

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL: UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOHN F. KENNEDY GRADO OCTAVO DE
POPAYÁN**



**DANNY ALEXANDER IDROBO SEVILLA
JAIME IJAJÍ DELGADO**

**Trabajo de grado del Seminario “Comprensión de Textos Expositivos: Un Modelo
Didáctico y Pedagógico Basado en Estrategias Cognitivas y Metacognitivas”,
presentado para optar al título de Licenciado en Español y Literatura.**

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

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL: UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOHN F. KENNEDY GRADO OCTAVO DE
POPAYÁN**



**DANNY ALEXANDER IDROBO SEVILLA
JAIME IJAJÍ DELGADO**

DIRECTORA:

Mag. NELLY MARÍA ORDÓÑEZ MARTÍNEZ

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

Nota de Aceptación

CIUDAD Y FECHA

DIRECTOR

JURADO

JURADO

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	3
1. Marco Teórico	10
1.1. El enfoque constructivista en la enseñanza de la lectura y de la escritura	11
1.1.1. La evaluación dentro el constructivismo	13
1.1.2. ¿Qué mide la evaluación constructivista?	15
1.1.3. Importancia de la metacognición en la educación	18
1.2. Pedagogía y didáctica en una intervención para la construcción de Sentido de la lectura	19
1.2.1. ¿Qué se entiende por esquema en el proceso de comprensión de lectura?	20
1.2.2. Qué implica leer en este contexto de investigación	22
1.2.3. Importancia de las estrategias de lectura en una intervención pedagógica y didáctica de la comprensión	23
1.3. La lingüística en el desarrollo de las competencias comunicativas	26
1.3.1. El problema de los géneros discursivos	29
1.3.2. El texto escrito	30
1.3.3. Los niveles jerárquicos del texto escrito y su importancia en la comprensión	31
1.3.4. La macroestructura textual	32
1.3.5. La superestructura textual	33
1.4. Las superestructuras expositivas	34
2. Marco Contextual	37
3. Metodología	38
3.1. Sujetos	39
3.2. Diseño metodológico	39

3.2.1	Primera etapa: definición de las variables	39
3.2.2.	Segunda etapa: Diagnóstico – diseño de los instrumentos	40
3.2.2.1	Encuesta diagnóstica metacognitiva de lectura	40
3.2.2.2.	Prueba metacognitiva diagnóstica de lectura	40
3.2.2.3.	Rejilla de evaluación de resúmenes	41
3.2.2.4.	Encuesta y prueba diagnóstica de la exposición	41
3.2.2.5.	Rejilla de evaluación para la exposición	42
3.2.2.6.	Tercera etapa: intervención pedagógica estratégica y didáctica de los textos expositivos	43
3.3.	Recursos para comprensión didáctica y estratégica de textos expositivos	45
3.4.	Recursos para la comprensión didáctica de los textos expositivos y su adecuada exposición	47
4.	Sistematización de la experiencia	49
4.1.	Análisis comparativo de encuesta metacognitiva lectura (entrada y salida)	49
4.1.1.	Análisis comparativo de la prueba diagnóstica de lectura (entrada y salida)	61
4.2.	Encuesta metacognitiva de la exposición (entrada y salida)	65
4.2.1.	Prueba metacognitiva comparativa de exposición (entrada y salida)	77
5.	Descripción del desarrollo de la comprensión lectora y de exposición oral de los estudiantes A y B en las pruebas de entrada y salida	82
6.	Conclusiones	125
	Bibliografía	128
	Bibliografía virtual	132
	Anexos	

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar el resultado de una investigación en el aula escolar titulada: “*Desarrollo de la competencia oral: una intervención didáctica para enseñar 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 8° 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 sus procesos lector y escritor, utilizaran estrategias cognitivas para abducir la Macroestructura del texto y reconocieran las categorías expositivas, además, fomentar en los estudiantes el uso de distintas herramientas como: organigramas, resúmenes y juegos didácticos 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: ¿De qué manera un modelo didáctico y pedagógico basado en estrategias cognitivas y metacognitivas contribuye en la autonomía del estudiante, para la comprensión y producción de textos expositivos?. Se logró que una población de 22 estudiantes con edades que oscilan entre los 16 y 40 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 (La esmeralda, retiro alto y bajo, María occidente, santa Elena, entre otros.) de estratos bajos (0 y 1), 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. Lo anterior se reflejó en el desarrollo de los talleres de algunos estudiantes, pues sus respuestas no se acercaban a los temas explicados por los docentes de la práctica.

