezaron a desarrollar competencias para la comprensión de textos, pues se involucraron de forma interactiva con los textos.

Asimismo, en la prueba, tenían que describir las actividades estratégicas de lectura y las respuestas dadas por algunos estudiantes fueron las siguientes: “mi estrategia es leer párrafo por párrafo y hacer resumen de cada pedazo sin saltarme lo más importante del texto”, “leer varias veces, subrayar la ideas y tener en cuenta de que trataba el texto”. Estas respuestas, son de poca claridad ya que, se contradicen porque en el desarrollo del resumen no se evidencian las huellas de un proceso claro y estratégico.

Los resultados anteriores comparados con la encuesta metacognitiva de entrada, pregunta 2, confirman que la mayoría de los estudiantes responden que Sí decide sobre los mecanismos de lectura que va a utilizar para una mejor comprensión, para luego, en la pregunta 4, contradecirse con un alto porcentaje en la opción No. Igualmente sucede con la pregunta 17, que responde que no hace resumen del contenido del texto. Los porcentajes de las preguntas de la encuesta de entrada muestran las grandes contradicciones en las que incurren los estudiantes frente a los procesos de lectura, porque no utilizan estrategias ni antes, ni durante, ni después de la lectura.

Igualmente, con el resumen presentado por los estudiantes y con la respuesta dada sobre la superestructura textual que poseía el texto se comprobó que no se tenía claro la identificación de la clase de texto, y simplemente se limitaron a preguntarse entre ellos y a responder con el título de la propuesta que se les había presentado o simplemente realizaban la copia de otros de sus compañeros por los comentarios que se hacían, en esta medida, nos dimos cuenta que el estudiante tenía muchas carencias que le imposibilitan llevar a cabo un buen proceso lector.

Los procesos que se evidenciaron en los estudiantes fueron el subrayado, para reconocer ideas temáticas e ideas de desarrollo; primera lectura y luego la relectura del texto; con menos frecuencia afirman identificar y jerarquizar ideas o releer el título. Con escasa frecuencia, realizan el subrayado estructural es decir, que se evidenciara en el texto para reconocer el plan de redacción o plan de escritura del texto, no revisaban el resumen antes de presentarlo; muchos no contestaban la

pregunta en relación con las estrategias utilizadas para la lectura e identifica la superestructura textual; y nadie realiza el subrayado pragmático, importante para dialogar el texto con otros textos y con sus conocimientos previos.

Las dificultades se manifestaron por la falta de entrenamiento y enseñanza de estrategias cognitivas para procesar los textos, lo que les impidió manejar adecuadamente estrategias para la comprensión textual. Con estas dificultades era muy difícil que el estudiante asumiera un proceso adecuado de lectura por no poseer buenas estrategias para la comprensión, y por este hecho trataría de aprenderlas de memoria, sin llevar a cabo un aprendizaje significativo, que pudiera mantener en todas las áreas del saber.

En cuanto a la prueba de lectura (Salida) vemos como hay un alto porcentaje en los resúmenes correspondientes a adecuado y muy adecuado ya que, los estudiantes en el transcurso de la intervención fortalecieron las competencia comunicativa y con ello aprendieron estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, tales como: subrayan las ideas jerárquicas del texto, construir la macroestructura semántica, la construcción de organigramas, y la identificación de la superestructura que poseía cada texto presentado. El resumen nos evidencia los procesos y estrategias de aprendizaje que es una de las formas a través del cual se evalúa las capacidades de comprensión de los alumnos, además se evidenció su desempeño favorable en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, el hecho de corregir los errores, de hacerse preguntas y de autorregular sus conocimientos hizo que la intervención se viera colmada de procesos satisfactorios de aprendizaje para el estudiante y sus procesos de lectura y comprensión de textos expositivos, con ello se fortalecieron las habilidades de pensamiento necesarias para la investigación. Conjuntamente, el resumen es un metatexto expositivo en un lenguaje, estilo y forma concentrada en la subjetividad de la información de un texto fuente; es una forma textual elaborada a partir de un texto y que da cuenta de su comprensión. Según el concepto de macroreglas de Van Dijk (1983), cuatro operaciones básicas son: omitir, seleccionar, generalizar y construir. Estas estrategias y los niveles de lectura planteados por Jurado (1998) permiten definir las competencias comunicativas para evaluar el resumen como proceso, es decir, los procesos didácticos del resumir un texto expositivo se ven notoriamente al finalizar la intervención pedagógica.

5. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: INICIO DE

LA INTERVENCIÓN, TALLER DE MODELAJE Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

5.1. Inicio de la intervención

Basándonos en el método de enseñanza directa para la comprensión lectora planteado por Bauman, citado por Solé (1994) en la cual se habla de cinco etapas para la construcción de un proceso exitoso de enseñanza retomamos y aplicamos estos postulados a nuestro modelo metodológico de tal modo que, el desarrollo de la intervención quedó establecida de tal manera: introducción, ejemplo enseñanza directa, aplicación dirigida del profesor, y practica individual.

De acuerdo con lo anterior al inicio de la intervención se realizó la presentación formal de las profesoras quienes plantearon los propósitos metas y objetivos a alcanzar con la implementación de dicha intervención, del mismo modo, se les presentó a grandes rasgos la cartilla que se iba a desarrollar durante el proceso. Los estudiantes, mostraron sus intereses por esta propuesta y manifestaron sus inquietudes ya que, mencionaron haber visto esta clase de textos desde el punto de vista informativo; durante la presentación se suscitaron algunas preguntas por parte de los estudiantes tales como ¿qué eran los textos expositivos?, ¿qué si la cartilla presentada había sido elaborada por las profesoras o era de alguna editorial?, estas preguntas se resolvieron con el manejo de la cartilla, ya que esta en su presentación lo define claramente, para luego explicarles que la cartilla era el producto de una investigación y era el proyecto de grado para aspirar al título de Licenciadas en Español y Literatura de la Universidad del Cauca, todo esto con el fin de promover la comprensión, evaluación y adquisición de la lectura de textos expositivos.

A continuación se ofrece un una clara ejemplificación de la temática a trabajar, tomando como elemento base un taller el cual denominamos taller de modelaje.

5.1.1. Taller del modelaje

Siendo así se presentó el taller de modelaje, sus objetivos, su intencionalidad y su metodología. Este taller se elaboró en conjunto contando con la participación directa de los estudiantes pero bajo

la dirección de las profesoras. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes, desde el primer día de clase iniciaron la construcción de su cartilla de talleres y reflexiones que les permitió evaluar su proceso de conocimiento. Con estas estrategias metodológicas los estudiantes iniciaron su proceso de autorregulación y evaluación, pero ya desde una perspectiva consciente y reflexiva en la que, realizamos la explicación teórica de los textos expositivos, la definición, sus características: la Macroestructura, la microestructura y la superestructura, además de la definición de las Macroreglas, asumiendo que los estudiantes registrarán estas definiciones en sus cuadernos, para luego retomar a Collins y Smith (1980) que asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias en este caso la *fase de modelado*, en la cual el profesor sirve de modelo a sus educandos mediante su propia lectura, lee en voz alta y hace sus inferencias frente al texto y recurre a su demostración.

Tal como lo plantea Solé (1994) es pertinente ejemplificar la estrategia que se va a trabajar mediante un texto, por ello, esta fase la realizamos mediante el taller del Basilisco (adaptación tomada de Ordoñez (2007) pero primeramente, les enseñamos a utilizar las estrategias cognitivas en el cuadro correspondientes a “lo que sé” y “lo que quiero saber” para autorregular el conocimiento adquirido de una manera consciente. Todo esto proyectado para facilitar su lectura y tener mayor correspondencia por parte de los alumnos frente al tema.

EL BASILISCO

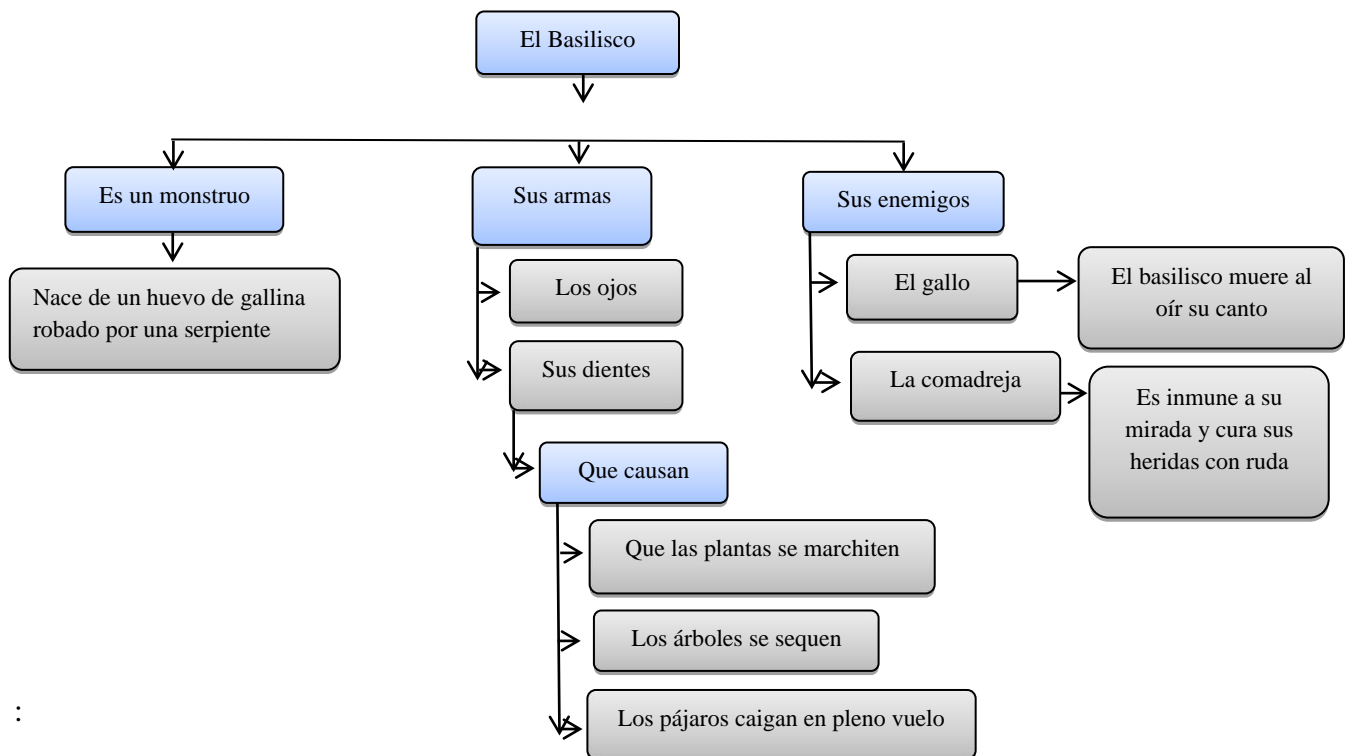
El Basilisco es un terrible monstruo que nace cuando una serpiente roba y empolla un huevo de gallina. Tiene el tamaño aproximado de un gato y presenta semejanzas con el gallo y con la serpiente, pero es mucho más aterrador que ningún otro reptil conocido.

*Las armas del Basilisco son sus ojos y sus dientes. Ni siquiera el caballero de corazón más puro puede vencer al Basilisco, porque la mirada de este es mortal. La mirada del Basilisco hace que las plantas se marchiten, los árboles se sequen y los pájaros caigan en pleno vuelo. La única planta capaz de resistir el efecto de sus ojos es la ruda (*Rutagraveolens*) o “hierba de gracia”, que por eso resulta muy útil en las prácticas de brujería.*

Los Basiliscos causarían estragos en el mundo si no fuera por sus dos enemigos: el gallo y la comadreja. Para proteger una casa contra los Basiliscos basta con tener en ella un gallo, porque el Basilisco muere al oír el canto del gallo.

Las comadreas son inmunes a la mirada del Basilisco y atacan a éstos sin piedad. Los Basiliscos se defienden con sus afilados dientes, pero las comadreas saben que las hojas de ruda pueden curar sus heridas y no temen al monstruo. Por sorprendente que parezca, la comadreja siempre sale vencedora. Se dice que Plotino de Antioquia, que era ciego de nacimiento, hizo amistad con un Basilisco en el desierto de Nubia y que cubrió los ojos del monstruo para poder domesticarlo. Pero cuando lo llevó a la ciudad, la bestia murió al oír el canto de un gallo.

En esta fase del taller del modelaje se propició el espacio para que los estudiantes, preguntaran y quedara claros algunas de sus dudas, luego se explicó la macroestructura y con ella las macroreglas y los organizadores estructurales se proyectaron para su mejor comprensión. Seguidamente, las profesoras enseñaron a los y las estudiantes a representar gráficamente la estructura global de la unidad del texto, para ello, se proyectó un organizador gráfico que permitió distribuir la información que se había señalado a partir de las palabras claves, de la siguiente manera:



Después, se identificó la superestructura expositiva-descriptiva y se les explicó el porqué de esta superestructura: los elementos están agrupados en torno a una determinada entidad con sus características que lo describen y está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores para luego, realizar el resumen de la siguiente manera:

Basilisco es un terrible monstruo que nace cuando una serpiente roba y empolla un huevo de gallina. Su tamaño aproximado de un gato. Las armas del Basilisco son sus ojos y sus dientes. La mirada del Basilisco hace que las plantas se marchiten, los árboles se sequen y los pájaros caigan en pleno vuelo, los enemigos del Basilisco son: el gallo, ya que este muere al oír su canto y la comadreja, porque es inmune a la mirada del Basilisco y cura sus heridas con la ruda.

Para finalmente, utilizar el cuadro de estrategias cognitivas que utilizamos al iniciar el taller del modelaje con: “lo que aprendí” y “lo que aún me falta” de esta manera, fortalecer estas estrategias para autorregular el conocimiento y dominio del mismo.

Después, de la proyección del taller, se resolvieron algunas dudas surgidas por los estudiantes tales como: ¿cuál era el objetivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de entrada y de salida?, ¿qué se debía subrayar para realizar los organizadores estructurales?, ¿cómo se realizaban los organizadores gráficos y si todas las lecturas de la cartilla se debían realizar con el mismo formato de organizador proyectado?, ¿cómo identificaban la superestructura correctamente?, además, se suscitaron preguntas de conceptos sobre la lectura tales como ¿Qué era el basilisco? ¿Sí existía o simplemente era narración mitológica?

A partir de estas preguntas, se infirió que lo cognitivo y lo metacognitivo se fortalecía en la medida que los estudiantes empezaban inferir, interpretar y formularse inquietudes que eran proporcionales en el proceso de la intervención.

5.2. Aplicación de talleres de la intervención.

En la intervención se desarrollaron cinco talleres, para cada estudiante, como lo muestra la cartilla, lo que nos permitió ver el proceso y los avances en cada uno de los talleres. De esta manera, se analizaron dos talleres de tres estudiantes: quienes dentro de la intervención uno es considerado bueno, otro regular y uno que no superó en totalidad las expectativas y las metas propuestas en la intervención.

5.2.1. Análisis N° 1:

Con los primeros talleres se realizó el ejercicio de enseñanza directa y aplicación dirigida por las profesoras hay que recordar que Vigotsky (1979) plantea la importancia del acompañamiento y la participación guiada dentro de cualquier proceso pedagógico para superar la línea de la zona de desarrollo próximo y convertirla así en una zona de desarrollo actual, generando nuevas zonas de desarrollo próximo a superar. En esta actividad se logró una interacción continua del grupo por medio de preguntas y respuestas que generaran confianza y acercar poco a poco a los estudiantes al autocontrol y la autorregulación. Para este caso se analizó el taller N° 2 y N° 4 del estudiante considerado como “bueno” dentro de la intervención pedagógica.

El primer punto del taller, consistió en realizar el recuadro con el objetivo de activar los esquemas cognitivos antes de la lectura.

y Apellido Gidney Lorena Jaramilla Fecha: 23-04-12

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER
Se sabe que la exposición pretende comunicar una información clara.	- Quiero saber porque Alemania tuvo problemas - Diferencias del voleibol y fútbol

La anterior imagen representa el primer ítem del taller, en la cual se puede observar un cuadro de metacognición, con el cual se pretendía indagar acerca de lo que el estudiante sabía y quería saber, para activar los esquemas ya poseídos o sus conocimientos previos. Para lo cual en lo que respecta a lo que sé, el estudiante respondió “se sabe que la exposición pretende comunicar información clara” y en cuanto a lo que quería saber “quiero saber porque Alemania tuvo problemas. Diferencias

del voleibol y futbol”. Las anteriores respuestas permitieron notar cierto grado de dificultad en lo que respecta al manejo de dicha herramienta metacognitiva, aunque se nota el uso de sus conocimientos previos para procurar dar una respuesta acertada, es evidente que el estudiante no tiene claros conceptos claves que desde el inicio de la intervención se expusieron.

Durante este proceso, las estrategias fueron específicamente orientadas al control y evaluación de la comprensión durante el proceso mismo. Sin embargo, esto sucedió sólo cuando los alumnos de manera consciente y cuidadosa se dieron cuenta qué dificultades tuvieron en el desarrollo de los talleres. Además, fue bastante común encontrar que los estudiantes no tenían claridad sobre el propósito de su lectura, esta estrategia se asocia a una de las tres fases que plantea Solé (1994) que es la prelectura, y a través de ella se define el objetivo de la lectura, se indaga sobre conocimientos previos, se formulan hipótesis y se plantean interrogantes con respecto al texto; por lo tanto, con la detección de estas divulgadas antes de la lectura, se fue asumiendo el autocontrol de los esquemas que poseían para mejorar su procesos lector.

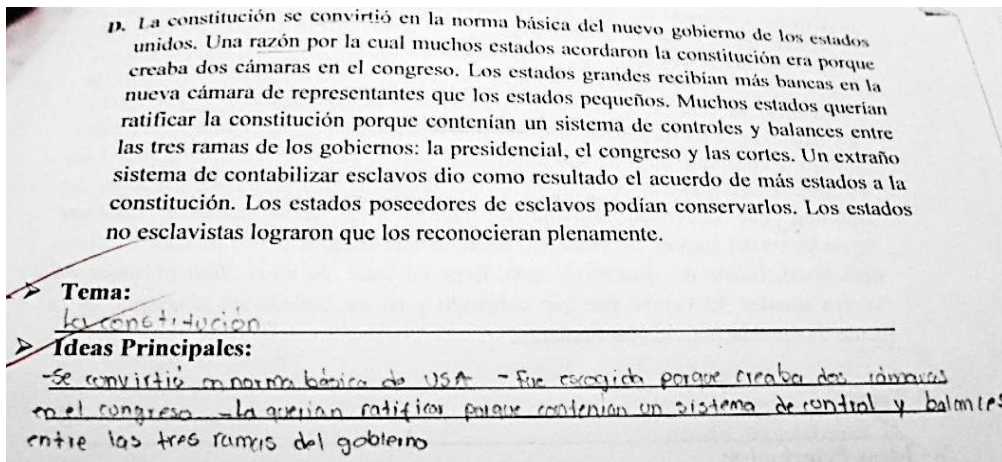
El segundo punto del taller, consistió en leer seis párrafos y de cada uno de ellos, sacar el tema y subrayar las ideas principales como se muestra en los apartados de las siguientes imágenes:

C. Los problemas de Alemania empezaron al final de la primera guerra mundial. En ese momento, se la culpaba de haberla comenzado. Debido a esto, Alemania tuvo que ayudar a algunos países como Inglaterra y Francia a pagar los costos de la guerra. No fue nada fácil. El gobierno alemán tenía poco dinero y no podía pedirlo prestado ni a los comerciantes ni a los industriales, que estaban prácticamente en la ruina debido a la guerra. (El texto expositivo. Denise Muth 2005).

★ Tema:
Los Problemas de Alemania

➤ Ideas Principales:

- Los problemas se dieron después de la primera guerra mundial
- Se culpa de haberla comenzado
- Alemania tuvo pagar costos de la guerra
- El Gobierno no podía pedir dinero, porque todos estaban en ruina



Vemos como el estudiante en el siguiente punto del taller, reconoce el tema de cada párrafo, y saca las ideas principales, pero no utiliza la estrategia del subrayar que era necesaria para sacar la macroestructura, mejorar su comprensión e involucran lo cognitivo y lo metacognitivo. Esta estrategia y siguiendo los planeamientos de Solé (1994), se hace necesaria ya que, durante la lectura se realizan estrategias tales como centrarse en el contenido principal y con ello subrayar las ideas de ese contenido principal, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; para luego, realizar la macroestructura semántica de cada párrafo y después de la lectura llenar los espacios como para los organizadores gráficos como se muestra en la imagen

Tercer punto del taller: aplicación de macroreglas según Van Dijk (1980):

1.

- A. Pasó un perro
- B. Llevaba un collar
- C. El collar era dorado con su nombre
- D. Llevaba su nombre

➤ De lo anterior podemos decir que Pasó un perro, llevaba un collar dorado

➤ ¿Qué macroregla utilizaste?:

Omisión selección generalización construcción

- A. Juan y pedro se dirigieron a sus respectivos carros
- B. Subieron
- C. Se fueron al trabajo

De lo anterior podemos decir que Juan y Pedro fueron al trabajo.

¿Qué macroregla utilizaste?:

Omisión selección generalización construcción

- A. Fui a la terminal de transportes
- B. Compre un pasaje
- C. Me subí al bus
- D. Y el bus partió

➤ De lo anterior podemos decir que fui a la terminal de transportes, compre un pasaje me fui.

➤ ¿Qué macroregla utilizaste?:

Omisión selección generalización construcción

- A. Este año ha llovido mucho en la ciudad
- B. El año pasado llovió mucho en la ciudad
- C. Hace dos años llovió mucho en la ciudad

➤ De lo anterior podemos decir que Hace dos años que llueve mucho en la ciudad

➤ ¿Qué macroregla utilizaste?:

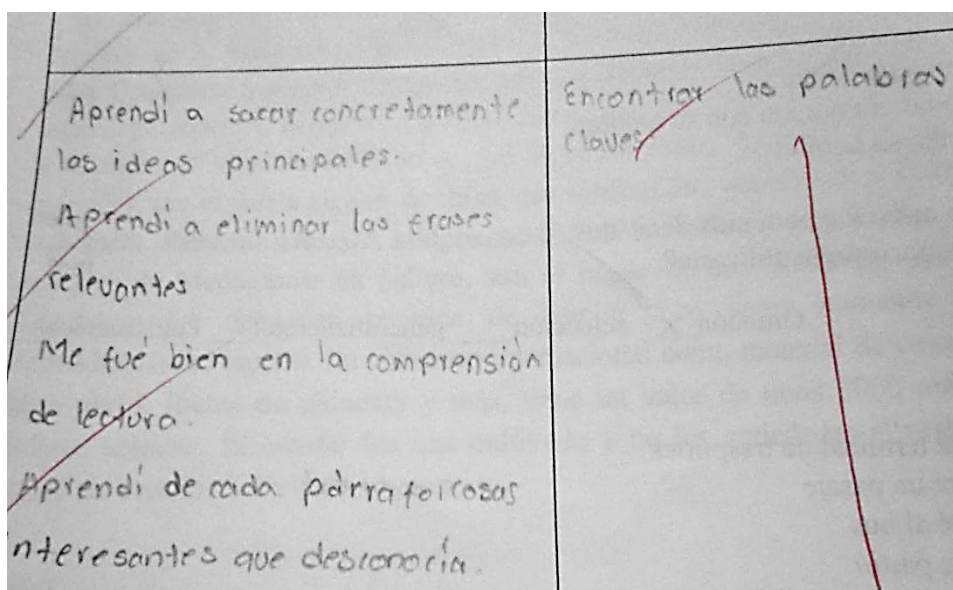
Omisión selección generalización construcción

En cuanto a este ejercicio de aplicación de macroreglas, pudimos observar como el estudiante hace uso adecuado de ellas, pues en el desarrollo de la actividad es evidente la aplicación de reglas de omisión y generalización basadas en las macroreglas de van Dijk (1980). Suprime los datos que no son esenciales para el desarrollo adecuado y lógico del texto, del mismo modo sustituye

información, cumpliendo la finalidad de englobar la información clave del enunciado mediante el uso de un concepto general, lo cual le permite continuar con la construcción de su proceso cognitivo. El buen uso de esta estrategia de comprensión durante dicha intervención es indudablemente fundamental pues para el caso y en el momento de la elaboración de un texto mucho más extenso o complejo, las macroreglas son una herramienta que le permiten al estudiante elaborar un resumen partiendo de unos textos más elaborados.

Concluyendo el taller número dos en el último punto manejamos nuevamente el campo metacognitivo, llegando a este punto cabe recordar que la metacognición hace referencia a los procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos encontramos con una tarea (Mateos 2001). Por esta razón nos pareció pertinente iniciar y finalizar cada taller, con una actividad metacognitiva que le permitiera al estudiante evaluar lo que aprendió y lo que aún le falta o le genera expectativa para la construcción de su saber. Siendo así, utilizamos cuadros como los que a continuación podemos observar donde además de cognición está en desarrollo un proceso metacognitivo y de autorregulación por parte del estudiante ya que este realiza de manera consciente y sensata una evaluación de los saberes obtenidos en las actividad.

Y como último punto del taller:



Ahora bien, continuando con el análisis del proceso de la intervención del estudiante en mención se analizó el taller N° 4, en este momento de la intervención el alumno ya debía trabajar independientemente y poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos. Al inicio de

este taller, insistimos en llevar al estudiante a la reflexión antes de iniciar la lectura, por lo tanto, nuevamente aparece el cuadro de metacognitivo. Sin duda alguna en esta etapa de intervención las evidencias permiten ver el buen proceso metacognitivo que el estudiante realizó en cada una de las actividades lo cual permitió establecer un paralelo con aquellos estudiantes que durante el periodo de intervención no aplicaron o utilizaron estrategias metacognitivas o de autorregulación, pues estos últimos como se podrá observar más adelante fueron quienes al final del proceso arrojaron los niveles más bajos de comprensión, síntesis, pertinencia y coherencia textual.

Nombre y Apellido Witney Lorena Saramillo C Fecha: 30-04-2012

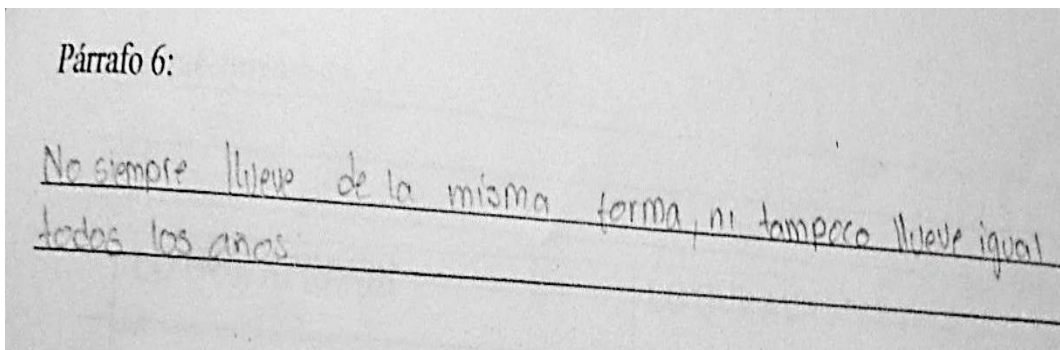
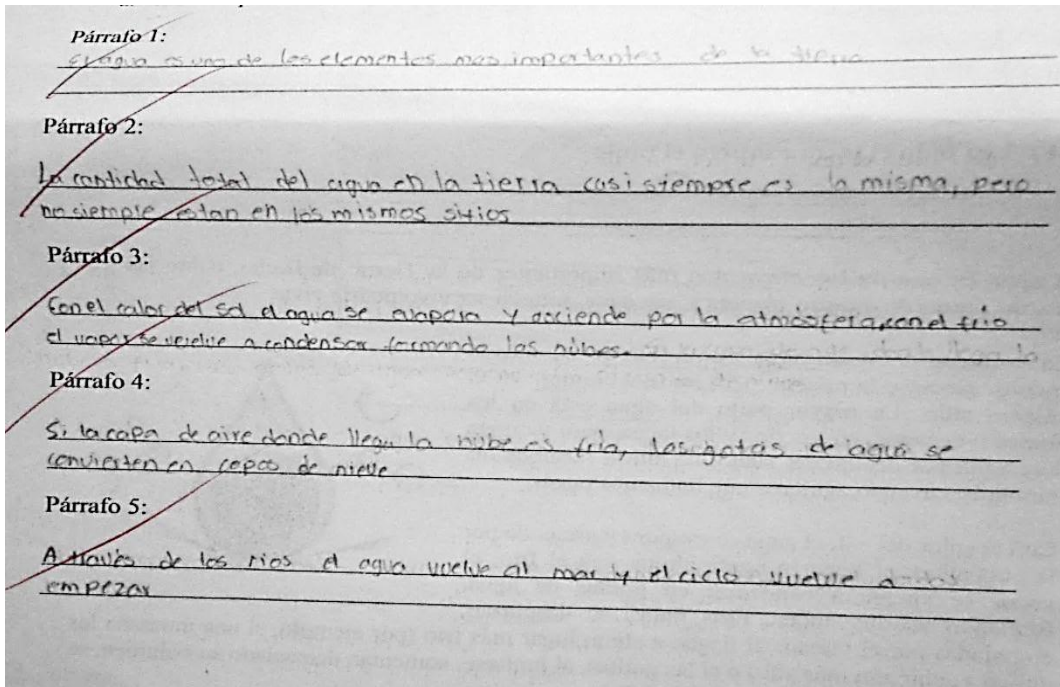
LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER
Sé subrayar y sacar las ideas principales	quiero trabajar en la elaboración de los organigramas y los resúmenes

Lea todo el texto e infiera el título
El ciclo del agua

Mateos (2001) plantea que puede ocurrir que en una misma actividad haya una doble función cognitiva y metacognitiva. Siendo así con las actividades previas se pretendió activar la metacognición y los esquemas cognitivos en el estudiante para iniciar de forma coordinada un proceso de síntesis y de orientación con la finalidad de que este iniciara la construcción del sentido del texto. Como primer punto del taller el estudiante debía leer el texto propuesto, a continuación inferir el título y subrayar las ideas principales de cada párrafo para llegar a la construcción de la secuencia macroestructural.

Siguiendo una secuencia coherente en cuanto al desarrollo de la actividad veamos como el estudiante a partir de la lectura titula y clasifica por párrafos las ideas principales de acuerdo con la actividad planteada.

Como segundo punto del taller leer el texto “El agua” y subrayar las ideas principales de cada párrafo y con ello realizar organizadores estructurales que se muestra en la imagen:



El buen desempeño en esta parte deja en evidencia que el proceso de síntesis de ideas y de aplicación de macroreglas de supresión y generalización realizado anteriormente es bien aprovechado, ofreciéndole así ventajas para la construcción de la secuencia macroestructural del texto, pues en esta actividad el estudiante se apoya en las macroreglas y utiliza otras estrategias como la extracción de ideas principales de cada párrafo. Estos ejercicios van dirigidos con el fin de transformar los enunciados u oraciones en una macroestructura abducimos de tal modo que el proceso de selección de estrategias fue acertado.

Retomando las palabras de Mateos (2001) quien hace referencia al campo metacognitivo como el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo, logramos notar como en el ejercicio inicial, el estudiante es quien elige y aplica la estrategia trayendo sus conocimientos previos a la situación para dar solución a la problemática planteada obteniendo así, buenos resultados en el desarrollo de la actividad no hay que olvidar que las estrategias como lo plantea Solé (1994) son procedimientos de orden elevado que implican aspectos cognitivo y metacognitivos y que es el estudiante quien debe elegir que herramienta va más acorde con su nivel y su momento de aprendizaje.

Para el siguiente punto el estudiante respondió a las siguientes preguntas:

b. ¿Cómo se manifiesta la coherencia en el texto?

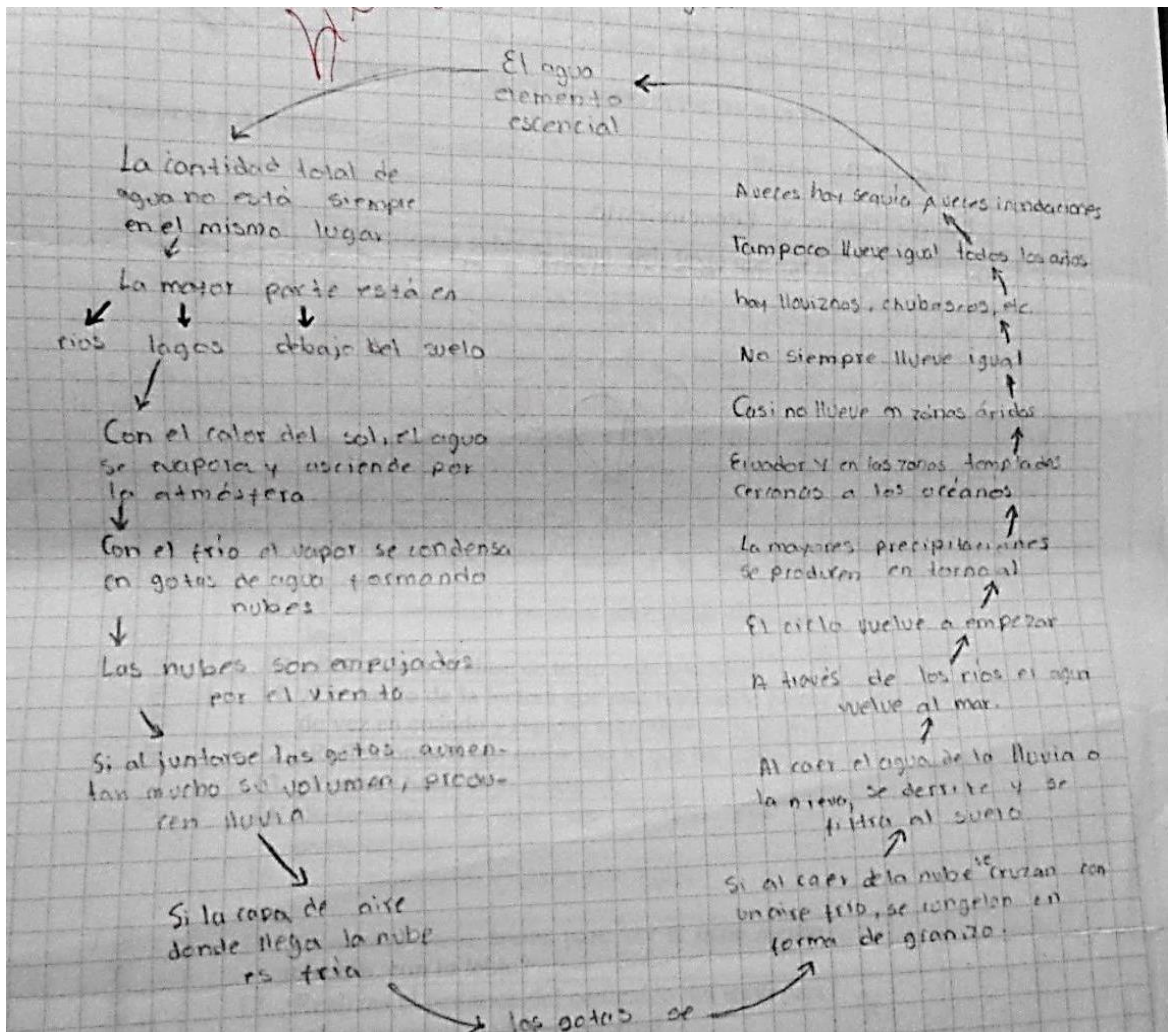
“Es coherente porque maneja una estructura organizada, teniendo así, un inicio un desarrollo y un final”

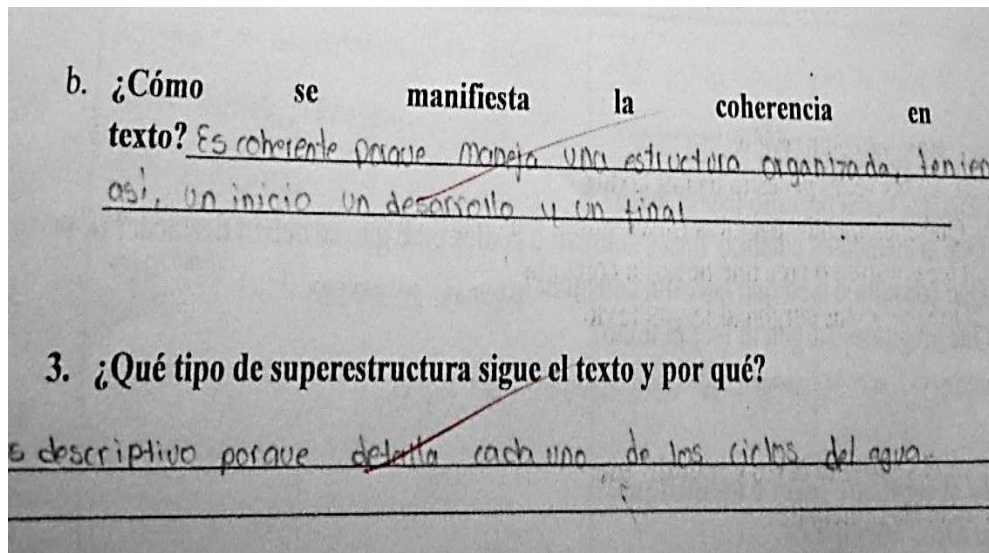
c. ¿Qué tipo de superestructura sigue el texto y por qué?

“es descriptivo porque desarrolla cada uno de los ciclos del agua”

Por consiguiente y debido al buen proceso que el estudiante manejó durante la realización de las actividades propuestas en el taller notamos como se logra conseguir una organización pertinente de la información y con ello realizar organizadores estructurales los cuales posteriormente favorecerán de manera notable la estructuración de un texto final. Como se muestra en la imagen: en ésta etapa el estudiante además de ser consciente en cuanto a la importancia de la organización gráfica, notamos como del mismo modo organiza de forma adecuada la información si recordamos lo que plantea Mateos (2001) en cuanto a la metacognición esta ocurre cuando nos hacemos conscientes que es más favorable organizar la información dada en esquemas que a la postre favorecerán la adquisición y recuperación de la información allí consignada.

A continuación el estudiante realiza el organigrama:

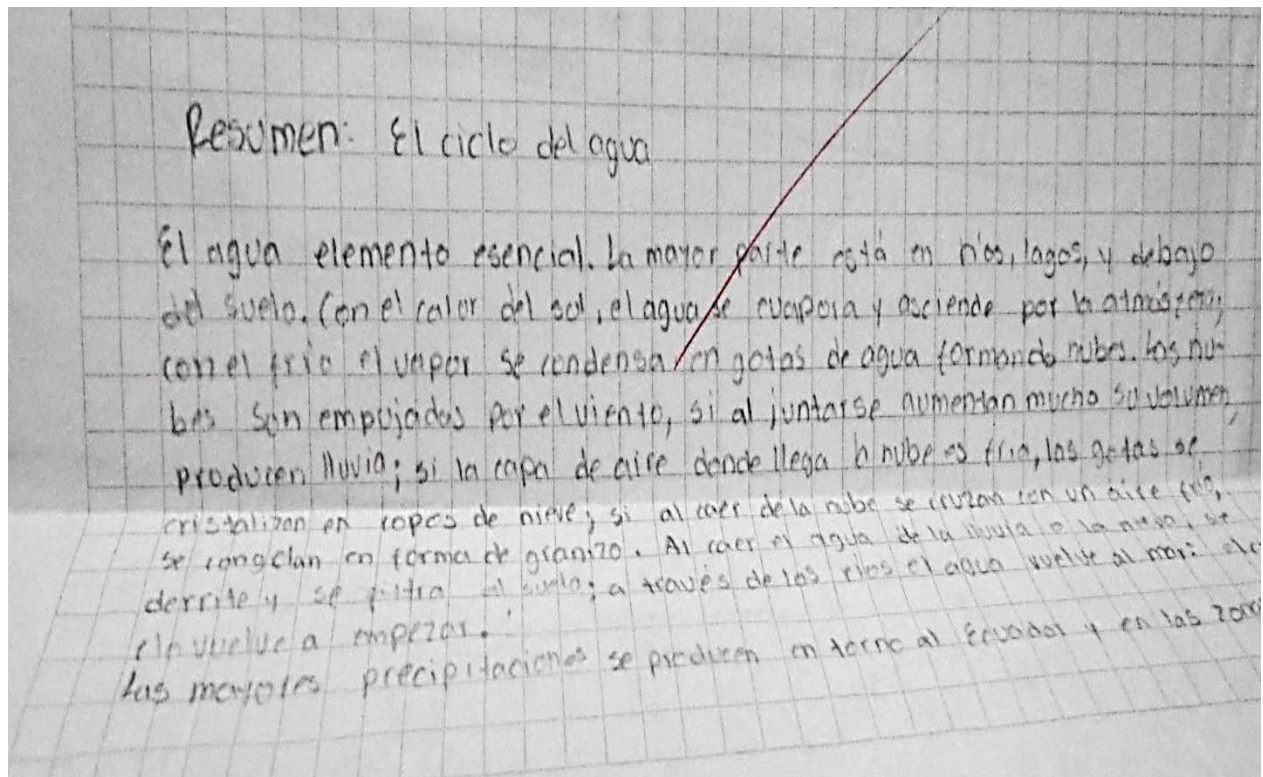




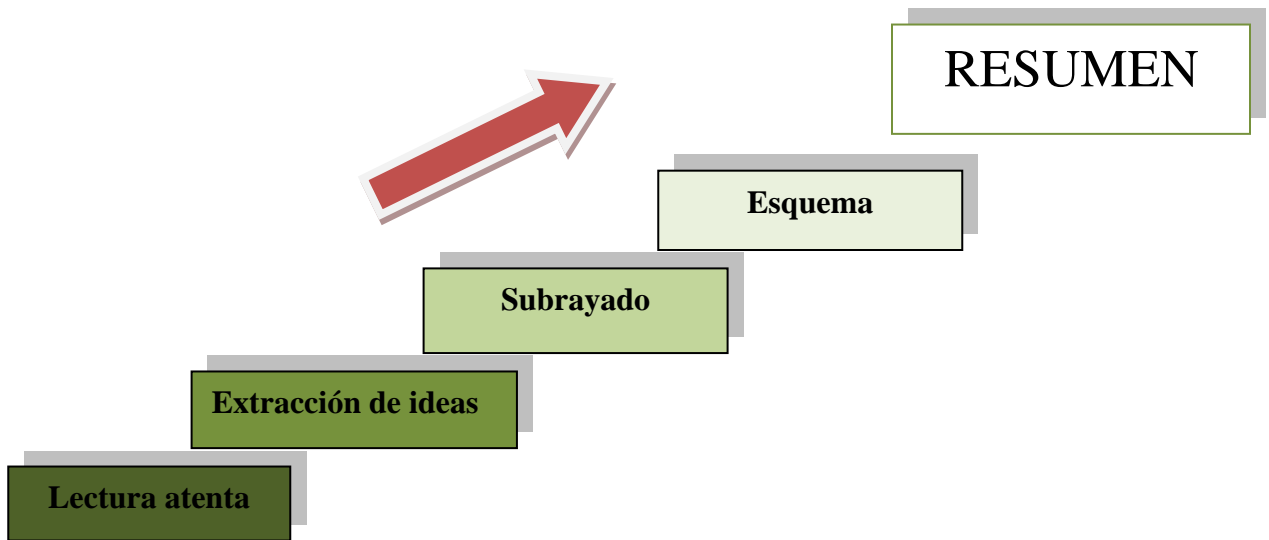
Los ejercicios que se muestran en las anteriores imágenes contribuyeron de manera significativa a que el estudiante aprendiera a utilizar estrategias y de esta manera, se las facilitara sacar las ideas principales, reconocer la superestructura y construir la macroestructura textual.

López (1998) afirma que es propicio que al concluir la lectura el estudiante integre la información en un todo coherente. Siendo así las actividades realizadas con antelación, desde la lectura, extracción de ideas, subrayado y conformación de esquemas, ahora serían conjugados de tal manera que por medio del resumen se integrara de manera global, los conocimientos adquiridos.

En esta medida, se muestra a continuación el resumen



Por ello, como último punto del taller, el estudiante debía aplicar estrategias de comprensión textual concluyendo con la elaboración de un resumen, recordemos que nuestro interés principal fue el de propiciar en los estudiantes la utilización de estrategias para la comprensión de textos expositivos tan comunes en el ámbito académico pero sobre todo a que utilizaran el resumen como la principal estrategia en sus procesos construcción de sentido y aprendizaje, pues para la elaboración de este hay que seguir un cuidadoso proceso que permita captar de manera coherente la esencia del texto. Tal como lo plantea Marina Parra (2004) para la elaboración de un resumen se debe descubrir la estructura semántica, es decir se debe realizar una lectura comprensiva del texto leído, omitir información complementaria, elaborar la redacción del texto es decir realizar de manera pertinente la extracción de ideas síntesis, cohesión y coherencia. Porque en últimas es el resumen la más clara evidencia que el estudiante ha aplicado por lo menos una de las estrategias aprendidas.



Para finalizar con:

Evalúa qué aprendiste:

LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA
Aprendí a diferenciar las superestructuras, realizando los organigramas	Me falta la organización y mejoramiento de los organigramas.

El proceso que siguió el estudiante desde la realización de una lectura hasta la aplicación de diversas estrategias como extracción de ideas, subrayado, estructuración de esquemas, la idea ahora era lograr que el estudiante consiguiera un ejercicio de escritura coherente por medio del resumen y tal como podemos observar en la anterior imagen, el estudiante después de seguir un debido proceso tanto en el campo cognitivo como metacognitivo, realizó de manera adecuada la elaboración del texto final. Como resultado presenta un texto corto donde logra captar, sintetizar y

estructurar de manera clara y pertinente, las principales ideas del texto base. Lo cual nos permite afirmar que el estudiante en mención aprovechó de manera valiosa algunas de las estrategias que les presentamos y orientamos medio de talleres y ejercicios. Según las consideraciones que plantea Solé de acuerdo con el uso de las estrategias de lectura estos son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, y en la enseñanza no podemos pretender que el estudiante las aplique como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. El estudiante de acuerdo con la situación es quien debe elegir qué estrategia le ofrece mejores soluciones con relación a la situación planteada de modo que facilite la comprensión, en resumen el estudiante adquiere autonomía para aplicar

5.2.2. Análisis N° 2:

Seguidamente analizaremos el estudiante que consideramos “regular” con los talleres N° 2 y N° 4 para hacer las respectivas comparaciones y relaciones con los talleres del estudiante que analizamos anteriormente, a continuación se muestra la imagen del primer punto del taller que tiene que ver con las estrategias cognitivas y metacognitivas de prelectura:

Nombre y Apellido Carlos Andres Gomez Daza Fecha: 23/04/2012

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER
<p>Lo que se es que uno no puede subrayar ideas principales de un texto sin haberlo leído y comprendido.</p>	<p>Lo que quiero saber es por que hay textos que tienen que subrayarse casi todo en cambio hay otros que solo se subraya uno o dos renglones</p>

En el anterior cuadro se evidencia como el estudiante utiliza adecuadamente las estrategias metacognitivas, realizando su proceso de evaluación conscientemente ya que comprende que no

puede subrayar sin previamente haber leído y comprendido. Que no puede obtener una idea clara general del tema, sin primero seleccionar, profundizar y analizar el contenido de lo que lee, esto con el fin de fijar conocimientos para crear nuevos esquemas mentales. Recordemos que los esquemas aportan al conocimiento elementos que el material en si no proporciona directamente. De esta manera, el alumno elaboró una lectura comprensiva y realizó correctamente el subrayado para jerarquizar la idea principal, y las ideas secundarias que más adelante veremos.

Luego el estudiante realiza el recuadro “Lo que quiero saber” y allí se autoevalúa y se pregunta el por qué se subraya algunos textos todo su contenido y en otros solo como en este caso, los temas y palabras claves, estas preguntas surgen por el hecho de que no se había realizado ninguna aclaración frente a lo que se realizaba como estrategia de subrayado y cometían el error de subrayar todo el texto. Caso contrario sucedió con el estudiante “Bueno” que realiza este punto y se adelanta al proceso de lectura de los párrafos.

Además, se notó que el estudiante se hacia preguntas que le ayudaron a realizar este y los demás puntos del taller que fueron: “¿Qué?”, “¿Dónde?”, “¿Cómo?”, “¿Cuándo?”, “¿Por qué?”, “¿Para qué?”. Lo que nos llevó a deducir que esta primera estrategia, ayudó al estudiante a dar un gran paso, incluso es interesante anotar que estas palabras o preguntas se debieron al proceso que ya había trascurrido, con un primer taller que no fue muy bueno ya que, los estudiantes tenían muchos vacíos frente a esta clase de textos.

Como segundo punto, vemos que el estudiante debe leer, deducir el tema y sacar la idea principal en cada párrafo como se ve en las imágenes:

A. Uno de los problemas que aun los científicos discuten, es saber de qué modo se mueven las cuerdas vocales. En realidad esos ligamentos elásticos que están colocados de forma horizontal en la laringe no son como las cuerdas de una guitarra, que oscilan cuando se las pulsa, sino que su superficie exterior va ondulándose con el paso del aire, como una bandera al viento, o como se ondula la piel del torso de la mano, cuando se la recorre apretando con un dedo.

Tema:

Las cuerdas vocales

Ideas Principales:

Los problemas de los científicos, los ligamentos elásticos, la laringe, las cuerdas de una guitarra, como una bandera al viento, la piel del torso de la mano, la recorre apretando con un dedo.

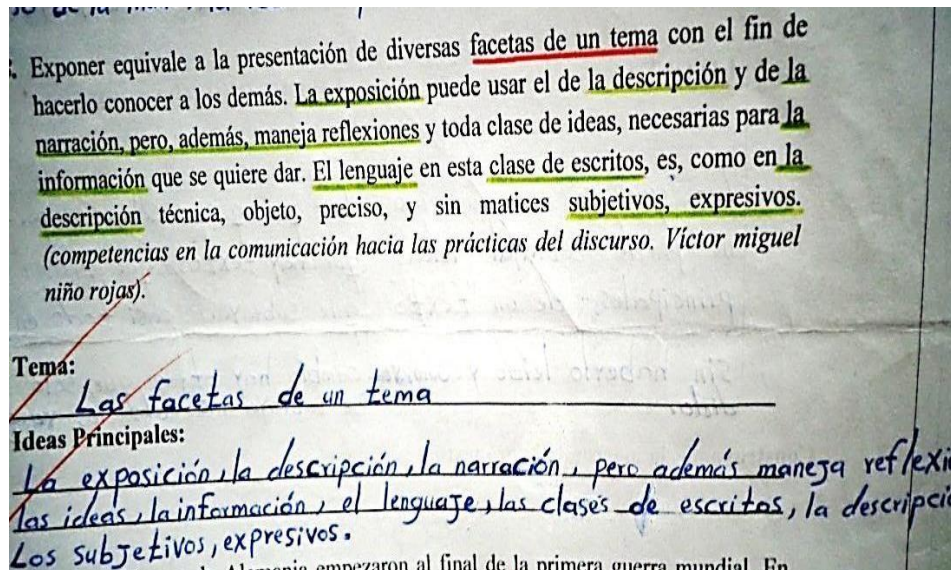
C. Los problemas de Alemania empezaron al final de la primera guerra mundial. En ese momento, se la culpaba de haberla comenzado. Debido a esto, Alemania tuvo que ayudar a algunos países como Inglaterra y Francia a pagar los costos de la guerra. No fue nada fácil. El gobierno alemán tenía poco dinero y no podía pedirlo prestado ni a los comerciantes ni a los industriales, que estaban prácticamente en la ruina debido a la guerra. (El texto expositivo. Denise Muth 2005).

> Tema:

Los problemas de Alemania

> Ideas Principales:

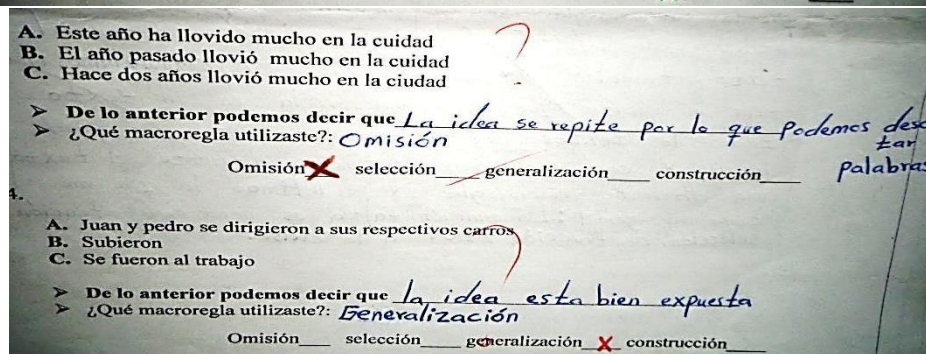
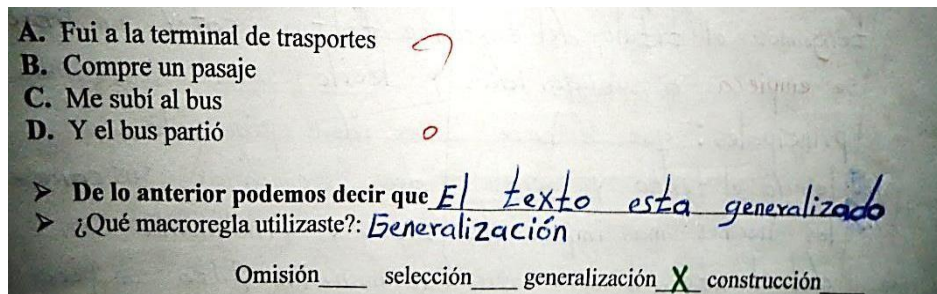
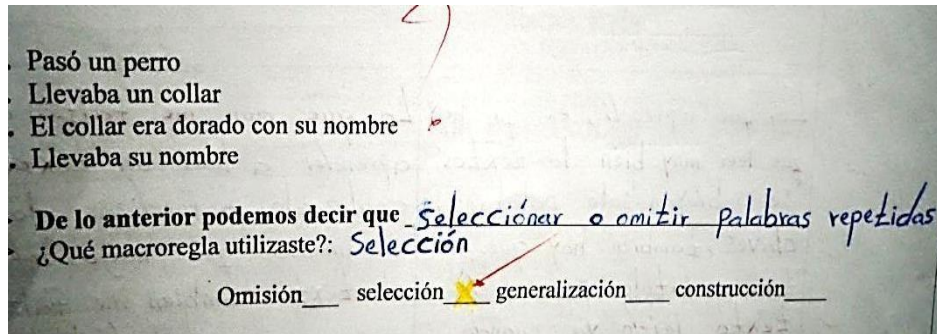
La primera guerra mundial, Alemania ayudó a países como Inglaterra y Francia, el gobierno alemán tenía poco dinero, los comerciantes y los industriales, que estaban prácticamente en la ruina debido a la guerra.



El estudiante hace uso de la progresión temática y del subrayado de una forma estratégica lo cual contribuye a identificar el tema de cada párrafo y la idea principal en el organizador estructural de una manera adecuada y fácil para su comprensión. En un primer momento, el estudiante utiliza un color para subrayar el tema, entonces, determina de qué trata el párrafo, siendo este el asunto central sobre el que giran las ideas en el texto contenido. Cabe mencionar, los errores en los que caen los alumnos cuando realizaban esta actividad: se notó la confusión entre el tema y el resumen del párrafo porque construyen una oración en vez de una palabra; otro error común que se notó fue el de elegir el tema con la primera palabra o línea que aparece en el párrafo. Este caso, sucede en el párrafo B, como lo vemos en la imagen, donde el estudiante no infiere correctamente en tema y esto lleva a que no haya coherencia con la idea principal de dicho párrafo, esto se debe a que el estudiante, no tenía claro que existen formas para organizar los textos y opta por la primera frase que denota. En un segundo momento, el estudiante, con otro color realiza la identificación de la idea principal. Todo esto le dio un excelente valor añadido a sus lecturas y a su proceso lector y comprensión de los textos, puesto que, si el estudiante que trata de aprender de un texto, no sabe o no es capaz de separar lo esencial de lo no esencial, difícilmente puede comprender el significado global de dicho texto. Apoyándonos en Van Dijk (1980). El tema de un texto, se definirá en términos de proposiciones y dado que éstas forman parte de la macroestructura, se les llamará macroproposiciones. Con base en lo anterior, entonces, el tema del texto, está definido para las

proposiciones aisladas ni para las relaciones que existen entre ellas, sino únicamente para secuencias enteras; por lo que el tema se definirá en términos de las macroestructura.

Como tercer punto aplicar las macroreglas en los siguientes textos:



Como se puede observar, en las imágenes el estudiante no realizó adecuadamente este punto del taller es decir, no utilizó las macroreglas ya que, no realiza una adecuada lectura y por ende, no comprende, solo se limita a expresar algo como si ya estuviera dado. Podemos apreciar, que las proposiciones no llevaron a la proposición correcta. En este sentido, nos apoyamos en van Dijk, (1980) quien plantea que, las macroreglas ayudan a suprimir la información poco relevante, es decir

la información importante que resulta parte del contenido global del texto sin ello, no podrá construir la macroestructura de un texto y por ende, fracasa en esa misma medida su comprensión. Al relacionar este estudiante con el anterior vemos que el primero usó las macroreglas con una dificultad que pudo superar durante el proceso, pero en este caso el alumno hace caso omiso y el proceso se torna un poco difícil para su comprensión tal como más adelante lo se podrá observar. En este sentido, a través del empleo de las macroreglas, el lector puede construir una representación semántica global del texto (macroestructura). Según Díaz Barriga y Hernández (2003) Esta clase de estrategias es necesaria para poder comprender, almacenar y reproducir discursos. Y para finalizar la estrategia cognitiva y metacognitiva después de la lectura:

LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA
<p>Lo que aprendí, es que hay que leer muy bien los textos, se subrayan solo palabras claves, también hay que encontrar un título para cada texto leído ya cuando tengamos el título del texto se empieza a subrayar ideas principales; que se hace leyendo el texto y sacarle los hechos más importantes del texto. también aprendí que las macroreglas se utilizan para identificar un texto, también hay que tener en cuenta que no todos los textos son iguales y cada uno tiene una diferente macroregla como por ejemplo: La omisión, selección, construcción ETC.</p>	<p>Lo que aun me falta es aprender a leer un texto analizarlo, profundizar los resúmenes que hago, entender el texto, también me falta más comprensión de lectura, me falta cofer un libro y leerlo, sacarle un tema, sus ideas principales, sus ideas secundarias, sus características y finalmente un resumen. Me falta un poco estudiar muy bien las macroreglas, no confundirlas porque si utilizamos una macroregla en un texto incorrectamente se puede entender diferente el texto y por último lo que me falta es poner más atención a la clase.</p>

Observamos en la imagen anterior, que el estudiante realiza un proceso auto regulador, en “Lo que aprendí”, ya que, lo que hace es argumentar las estrategias que usa para llegar a este punto del taller y vemos como menciona lo de las macroreglas a sabiendas que no las utiliza adecuadamente;

mientras tanto, en " Lo que aún me falta" el estudiante reconoce que le falta tener claras las macroreglas y esto no lo hace por el hecho de que el mismo reconoce, el no colocar atención a la clase es decir, que cuando se aclararon las dudas frente a las inquietudes de los talleres, el estudiante no le interesaba lo que los demás compañeros preguntaban y resolvía sus inquietudes de manera equivocada por el simple hecho de pretender que lo que se resolvían en clase solamente le correspondía al que preguntaba. Además, se habla de estrategias auto reguladoras o estrategias metacognitivas según Sánchez (1993) que plantea que la planificación, evaluación y regulación establecen metas y el desarrollo correcto de ellas, si por el contrario la meta no se cumple en su totalidad se proponen medidas correctivas y esto lo realiza el estudiante mismo por sus capacidades de reparar y tomar conciencia en qué nivel de comprensión se encuentra.

Para continuar viendo el proceso del estudiante analizaremos el taller N° 4 que a continuación se muestra. Como primer punto, la estrategia de prelectura como en todos los talleres:

Nombre y Apellido Carlos Andres gomez Daza Fecha: 30/04/2012

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER
Lo que sé es que para ponerle un título a cualquier texto hay que leerlo las veces que sean necesarias para entender el texto.	Lo que quiero saber es que en un texto cual idea es mas importante, las principales o una sola idea principal.

Tras utilizar la estrategia el estudiante es consciente de que debe realizar varias lecturas para inferir un título, para luego comprenderlo mejor; en el siguiente recuadro de la estrategia se evidencia que todavía hay dificultades en la identificación de las ideas principales de los párrafos. Siguiendo los postulados de Solé (1993) la actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto es poder atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos. Además, las predicciones, hipótesis o anticipaciones consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará

en el texto. Generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan; se establecen a partir de elementos como tipo de texto, título, ilustraciones, etcétera. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales.

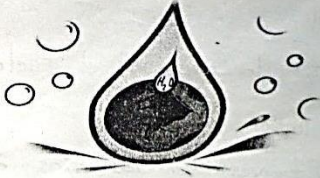
Como parte del primer punto del taller, titular el texto, como lo realiza el estudiante:

1. Lea todo el texto e infiera el título principal.

El Agua y la Tierra

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo; de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.



Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo.

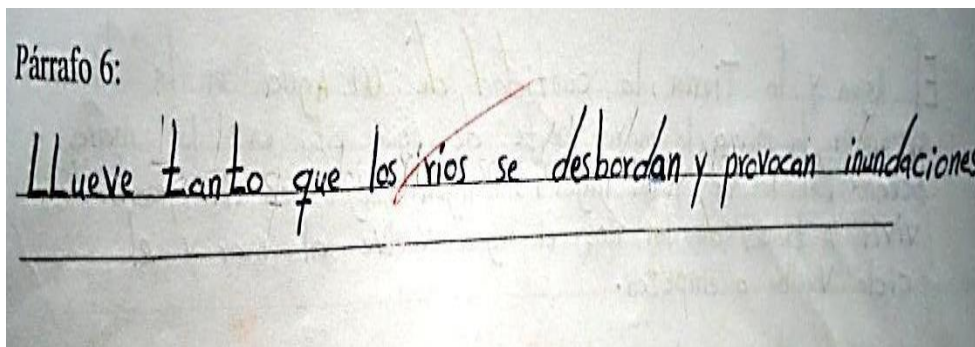
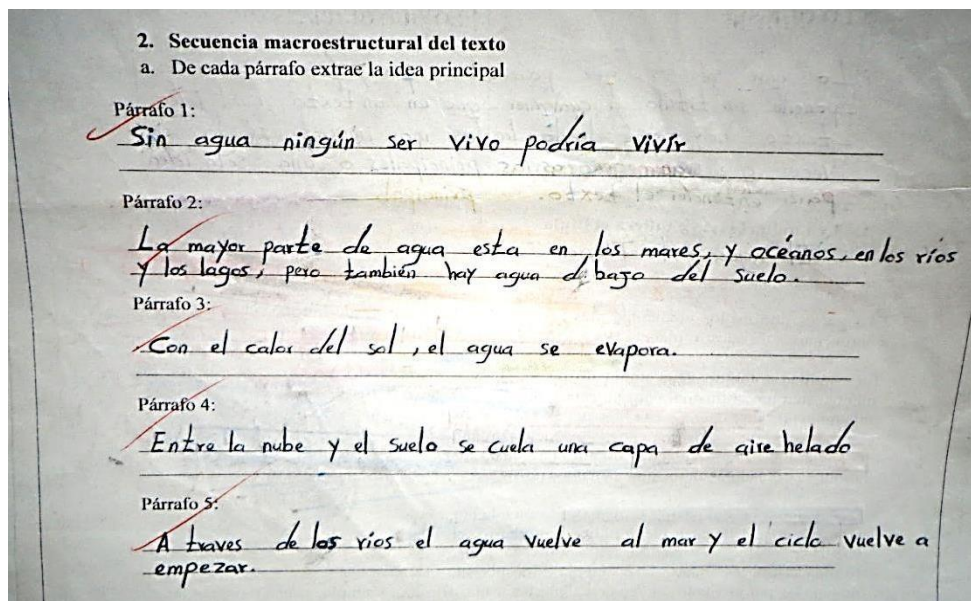
De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar. Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. Otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Para este punto del taller podemos ver que el estudiante titula el texto, haciendo uso de sus esquemas y conocimientos previos tras lectura, ya que reconoce las preposiciones del texto y hace uso de la inferencia es como estrategia por ello, completa la información que no presenta el texto. Luego realiza un señalamiento de la idea principal o de la frase que él considera como idea para luego, colocarla en los organizadores estructurales, esta estrategia es la que le permitió, atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los

de Ausubel (1976) en cuanto a la utilización de estrategias para que el estudiante llegue con este proceso al aprendizaje significativo. Además, según Solé (1992) comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; comprendemos también porque el texto se deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura o superestructura que sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible.

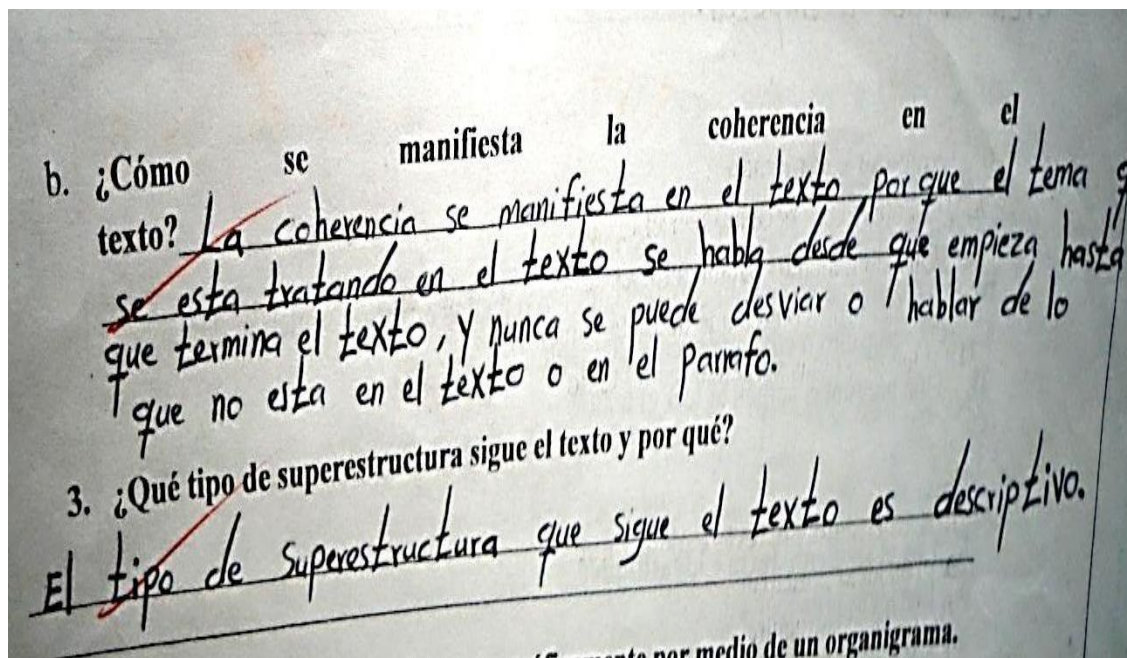
Para el segundo punto del taller el estudiante debía sacar las ideas principales de cada párrafo y luego, responder a una pregunta:



Vemos como el estudiante abduce la macroestructura textual, es importante, por ello, identificar la idea principal de cada párrafo, porque con ella se conectan y cobran sentido las demás ideas que lo constituyen. Se da, pues, una valoración de las ideas considerándolas como principales y secundarias. Visualizar esta jerarquización de ideas es lo que se planteó en este punto del taller.

Llegar a la construcción de la macroestructura implica, por parte del estudiante, un esfuerzo para seguir el hilo conductor del texto. De esta manera si el estudiante realiza esta actividad adecuadamente su proceso de comprensión le facilitó la integración de nuevos esquemas cognitivos. Cuando utilizamos esta estrategia lo que estamos haciendo es organizar, de manera jerárquica, la información más importante; lo cual implica comprender, analizar, interpretar y a la vez sintetizar la información del texto. En otras palabras, y según Van Dijk (1978) sólo es posible construir la macroestructura en términos de los significados de las partes. Así, si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en él.

Además en este punto del taller debe contestar las siguientes preguntas:

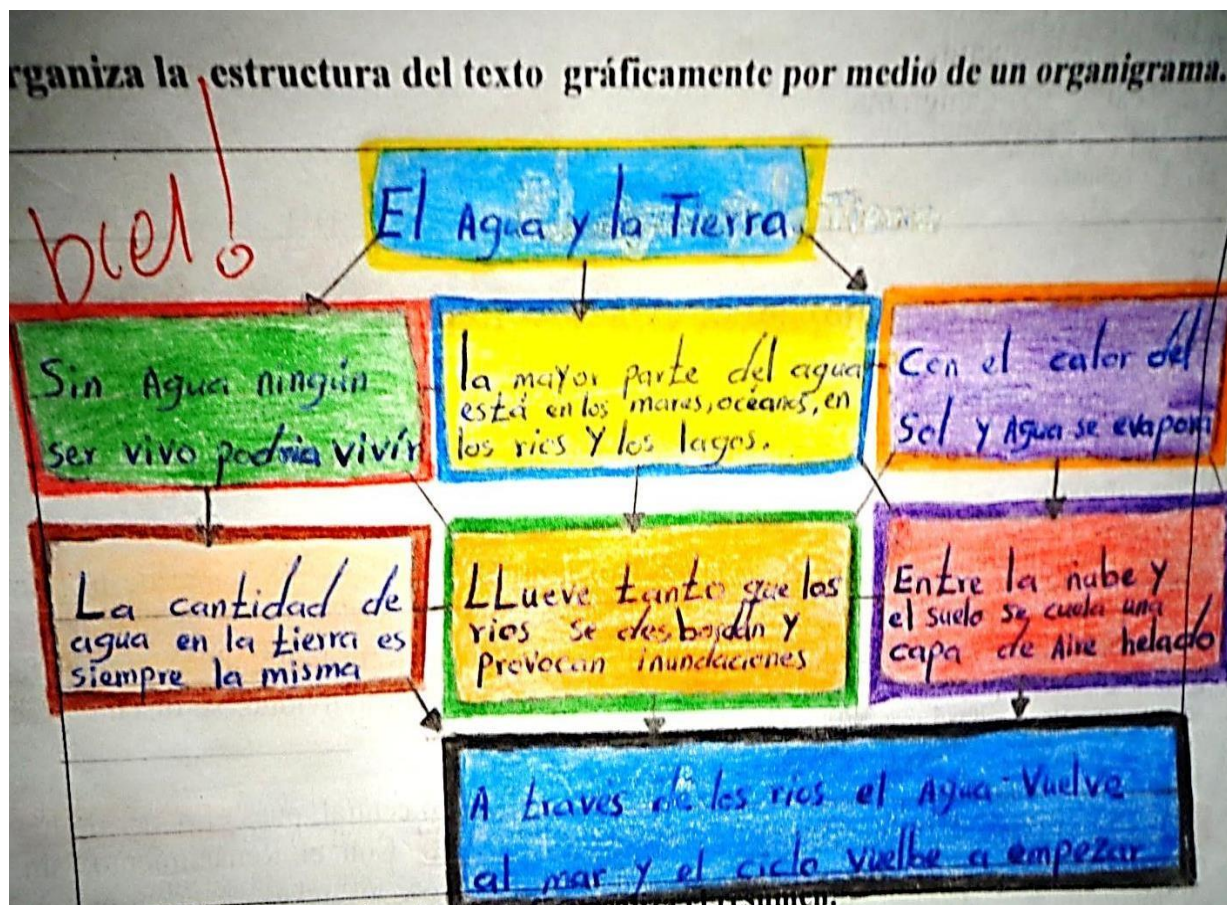


Vemos como el estudiante manifestó la coherencia del texto de una manera no muy clara, ya que divaga en la respuesta y solo dice que el tema es muy lineal y por ello, el texto se le facilita en su comprensión. En este proceso la coherencia y la cohesión es importante porque constituye el aspecto formal del vínculo que enlaza las distintas unidades del texto y se hace a través de conectores y signos de puntuación. La coherencia se refiere al aspecto semántico del texto.

Además define la superestructura correctamente, según Van Dijk (1978) la superestructuras es las estructuras globales que caracterizan la clase de texto cuyo objeto, el tema, es decir la macroestructura, es el contenido del texto. Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. La propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. Es decir, que la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta.

Vemos entonces, como la estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que el estudiante pudo experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leyó, así como para proporcionar indicadores que faciliten su tarea.

Para el siguiente punto del taller, el estudiante debía realizar el organigrama como lo muestra la siguiente imagen:

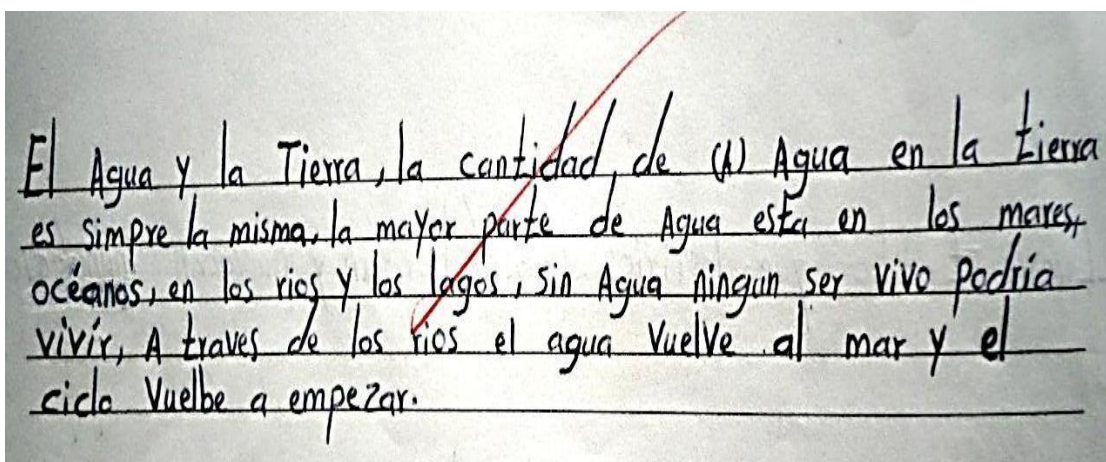


Vemos en la imagen que, el organizador gráfico corresponde a una superestructura descriptiva y el estudiante ha optado por el organigrama que ya se había explicado en clase. Esta herramienta visual permite al estudiante un direccionamiento del pensamiento, es decir, que el estudiante en su proceso lector es capaz de dirigir su propio aprendizaje. Al respecto, podemos afirmar que esta clase de trabajos desarrollados a través de imágenes permiten comprender y recordar mejor un tema, porque cuando las ideas se ligan juntas, las relaciones que se establecen son mayores y si las ponemos en forma gráfica, mejor aún.

Las habilidades que se desarrollan con los Organizadores Gráficos son tan variadas e importantes que basta con mencionar una: recolección y organización de información desde la macroestructura que realizó el estudiante con lo anteriores puntos del taller. Sin embargo, en la implementación de esta actividad nos dimos cuenta de hechos tales como: en un principio todos reconocían la

superestructura del texto y decían saber cómo hacer el organigrama, luego la mayoría de estudiantes permanecían atónitos con el cómo realizar este punto del taller y por ende, muchos manifestaron verbalmente que no les gustaba realizarlos. Lo claro era que nunca aprendieron a hacerlos, los confundían con esquemas, mapas conceptuales entre otros y que los profesores que trabajaron el tema nunca les explicaron su utilidad, diferenciación ni mucho menos su coherencia interna, el concepto cognoscitivo y constructivista inserto en él, además, los usaron sólo como herramienta de evaluación de las diferentes áreas académicas.

En esta medida los organizadores gráficos permitieron analizar, evaluar y pensar de manera crítica con ellos se pudo comparar, contrastar e interrelacionar de manera visual la información. Además, los organizadores son herramientas visuales donde los alumnos pueden reducir grandes cantidades de información, tomar decisiones basadas en ésta y llegar a comprender y relacionarla para ayudar pensar de manera creativa como lo realizó el estudiante y esto hace que se integre cada idea nueva a su conocimiento ya existente, para que finalmente, desarrolle el resumen después de aplicar todas las estrategias anteriormente resueltas:

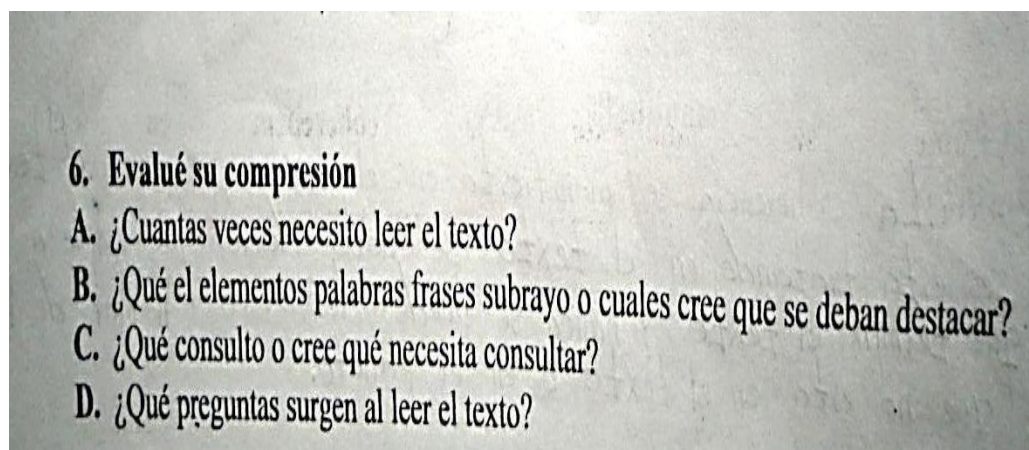


El Agua y la Tierra, la cantidad de (1) Agua en la Tierra es siempre la misma, la mayor parte de Agua está en los mares, océanos, en los ríos y los lagos, sin Agua ningún ser vivo podría vivir, A través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

En la anterior imagen observamos que el estudiante realiza el resumen de una manera muy literal, en este sentido no realiza una adecuación crítica, ni se sale de los parámetros establecidos en la lectura. En esta parte del taller hemos centrado nuestro análisis, ya que el resumen es el resultado frente a la comprensión de los textos expositivos de la propuesta.

La elaboración de resúmenes causa desconcierto e inseguridad debidos al desconocimiento de lo que es un resumen y de las técnicas que rigen su elaboración. La mayor dificultad y el problema a resolver es el error de creer que resumir es cortar y pegar trozos como lo realiza en cierta medida el estudiante, ya que se queda en el nivel literal, según Jurado a (1998), en este nivel “el sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica, y no tanto, desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico”. Por este motivo el estudiante se queda en este nivel. Cabe aclarar que resumir no es cortar y pegar trozos de texto; y mucho menos reducir el texto a su mínima expresión. Un resumen no es otra cosa que la reproducción del contenido de un texto por medio de estrategias de lectura, que implique que la información que se plasma en él sea la más importante para dar la idea global del texto.

Para la segunda parte del taller, se le pidió al estudiante evaluar su comprensión mediante las siguientes preguntas:



A lo que estudiante respondió lo siguiente:

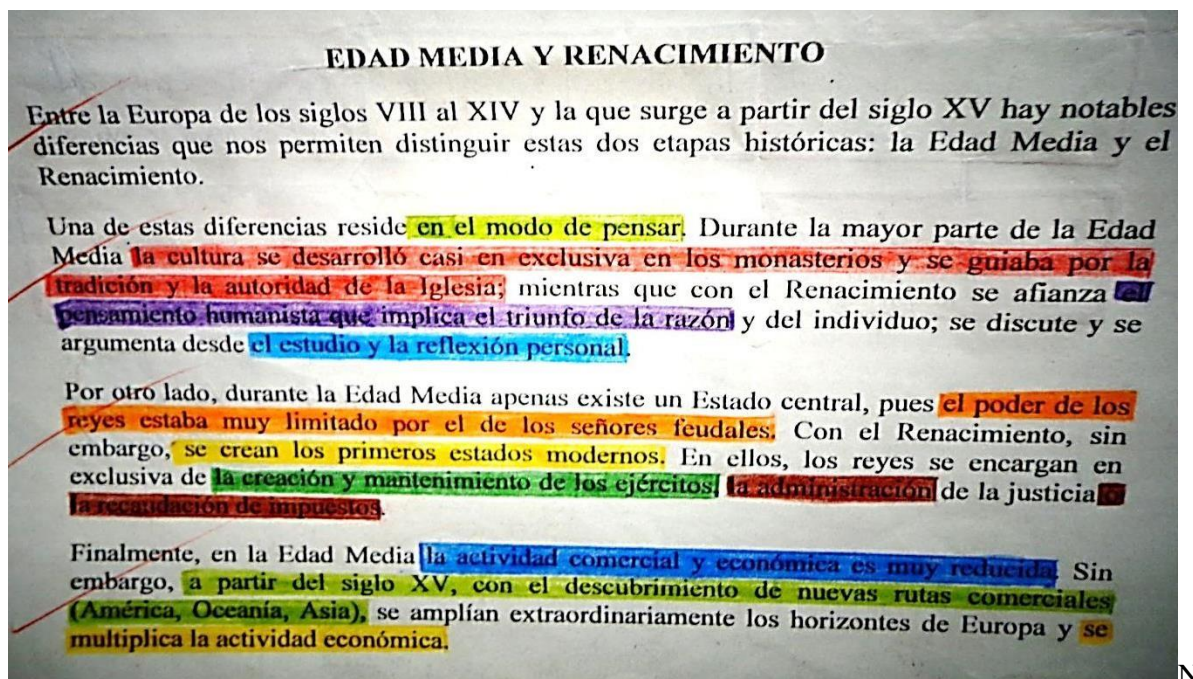
- A. “Para entender muy bien el texto necesite leerlo tres veces”
- B. “Las palabras más importantes y que más se destacaron en el texto”
- C. “No consulte porque el texto está completo”
- D. “¿En qué siglos surge la edad media y el renacimiento?”
“¿Qué diferencias existen entre la edad media y el renacimiento?”
“¿Cómo nos permite distinguir estas dos etapas?”

“¿Qué diferencias existen en el modo de pensar de la edad media y el modo de pensar del renacimiento?”

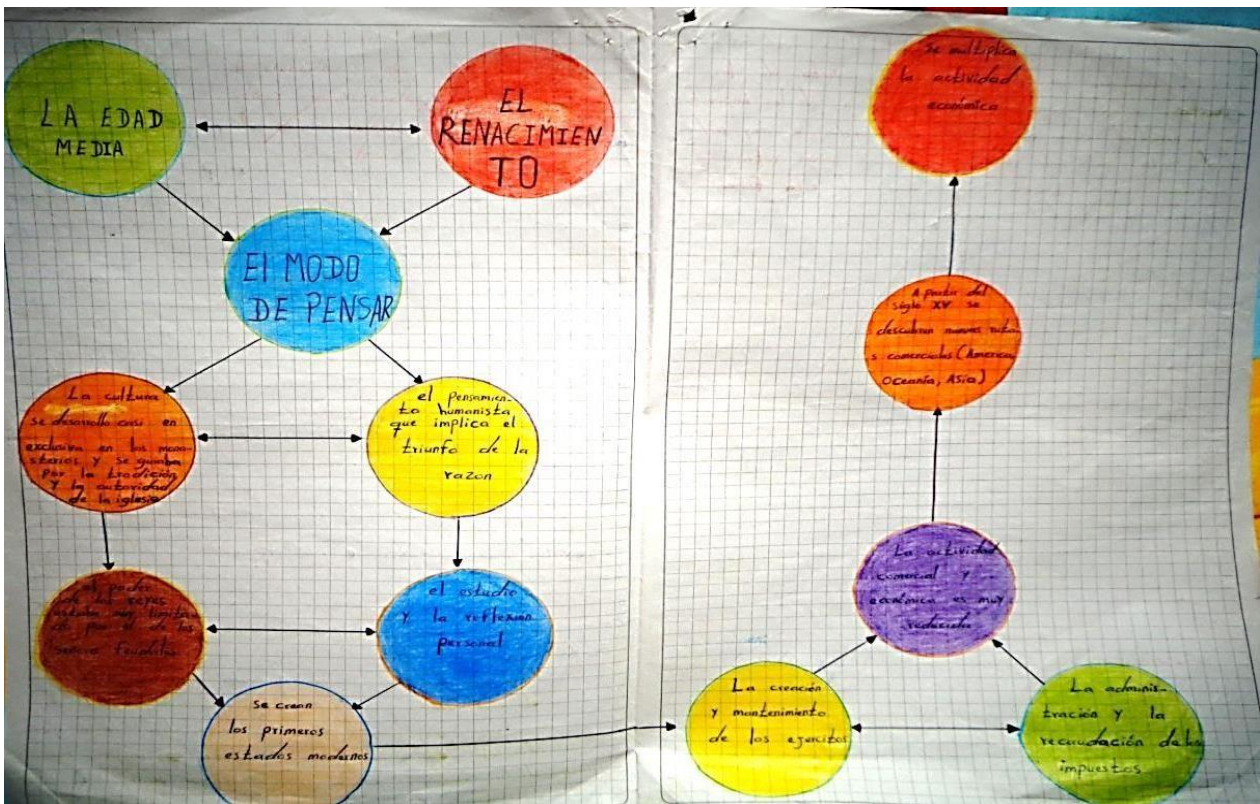
Ante estas respuestas, el estudiante realiza un proceso metacognitivo frente a su comprensión en el texto titulado “El agua y la Tierra”, con su respuesta en la pregunta: A, el estudiante, entonces usa como estrategia de comprensión la recapitulación que le permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan para su propósito y frente a los conocimientos para mejorar las dificultades que se le presentaron, podemos entonces, ver claramente que el estudiante trata de subsanar los vacíos en la comprensión del texto, y esto también se ve en la formulación de sus respuesta y preguntas van más allá de la típica formulación del impreciso “no entendí”.

En esta medida y según Kintsch (1994). La formulación de preguntas cumple un papel muy significativo para alcanzar los niveles más profundos de comprensión, ya que permite modificar o incrementar el conocimiento preexistente sobre lo que está en mención.

Y luego, realizó la lectura del texto en mención, para identificar la idea principal, las ideas secundarias, la superestructura, la realización del organizador gráfico y el resumen:



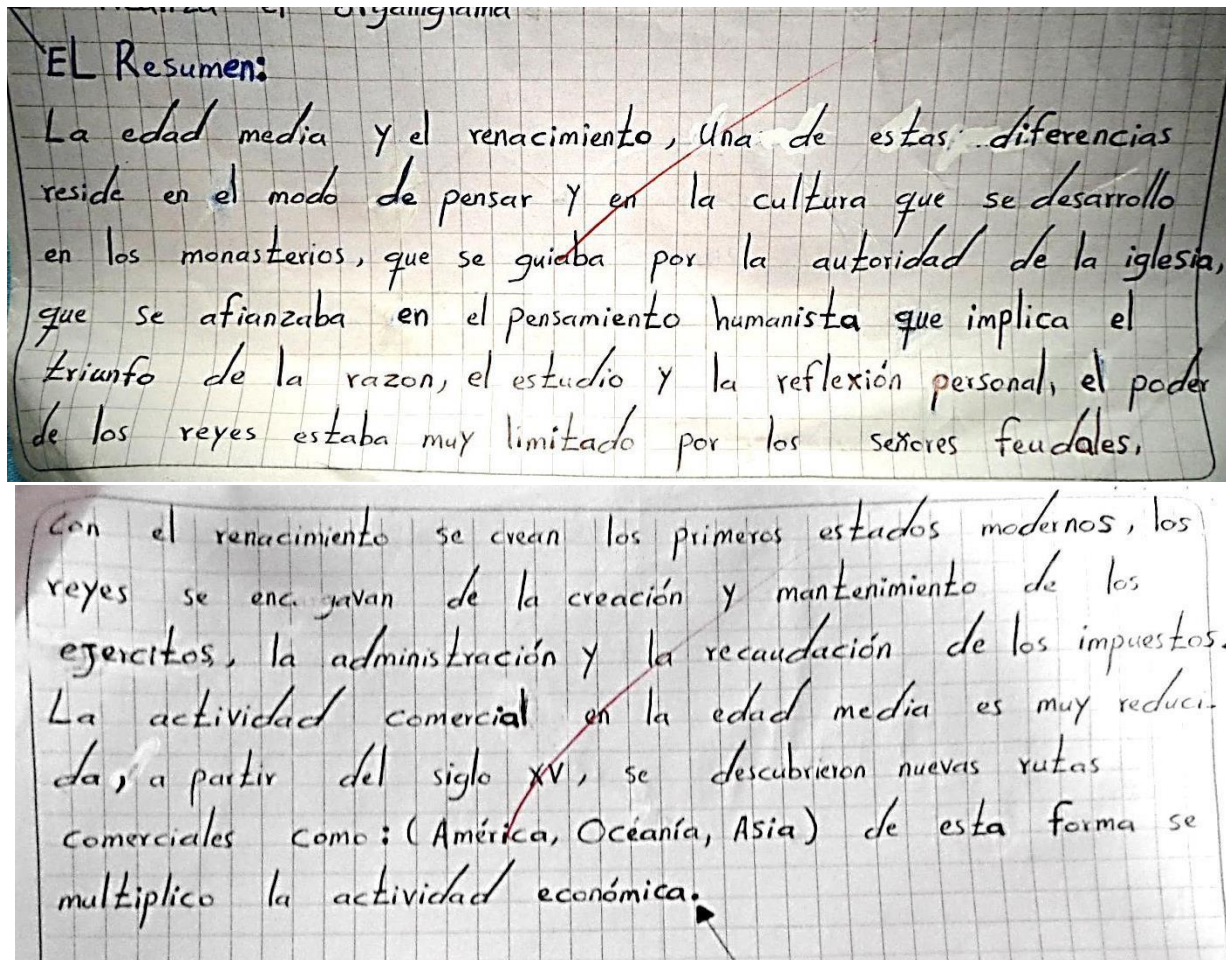
De nuevo tenemos que el estudiante se apoya en los colores para identificar las ideas, pero no hace uso de los organizadores estructurales, se salta esta estrategia e inmediatamente identifica la superestructura como descriptiva. De esta manera, hay que resaltar la importancia respecto a cómo se jerarquizan las ideas y cómo el estudiante lo realizó, ya que la macroestructura no está presente en este punto del taller, según Sánchez (1993) la macroestructura proporciona coherencia global, individualiza la información y permite reducirla, además, las macroreglas que el estudiante no usó porque no logró comprender su objetivo y se quedó con ese vacío, por ello ocurre esta clase de errores y fracasa en su comprensión. Además, de disponer de un orden de ideas el texto sugiere la correcta superestructura que maneja el texto y que corresponde a la clase “Comparativa “porque hay dos entidades confrontándose y el estudiante no intuye esto, por ello se realizó el organigrama que a continuación se muestra:



El organizador gráfico del estudiante, es bastante creativo, aunque es incorrecto porque confundió la superestructura descriptiva con la comparativa. En esta medida, se cuenta con un organigrama que contiene las ideas del texto, el estudiante pasa de un nivel literal a un nivel inferencial y tal vez crítico de lectura, porque el organizador es creativo y en la medida en que no identificó la

superestructura adecuadamente, se carece de una buena comprensión pero en la imagen se presentan elementos locales del texto en mención.

Como último punto del taller realizó el resumen:



Vemos como el estudiante, realizó el resumen, de manera inferencial, se muestra en imagen que hay una reducción favorable, además el estudiante utiliza proposiciones adecuadas para que el resumen tuviera cohesión y coherencia. Ahora bien, el resumir es reducir a lo esencial un texto; hacer un extracto en el que se recoja lo más importante de éste, con precisión. Pero teniendo en cuenta que el organigrama es descriptivo para el estudiante y el resumen lo realizó de forma que se notó el copiar-pegar, entonces, no hay un nivel crítico frente a este punto del taller. Sin embargo, el estudiante es consciente de sus estrategias de lectura tales como el subrayado y haber realizado un esquema con las ideas más destacadas de su contenido, además hay que tener en cuenta que, el resumen es en lo que la propuesta de investigación se aglutina ya que este refleja en forma objetiva

los contenidos del texto original, los explica en una forma más sencilla y utiliza conceptos de más fácil comprensión.

Para finalizar, realizó el recuadro siguiente:

LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA
<p>Lo que aprendí es que para inferirle un título al texto hay que leerlo todo desde el principio hasta el final analizarlo y comprenderlo muy bien de esta manera podemos responder las preguntas que nos hacen en el texto también aprendí a sacar una idea principal de cada párrafo, porque es muy difícil que nos pidan ideas principales a una idea principal, porque las ideas principales se encargan de lo más importante del texto, pero una idea principal se encarga de la frase que más se destaca en el texto.</p>	<p>Lo que aun me falta aprender es a que tipo de macroestructura pertenece el texto, ya que el taller pasado la profesora nos dejó los ejemplos de la macroestructura en la hoja y por confíame tanto en que la profesora nos dejara los ejemplos pues con pena y vergüenza le pregunté el tipo de macroestructura que seguía el texto, también se me dificultó un poco como sacar un resumen, por que se supone que para sacar un resumen se debe tener en cuenta las ideas principales de cada párrafo, pero yo pense que era copiar fragmentos del texto y así obtener el resumen pero me equivoqué.</p>

En la imagen, se muestran las estrategias de lectura que realizó el estudiante tras finalizar la lectura. Vemos que hay un procesos cognitivo y metacognitivo porque el estudiante se evalúa y con ello, el estudiante llena el recuadro “Lo que Aprendí”, infiriendo el título y sacando la idea principal como lo manifiesta, en el siguiente recuadro manifiesta que se le dificultó identificar la macroestructura pero luego manifiesta que le falta reconocer que tipo de macroestructura posee el texto. Es clara la confusión entre macroestructura y superestructura. Además, manifiesta que el resumen lo realiza copiando los fragmentos y en este proceso se da cuenta de su error. Según Solé (1992) la enseñanza de estrategias no puede ser tratada como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.

5.2.3. Análisis N°3

Las imágenes que a continuación se muestran, corresponde al estudiante, que no cumplió satisfactoriamente con el proceso. Como primer punto del taller y de análisis tenemos la estrategia de prelectura del taller N° 2:

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER
los textos expositivos, comunican, informan sobre un tema	

Vemos como el estudiante, manifiesta un concepto de texto expositivo, pero no realizó el proceso metacognitivo. Esto se debe a la clara diferencia entre el estudiante “Bueno” y el estudiante o los estudiantes que no superan un nivel de aprendizaje, y se trata de la indisposición para utilizar estrategias, lo que exige dedicación y trabajo esforzado. Entonces, la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos y el estudiante en este punto no realiza esta estrategia, se infiere que no es suficiente el desarrollo de un primer taller para que él adquiera autocontrol de su aprendizaje, ni mucho menos de un segundo taller como el que se muestra, en este sentido y según Flavell (1993) la metacognición es la conciencia y el control de los procesos cognitivos. Se pueden identificar tres grandes rasgos, que nos remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias. Las variables personales incluyen todo lo que uno debería saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende y también cómo lo hacen los otros sujetos, las referidas a la tarea se vinculan al conocimiento de las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada y las vinculadas con las estrategias remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea.

Por este motivo, una persona realiza o posee conocimientos metacognitivos puede saber que le es difícil y eso lo conduce a escribir a evaluarse antes, durante y después de la tarea realizada, en este caso se abordó al estudiante en la medida que se pudiera ver que dificultades de comprensión poseía, pero se infirió que su aprendizaje era más lento que el del resto de estudiantes o simplemente no realizó el proceso por una simple indisposición en clase.

Como segundo punto del taller, el estudiante realizó la lectura de los párrafos, infiere el tema y saca la idea principal:

A. Uno de los problemas que aun los científicos discuten, es saber de qué modo se mueven las cuerdas vocales. En realidad esos ligamentos elásticos que están colocados de forma horizontal en la laringe no son como las cuerdas de una guitarra, que oscilan cuando se las pulsa, sino que su superficie exterior va ondulándose con el paso del aire, como una bandera al viento, o como se ondula la piel del torso de la mano, cuando se la recorre apretando con un dedo.

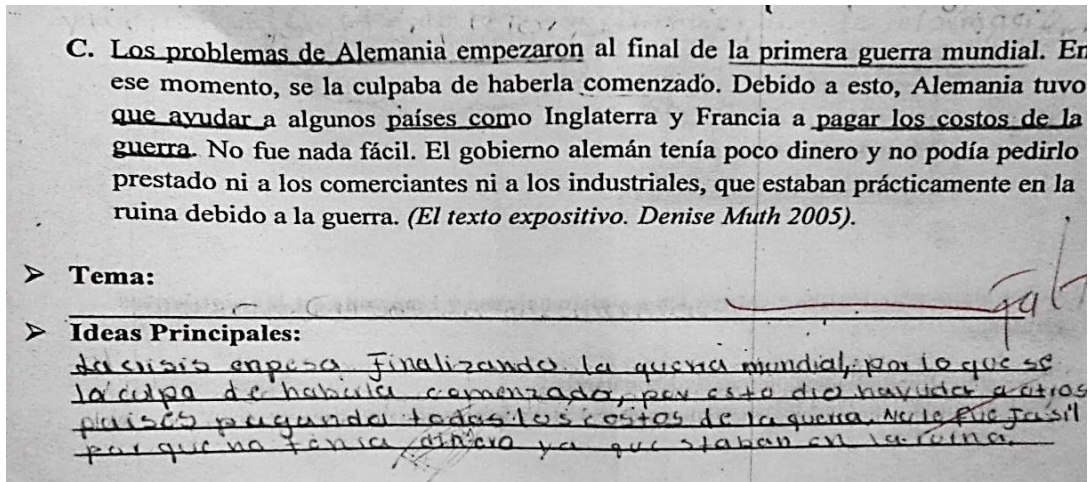
Tema: _____

Ideas Principales:
El movimiento de las cuerdas vocales en la laringe no es como el de una guitarra.

B. Exponer equivale a la presentación de diversas facetas de un tema con el fin de hacerlo conocer a los demás. La exposición puede usar el de la descripción y de la narración, pero, además, maneja reflexiones y toda clase de ideas, necesarias para la información que se quiere dar. El lenguaje en esta clase de escritos, es, como en la descripción técnica, objeto, preciso, y sin matices subjetivos, expresivos. (competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso. Victor miguel niño rojas).

➤ **Tema:** _____

➤ **Ideas Principales:**
Es la presentación de un tema en diversas facetas, en el que se utiliza la narración principalmente complementada por reflexiones.



Vemos que el estudiante en algunos párrafos no identificó el tema, y no reconoció la idea principal, esto se le dificultó, ya que no se tiene una consciencia en el proceso significativo del aprendizaje. Teniendo en cuenta que, el párrafo es una unidad significativa, con una única idea principal con una estructura que define su tema que es una proposición que se adecua al párrafo, dando lugar a la macroestructura textual que en términos de Van Dijk (1978) este proceso de identificación de la macroestructura de un texto no es otra cosa que la interpretación de la idea general del discurso como un todo.

En otros términos, cuando se lee un texto la memoria no puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone, sino que el lector procesa y almacena en la memoria a largo plazo sólo la información semántica, la macroestructura que engloba toda la información del texto. Esta recuperación macroestructural dependerá por supuesto de aspectos ligados a intereses, necesidades, saberes sobre la organización textual, saberes relacionados con el contenido y motivaciones que posea el estudiante.

Para el siguiente punto del taller, el estudiante realizó la identificación de las macroreglas, para ayudar a su proceso lector:

A. Pasó un perro
B. Llevaba un collar
C. El collar era dorado con su nombre
D. Llevaba su nombre

> De lo anterior podemos decir que El Perro lleva un collar
 > ¿Qué macroregla utilizaste?:
 Omisión ___ selección generalización ___ construcción ___

2.

A. Fui a la terminal de trasportes
B. Compre un pasaje
C. Me subí al bus
D. Y el bus partió

> De lo anterior podemos decir que El Bus Partió
 > ¿Qué macroregla utilizaste?:
 Omisión ___ selección ___ generalización construcción ___

3.

A. Este año ha llovido mucho en la ciudad
B. El año pasado llovió mucho en la ciudad
C. Hace dos años llovió mucho en la ciudad

> De lo anterior podemos decir que llovió mucho en la ciudad
 > ¿Qué macroregla utilizaste?:
 Omisión ___ selección ___ generalización ___ construcción

4.

A. Juan y pedro se dirigieron a sus respectivos carros
B. Subieron
C. Se fueron al trabajo

> De lo anterior podemos decir que se fueron al trabajo
 > ¿Qué macroregla utilizaste?:
 Omisión selección ___ generalización ___ construcción ___

Las imágenes nos permitan ver que las macroreglas no fueron desarrolladas de manera clara, el estudiante no las maneja en este punto del taller correctamente ya que, la implementación de las macroreglas permite reducir, y organizar la información de tal manera, que la información se convierte en una estructura manejable y comprensible. Además, esto le permite llegar a establecer el tema y poder llegar a realizar la macroestructura adecuadamente, lo que en el anterior punto no sucede y no desarrolla con facilidad el estudiante.

Para finalizar el taller, con:

LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA
<p>Logré tener una muy buena comprensión a la hora de leer un texto al igual se me facilita al resumir un párrafo gracias a que se utilizan las macro reglas como estrategia para encontrar la macro estructura.</p>	<p>Me falta un poco de análisis al momento de identificar el tema y estructura.</p>

Las estrategias en los recuadros que utilizó el estudiante no son claras en su hacer y desarrollo del taller, se trata de una estrategia esencial para una lectura activa si se utiliza de una manera adecuada no sólo como actividad de evaluación, sino para saber qué han comprendido o recuerda el estudiante, ya que manifiesta haber tenido una buena comprensión de los textos pero luego se autorregula y manifiesta que le falta un mejor análisis para identificar el tema y la estructura, además, aprende a resumir y a utilizar las macroreglas y esto no se evidencia en los anteriores puntos.

Acercándonos a los postulados de Vigotsky, entonces, los procesos cognoscitivos se construyen, cada individuo los elabora a través de un proceso de aprendizaje, creando conocimiento y estrategias, dándole sentido y significado a las experiencias y acciones, por consiguiente, es un proceso de construcción generacional, no de memorizar y repetir información. Pues nuestro objetivo es alejar a los estudiantes de prácticas conductistas que plantean que el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en determinado contexto. Esto hizo que el estudiante manifestara realizar una gran

cantidad de actividades estratégicas de comprensión tal vez para llenar vacíos en sus esquemas mentales o simplemente llenar los recuadros en su afán de recibir una nota y salir del paso del taller.

Para seguir analizando este proceso, recurrimos al taller N° 4. Como primer punto:

Nombre y Apellido <u>Nathalia Ricalcos Jorán</u> Fecha: <u> </u>	
LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER
<u>Puedo reconocer un texto</u>	<u>John Lennon!</u>

Percibimos como el estudiante no desarrolla los cuadros iniciales de metacognición con fines y metas a establecer, por tanto el proceso de relación en cuanto a conocimientos previos y expectativas del lector es nulo, lo cual en el momento de desarrollar la lectura lo induce a continuar de una manera tradicional y poco reflexiva. Palinscar y Brown (1984) consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tiene muchos problemas para generalizar y transferir conocimientos aprendidos la principal causa de esto podría ser el hecho de haber sido formados bajo los preceptos de una educación tradicional donde el estudiante cumple un rol pasivo de estímulo respuesta, esto según los autores no responde a un aprendizaje significativo pues el estudiante no comprende el sentido de los ejercicios que va a realizar no se plantea metas ni objetivos claros que le propicien el desarrollo de estrategias.

En consecuencia con lo anterior en la siguiente imagen podemos observar como este estudiante en el ejercicio número 1, no aplica ningún tipo de estrategias para la comprensión del texto, muy a pesar de haberle sido guiado con anterioridad al uso de mecanismos estratégicos como el subrayado. Bajo un paradigma constructivista dirigido hacia un modelo de enseñanza reciproca es muy cierto que el docente debe realizar una labor fundamental activa y reflexiva, donde además de plantear las estrategias a utilizar esté en continua interacción con los estudiantes suscitándolos a preguntas y respuestas que los conlleven a generar soluciones, por ello al inicio del desarrollo de la actividad notamos que el estudiante no completaba los cuadros metacognitivos, por lo tanto

nuestra labor como docentes fue guiarlo al desarrollo de estos, de esta manera se lo llevó a inferir un título y continuar con la lectura. Es aquí donde cabe resaltar que él debe participar de manera activa en el proceso de manera que este debe suscitar plantear sus dudas e incógnitas y entrar en una labor activa de construcción de sentido.

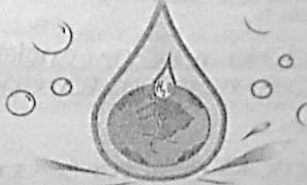
Para continuar el estudiante infiere el título del texto:

1. Lea todo el texto e infiera el título

AGUA FUENTE DE VIDA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.



Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

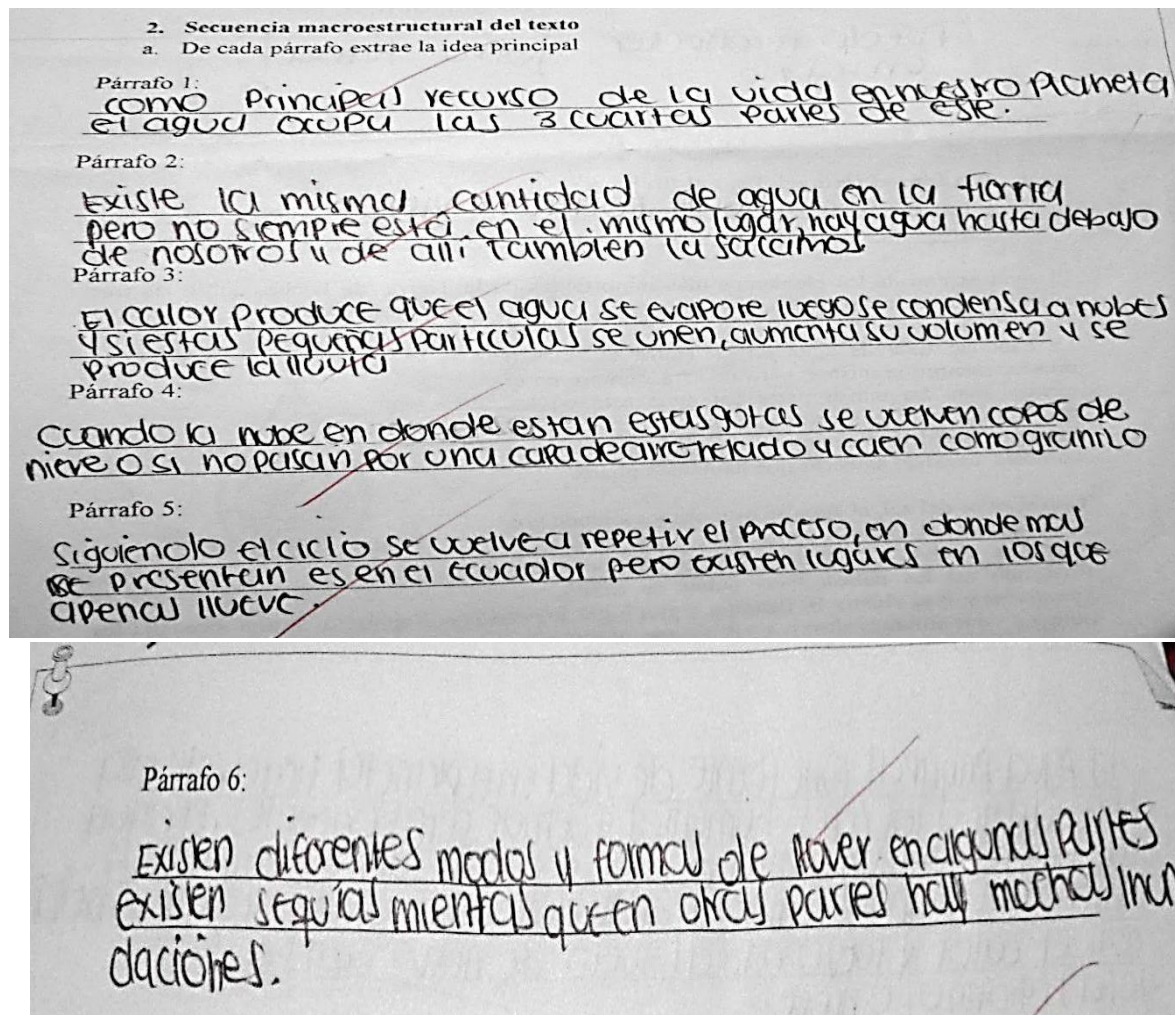
Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo.

De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar. En las zonas templadas se producen mayores precipitaciones en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, tronacas y también sequías. A veces pasan varios meses sin llover y otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Las inferencias se establecen sobre la base de lo que se dice se establecen sobre la base de un contenido implícito en los elementos léxicos, en la estructura sintáctica del enunciado o en la información contextual. La inferencia es un mecanismo poderoso que le permite al lector complementar la información explícita de los textos. No sólo se puede inferir lo implícito sino

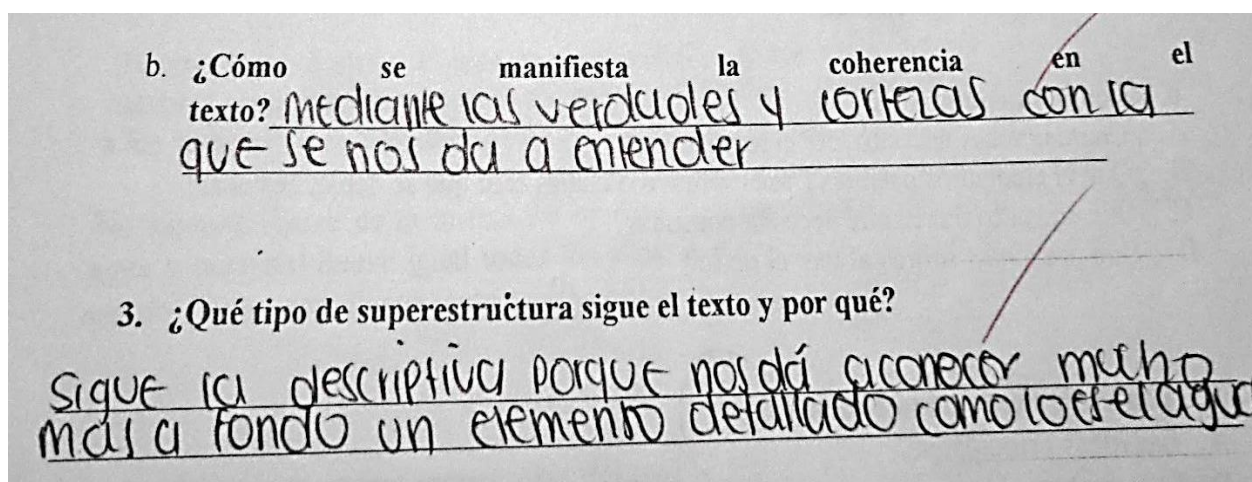
también lo que mas adelante el texto explicará. Entre muchas otras cosas, la inferencia se emplea, por ejemplo, para reconocer el antecedente de un pronombre, un término elidido (omitido por estar sobreentendido), el sentido de un concepto, una inclinación ideológica. Además, el estudiante, no realiza la estrategia del subrayado por ende, su proceso de comprensión de llega a sea favorable. Luego, el estudiante debe hallar la macroestructura textual como lo vemos en la imagen:



El resultado anterior podría considerarse como aceptable mas no como un completo proceso de comprensión de lectura, pues es claro que el estudiante procura extraer de cada párrafo las ideas principales y logra dar cuenta del texto leído pero de manera mecánica sin realizar un proceso de reflexión. Los resultados de la anterior acción podrían resumirse en los planteamientos de Solé (1994) donde se acepta desde una perspectiva cognitivista-constructivista de la lectura que cuando se posee una habilidad para descodificar un texto y comprenderlo es producto de tres razones entre

las que se encuentra que el texto posea claridad y coherencia que la estructura el léxico y la sintaxis le resulte familiar, la segunda del conocimiento previo y pertinente es decir para que el lector posea pero esta acción no es una evidencia que de verdad el estudiante haya participado en un proceso un aprendizaje significativo y la tercera de las estrategias que el lector utiliza. De acuerdo con lo anterior se puede inferir que para este estudiante puso en ejecución los dos primeros principios lo cual deja inválida la posibilidad de que se esté generando un proceso de interpretación comprensivo por ende ante cualquier problema o dificultad la busca de soluciones será una labor aún más difícil porque este no se ha hecho consciente de lo que entiende y no entiende.

Además, el estudiante responde a:



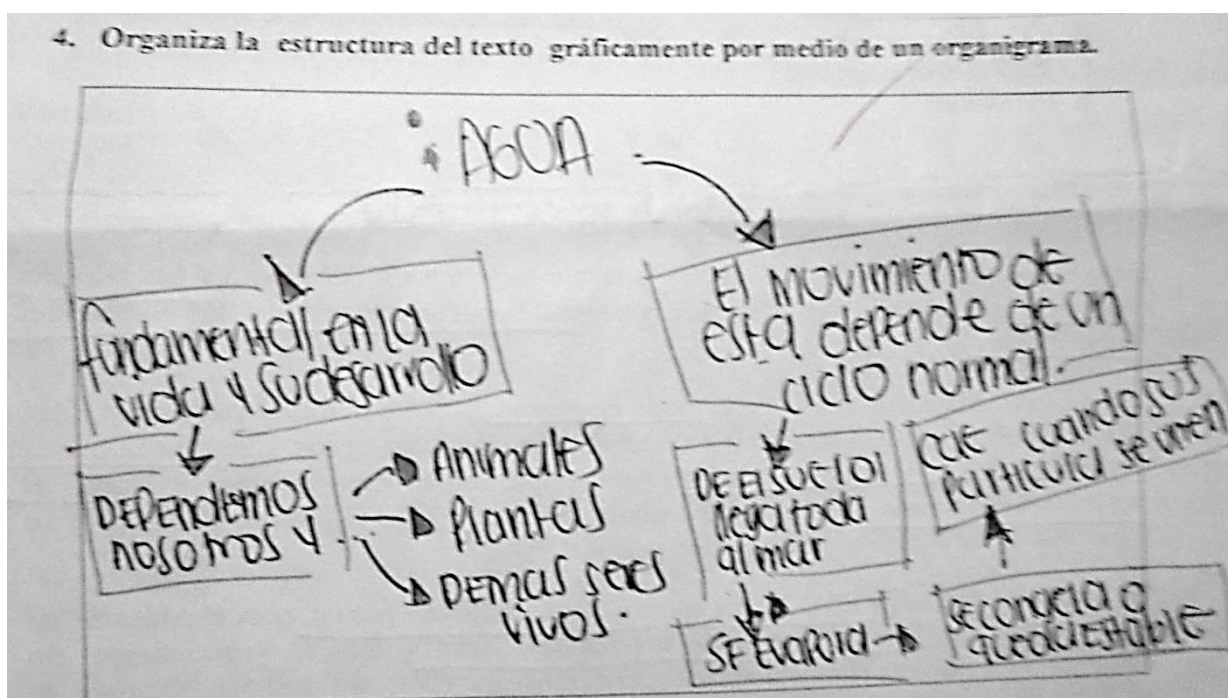
Podemos notar como el estudiante tanto al inicio como al final de las actividades toma distancia en el momento de realizar la parte de evaluativa y de autorregulación. Tal como lo plantea Solé el hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal. Siendo así es claro que aunque en el desarrollo de las actividades que estaban relacionadas con la lectura el desempeño fue aceptable el aspecto metacognitivo no fue exitoso y que por lo tanto no se ha generado responsabilidad o autocontrol.

Considerando lo anterior está claro que el estudiante no considera estos procesos como relevantes dentro de la construcción de saber y nuevamente este se encasilla dentro de unos parámetros tradicionalistas donde no hay una relación de interacción entre docente y estudiante pues este

último no se considera con la capacidad crítica reflexiva y autónoma para sentar un precedente en cuanto a su proceso de formación.

Nuestro propósito con la implementación de estrategias de lectura no es de formar simplemente buenos lectores nuestro propósito es formar lectores reflexivos autónomos que sean capaces de utilizar su conocimiento a situaciones cotidianas. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los estudiantes de múltiples recursos que les serán muy útiles en su proceso de aprender a aprender.

Como cuarto punto:



Un esquema cumple la función de facilitador para la recuperación posterior de información y aunque este debe contener solo la información precisa y relevante también es importante saber que para su elaboración hay que tener especial cuidado pues dicha información debe ser suficiente para recuperarla cuando esta sea necesaria. En la imagen anterior es evidente que la información consignada en el organigrama no es suficiente y no está sistematizada de manera correcta, siendo que un esquema es una estrategia de comprensión el esquema realizado por el estudiante no sería una buena herramienta de estudio a futuro, además el estudiante para la elaboración de este organigrama no tiene en cuenta el proceso que siguió en el paso anterior por lo anterior es notorio como el estudiante continua un proceso independiente, no interactúa con los conocimientos previos y al no aplicar las estrategias de manera adecuada los resultados no siempre son los mejores.

El agua principal fuente de vida en el planeta tierra, de ella dependemos los seres humanos y demás seres existentes. El agua también tiene un continuo proceso por tal razón siempre está dentro del planeta, empieza aliegándose toda al mar y evaporándose con el calor y luego cae al suelo de nuevo bien sea con gotas, granizo, o nieve.

6. **Evalué su comprensión**

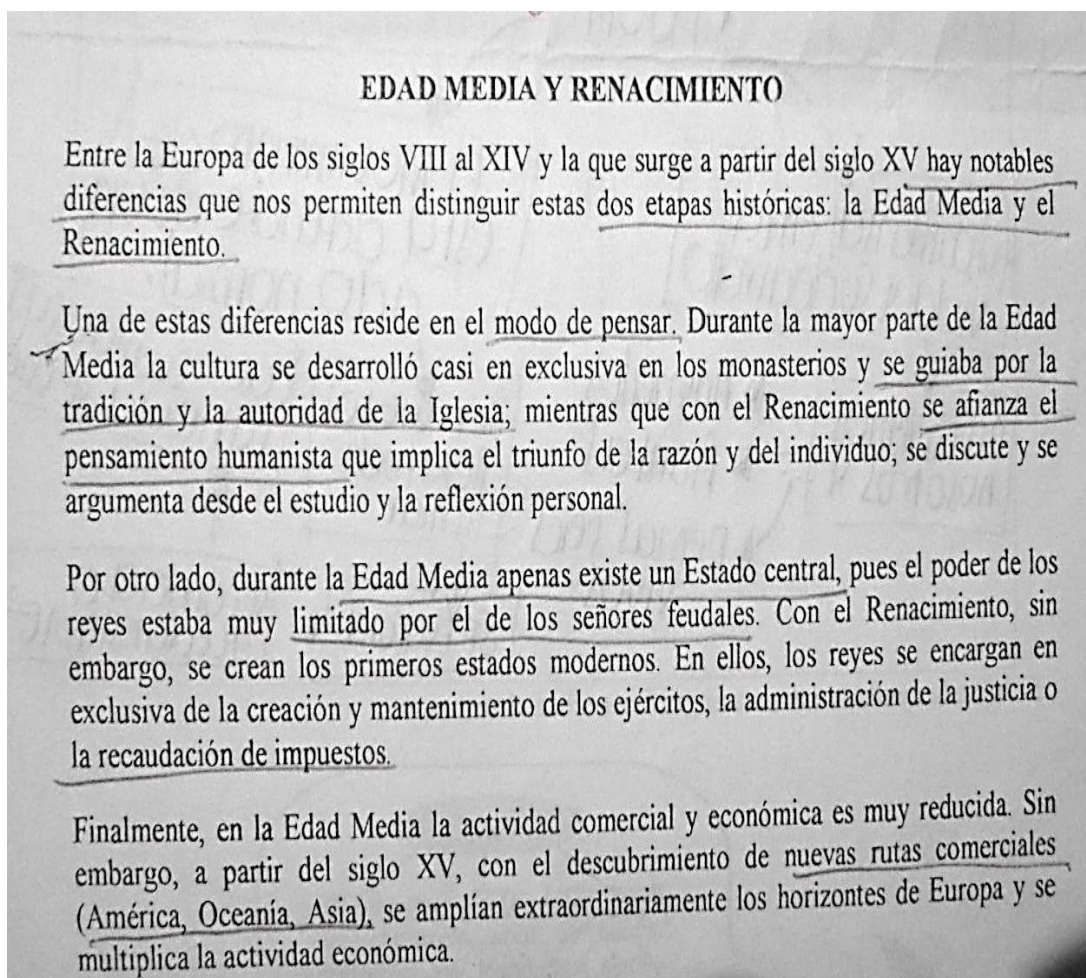
- A. ¿Cuántas veces necesito leer el texto?
- B. ¿Qué elementos palabras frases subrayo o cuales cree que se deban destacar?
- C. ¿Qué consulto o cree que necesita consultar?
- D. ¿Qué preguntas surgen al leer el texto?

Podemos notar como el estudiante tanto al inicio como al final de las actividades toma distancia en el momento de realizar la parte de evaluativa y de autorregulación. Tal como lo plantea Solé el hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal. Siendo así es claro que aunque en el desarrollo de las actividades que estaban relacionadas con la lectura el desempeño fue aceptable el aspecto metacognitivo no fue exitoso y que por lo tanto no se ha generado responsabilidad o autocontrol.

Considerando lo anterior está claro que el estudiante no considera estos procesos como relevantes dentro de la construcción de saber y nuevamente este se encasilla dentro de unos parámetros tradicionalistas donde no hay una relación de interacción entre docente y estudiante pues este último no se considera con la capacidad crítica reflexiva y autónoma para sentar un precedente en cuanto a su proceso de formación.

Nuestro propósito con la implementación de estrategias de lectura no es de formar simplemente buenos lectores nuestro propósito es formar lectores reflexivos autónomos que sean capaces de utilizar su conocimiento a situaciones cotidianas. Reiteramos que proveer de estrategias de comprensión a los alumnos contribuye significativamente en el proceso de aprender a aprender.

Como segundo parte del taller se realizó por parte del estudiante la lectura del siguiente texto y aplicar todo lo visto anteriormente:



En la segunda lectura notamos como el estudiante realiza un avance significativo en cuanto al uso de estrategias lo cual quiere decir que el proceso de reflexión que se llevó a cabo durante el primera lectura denominada el agua generó provecho en él, pues para para la lectura de este este texto procura subrayar oraciones claves aunque con dificultad, se observa un avance en el momento de asumir la lectura.

Para finalizar con las estrategias de cognición y metacognición a saber:

Evalúa qué aprendiste:

LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA
Aprendí una configuración rápida de lo que ya habíamos visto caracterice un poco el proceso de el agua que ya era un poco desconocido.	Comprender mejor los límites de la historia y sus consecuencias, y otras muchas más que me faltan.

En esta última etapa de metacognición se puede observar como el estudiante aunque muy básico realiza un ejercicio de reflexión con respecto a sus actividades. De ahí que los resultados al finalizar la intervención no sean los más satisfactorios pues lo que se busca es que el estudiante sea capaz de plantear sus dudas y sus expectativas de manera consciente y autocrítica del mismo modo participe en la búsqueda de resolución de problemas, que el proceso sea interactivo. Pero esto solo es posible siguiendo un proceso participativo donde el estudiante asuma un rol específico activo, es evidente que el no asumir unas metas claras y asumir un rol preciso al inicio de las actividades de lectura no le proporcionan bases claras para determinar o evaluar su proceso. Si no hay una reflexión acerca de los conocimientos previos que se poseen se hace complejo el ejercicio aplicar lo ya conocido a lo nuevo.

Las estrategias tiene en común con los todos los demás procedimientos que son de gran utilidad para regular las actividades de las personas ya que de acuerdo con su aplicación permite seleccionar evaluar determinadas acciones con el fin de llegar a la meta propuesta, Valls (1990) pero como observamos con anterioridad en el primer cuadro de metacognición no se establecieron metas y por tanto el estudiante no adopta estrategias para seguir la lectura. Lo cual sirvió como elemento clave

para darle a entender al estudiante que el proceso de lectura comprensiva y reflexiva se debe adoptar desde el inicio. Lo anterior no puede considerarse como un fracaso pues al obtener los resultados la labor del tutor o docente es concientizar al estudiante el porqué de aquellos fracasos.

6. CONCLUSIONES

Con la realización del proyecto de investigación logramos establecer que una de las dificultades que frecuentemente se encuentran en el aula escolar es la falta de comprensión de textos, debido al desconocimiento y a la limitada aplicación de estrategias de lectura por parte de docentes y estudiantes, el problema incide en que mientras se lee, no reflexionan y no resuelven problemas.

Esta falla no solo genera dificultades en el área de español y lengua castellana, sino en todas las áreas del quehacer académico, a lo anterior le sumamos la falta de interés por parte de los mismos estudiantes quienes muestran cierta apatía con lo que respecta a la lectura de ahí que los resultados encontrados en el proyecto hayan sido de análisis para el mejoramiento de la comprensión de los textos expositivos.

Además, podemos afirmar que algunos estudiantes son conscientes de las dificultades pero no se animan a discrepar con la palabra escrita, prejuicio relacionado con la autoridad epistémica de la fuente que debería ser desterrado para desarrollar el espíritu crítico y promover un aprendizaje significativo, además logramos que los estudiantes vieran el sentido a aprender y que se lograra un clima agradable que propició un ambiente agradable, logrando resultados visibles.

También comprobamos que ciertas situaciones de contexto promueven la reflexión metacognitiva. Las habilidades de acompañamiento por parte del docente para guiar el proceso de comprensión se vieron favorecidas cuando las actividades se desarrollaron usando como material de lectura la cartilla de talleres, dado que orienta y dirige muchas de sus actividades, porque tiene metas claras y objetivos específicos, fue un elemento de notable ayuda sobre el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes, así como el acompañamiento de los profesores que fue fundamental en un proceso que pretenda trabajar en las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. El texto guía presentó una propuesta educativa que acogimos según la investigación, la experiencia y estilo pedagógico, y de acuerdo a algunas preferencias, necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por ello también resaltamos la importancia de que tiene el acompañamiento de un tutor durante una proceso pedagógico, pues esta labor de acompañamiento y de participación guiada sirvió como puente para conseguir la meta propuesta en cuanto al proceso de comprensión de lectura, traspasando así la frontera de la Z.D.P, de ahí la importancia de los cuadros metacognitivos al inicio y final de las actividades pues al autoevaluarse y reflexionarse acerca de lo sabían, lo que aún les faltaba y lo querían conocer, activaron conocimientos previos adquiriendo nuevas competencias y aplicando lo ya conocido a lo nuevo.

Del mismo modo, consideramos que uno de los aprendizajes más significativos que nos dejó la elaboración e implementación de este proyecto fue la cogida que tuvo la intervención, en cuanto a tema, metodología y herramientas usadas se recibieran de una manera satisfactoria por el hecho de

que la escuela tradicional ha enseñado a reproducir contenido, dejando de lado al estudiante, donde este solo cumple un papel pasivo. Es notoria entonces la necesidad de asumir estrategias que promuevan una verdadera revolución educativa donde el estudiante asuma un papel activo y reflexivo. Considerando que la escuela es una puerta de entrada de múltiples conocimientos y por ello es un espacio donde los docentes deben aportar valores para fortalecer la construcción del conocimiento en los estudiantes. Es tarea de los docentes despertar la capacidad cognitiva pero sobre todo metacognitiva que se necesita para que el aprendizaje sea una verdadera construcción mutua de conocimientos y habilidades. En este sentido se propusieron algunas pero son sola una pequeña muestra de las muchas posibilidades que los maestros tienen para implementar en el salón de clases.

En nuestro caso, desde el inicio de la intervención se diferencié el proceso como producto de la investigación: el resumir textos expositivos asociado a las estrategias de aprendizaje, y el resumen como producto y forma textual a través de la cual se evaluaron las capacidades de los alumnos. Teniendo en cuenta que este, es un sustituto del texto fuente el alumnos conservó y reflejó la cualidad de la información de los textos presentados en la cartilla y su organización estructural, además, permitió, tratar los textos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su detalle y amplitud. Sin embargo, no todos los estudiantes son iguales dentro del aula de clases, hay algunos que son más avanzados que otros, es por esto que se planificó no un “curso ideal”, sino de acuerdo a la realidad que existió en el aula, entregándose una actividad en este caso la intervención para que cada uno de ellos desarrollara al máximo sus habilidades

Mediante este trabajo de investigación se logró generar y despertar en los estudiantes el interés por la utilización de estrategias, cognitivas y metacognitivas una evidencia de lo anterior es que logramos que los estudiantes adquirieran conciencia frente a las actividades y metas que se planteaban. Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben, sin embargo, es conveniente preguntarnos: ¿cuántos profesores exigen a sus alumnos, leer? ¿Qué se espera que haga un estudiante con la lectura que realiza? ¿Somos conscientes de qué orientamos y estimulamos eficientemente la lectura y comprensión de textos escritos a nuestros alumnos? De esta manera, la comprensión, textual necesita de la interacción de estrategias de lectura, la escuela entonces tiene el deber de estar en constante búsqueda de metodologías y estrategias para que los procesos educativos sean significativos.

Si bien es cierto que nuestro propósito era que finalmente los estudiantes utilizaran el resumen como herramienta para captar lo esencial de los textos expositivos, teníamos el deber de brindar diversas estrategias que contribuyeran primero a que los estudiantes reconocieran y estructuraran un buen resumen, para así poderlo utilizar como herramienta básica en el proceso de comprensión de lectura y segundo que las mismas estrategias al ser adquiridas actuaran subjetivamente en el estudiante proporcionando estrategias significativas en el momento de abordar una lectura.

Los resultados finales de nuestra intervención son una evidencia que la mayoría de los estudiantes adoptaron por lo menos una estrategia para comprender sus lecturas, con la implementación de las estrategias se observó una mayor comprensión de los textos expositivos. Al culminar la intervención pudimos constatar también que en cuanto al uso del resumen los estudiantes tuvieron un avance potencial pues el 20.5% de los estudiantes se ubicaron en un nivel muy adecuado y el 51.2% en un el nivel adecuado dejando el 0% en un nivel inadecuado.

Por lo tanto los datos arrojados al final de la intervención nos sirvieron para constatar que mediante la intervención se desarrolló satisfactoriamente el proceso de autorregulación pues con la realización de cuadros metacognitivos se generó un avance significativo en cuanto al proceso de autorregulación de conocimientos y estrategias. Es decir las estrategias metacognitivas fueron acogidas porque los procesos cognoscitivos se construyeron, individualmente los estudiantes los elaboraron a través de un proceso de aprendizaje, creando conocimiento y adoptando la estrategia pertinente estrategias, dándole sentido y significado a las experiencias durante la intervención, por consiguiente, por consiguiente lo consideramos como un proceso de construcción y generación y no de memorización y repetición de información. Es decir las estrategias metacognitivas fueron acogidas recordando entonces, que los procesos cognoscitivos se construyen, que cada individuo los elabora a través de un proceso de aprendizaje, creando conocimiento y estrategias, dándole sentido y significado a las experiencias y acciones, por consiguiente, es un proceso de construcción generación, no de memorizar y repetir información.

Esperamos entonces que este trabajo de investigación sea de utilidad para muchos docentes interesados, del mismo modo, les sirva de guía para su implementación en distintos espacios educativos y que a partir de esta propuesta surjan futuras investigaciones para que con ellas este proyecto se pueda enriquecer para el beneficio de nuevas generaciones.

7. BIBLIOGRAFIA

Agudelo, C. (1998). *Propuesta integrada para la comprensión de textos expositivos*. Monografía para obtener el título de Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna. Facultad de Humanidades, Escuela del lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Álvarez, A. & Río P. (1995). *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo*. En Coll, César y otros. (Compiladores). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. (vol. II, pp. 93-114). Madrid: Alianza Editorial.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.

Barlett, F. C. (1932). *Recordando: un estudio en psicología social y experimental*. Cambridge, CUP.

Beaugrande, R. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Caicedo, M. (1997). *Introducción a la sociolingüística*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Carriedo, N. & Tapia A. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Castillo, B. Martha, Montt, P. & Nahun (2001). *Subdirección de aseguramiento de la calidad de la educación* (Documento de trabajo área del lenguaje Proyecto de divulgación y Aprovechamiento de los resultados), Bogotá: ICFES.

Coll, C. (1990). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo." En C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.

Collado, I. & García, J. (1997). *Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención*. *Infancia y Aprendizaje*.

Collins, A & Smih, E. (1980). *El proceso de comprensión de lectura de la enseñanza*. Informe técnico. Urbana, Illinois: Centro para el estudio de lectura.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998) "Lengua Castellana", En: *Lineamientos Curriculares*. Magisterio, Bogotá.

de Beaugrande, R. & Dressler W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Uniantioquia.

Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGRAW-HILL.

Eco, U. (1993) *Lector in Fabula*. Ediciones: Lumen. Barcelona.

Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*

García, J. Martín, J. Luque, J. & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Editores S.A. Siglo Veintiuno.

Gutiérrez, M. (1992). *Comprensión y memoria de textos*. Tratado de Psicología General. Mayor, J. & Pinillos, J. (comp), Tomo IV Memoria y Representación. Alhambra. Madrid.

Hymes, D. (1971). "On Communicative competence" en Sociolingüística. Pinguin Education Ltd. New York.

Hernández, R. & Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW HILL.

Jurado, F. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Editorial Plaza y Janes. Asociación Colombiana de Semiótica Ministerio de Educación Nacional Universidad Nacional de Colombia.

López, G. (1997a). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. En: *Revista Lenguaje Universidad del Valle*, 25,129.

López, G. (1997b). La metacompreensión y la lectura. En: MARTÍNEZ, María Cristina, compiladora. *Los procesos de la lectura y la escritura: Propuestas de intervención pedagógica*. Cali: Universidad del Valle.

LÓPEZ, G. (1998). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Módulo de apoyo para el Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna. Univalle.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique grupo Editor S.A.

MEN. (2006). "Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje", En: Documento No 3, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.

Muth, D. (1990) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Edición Aique. S.A Buenos Aires.

Ordoñez, N. (2007). *Propuesta de intervención pedagógica para el mejoramiento del proceso de comprensión de textos expositivos*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Lingüística y Español, Facultad de Humanidades, Escuela del lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Parra, M. (2004). *Como Se Produce El Texto Escrito Teoría Y Practica*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá

Peronard, T. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Andrés Bello.

Rumelhart, D. (1980). *Schemata: the building blocks of cognition: Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Erlbaum, USA.

Sánchez, C. (2000). Competencia comunicativa y aprendizaje significativo en *Revista Actualidad Educativa Libros & Libros*, Bogotá

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Ston, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión*. Paidós, Barcelona.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires.

Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria de a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Colombia: Siglo Veintiuno Editores.

Vargas, A. (2008), *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Editorial universidad del Valle. Santiago de Cali

Vigotsky. L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Vigotsky. L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

Web Grafía:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fsEiVH1PR7sJ:www.getxolinguae.net>

<http://barrilete.bligoo.com/content/view/569007/Taller-estructura-de-un-texto-expositivo.html>

<http://loreblog.wordpress.com/2008/01/02/texto-de-problema-solucion/>

<http://loreblog.wordpress.com/2007/12/18/texto-de-causa-efecto/>

http://lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com_content&view=article&id=1774:el-textoexpositivo&catid=576&Itemid=161

<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/subraya.htm>

ANEXOS