Es importante mencionar que al inicio de la investigación, los estudiantes manifestaron no haber tenido un previo acercamiento a los textos expositivos, esto se debe a 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. Es por esto que los alumnos al momento de desarrollar los talleres, se enfrentaban a una nueva metodología de enseñanza, pero las estrategias que propone la investigación en el aula escolar planteada por los docentes de la práctica tiene gran utilidad puesto que la autorregulación o metacognición, planteada por Mar Mateos (2001) juega un papel fundamental en el proceso de formación de lectura en los estudiantes, ya que estos adquieren autonomía en la interpretación y comprensión de textos, dejando a un lado la memorización.

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 suministra 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. Hoy en día es un reto para los docentes de diferentes instituciones educativas, lograr que sus alumnos utilicen de manera adecuada los medios de comunicación, puesto que el ocio prevalece en la mayoría de los jóvenes, haciendo que la lectura tradicional sea aburrida al momento de comprender un texto, pero con la aplicación de las estrategias de lectura, los estudiantes podrán encontrarle un sentido a las interpretación y comprensión de textos.

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. Las dificultades que presentaron los estudiantes al inicio de la práctica fueron las siguientes: identificación de la macroestructura textual, los

estudiantes no lograban ubicar la idea principal del texto, también se les dificultaba identificar las cuatro superestructuras expositivas, pues leían el texto situando incorrectamente la superestructura que debía ir de acuerdo al texto.

En cuanto a la realización de resúmenes, los alumnos no sabían cómo suprimir un texto y lo que hacía era escribir literalmente lo que el texto planteaba, es decir, que no le daban un orden jerárquico a las ideas a tal punto que por escribir mucho decían muy poco. Otra dificultad que presentaron los estudiantes fue en la parte de la exposición oral, pues la mayoría de los alumnos presentaban pánico escénico, tono de voz bajo, movimiento corporal inadecuado, crisis nerviosa. Además de estas dificultades mencionadas, se observó que muchos de ellos no preparaban los temas que se les había asignado, exponían el tema en un tiempo muy corto, dejando como resultado una exposición inconclusa. Cabe de aclarar que dichas dificultades fueron superadas en el transcurso de la práctica

A través de este proyecto de investigación se pretendió aprovechar todos 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. Dichas estrategias son las siguientes: macroestructura textual, superestructura expositiva, realización de resúmenes y organigramas que permiten darle una estructura u orden al texto.

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, 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, 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 (2006)* y los *Estándares Básicos del Lenguaje (1998)* 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 (2006) 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. 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 (1998) 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 los proyectos de aula logran motivar al estudiante a conseguir nuevos conocimientos por si 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 estudiante.

Es por ello que a través de esta Propuesta Pedagógica, 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 expositivos. Los avances que los estudiantes desarrollaron en su proceso formativo de lectura se evidenció de manera positiva, claro está que al inicio de la práctica docente, los estudiantes no lograban entender de manera rápida lo que se les explicaba, pero con la orientación por parte de los docentes encargados de la práctica y con la ayuda de diversos talleres, los estudiantes aprendieron a identificar la macroestructura textual, la superestructura expositiva, la realización de resúmenes y posteriormente la organización gráfica de los organigramas.

De igual manera, el proyecto de aula implementado en la institución educativa John F. Kennedy con estudiantes de grado octavo, tuvo en cuenta los estándares propuestos por el MEN. Para el área de español, referente a producción y comprensión textual, ya que esta investigación buscó la interacción entre alumno, texto y docente, de ese modo construir el aprendizaje significativo.

Todo lo aprendido fue un proceso largo, donde había instantes que los mismos estudiantes se sentían vencidos, pero con el esfuerzo de cada uno y la paciencia de los docentes y sobre todo la buena orientación de dichas estrategias se logró que los alumnos autorregularan los conocimientos adquiridos, es decir, que ellos estaban en la capacidad de auto evaluar sus talleres, en caso de que algo estuviera mal, lo corregían de inmediato hasta que el taller quedara bien y eso es gratificante como docente, saber que sus estudiantes ya adquieran autonomía en la realización de sus trabajos. En cuanto a la exposición oral los estudiantes mejoraron, gracias a las pautas para llevar una buena

exposición, comprobando así que la mayoría de los estudiantes tuvieron en cuenta dichas pautas (tono de voz alto, posición corporal correcta, preparación del tema, entre otras).

Además, tomamos el enfoque constructivista, basado en las teorías de Lev Semionovich Vigosky (1978), pues a partir de su trabajo se han desarrollado múltiples concepciones sobre el aprendizaje. Vigosky (1978) 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. Así mismo, 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 didáctica de la lectura y la escritura como : Gladys Stella López (1997), Isabel Solé (1994), quienes desde sus investigaciones aportan estrategias para la comprensión lectora; Mar Mateos (2001) y las perspectivas de la metacognición; Fabio Jurado (1998) y los niveles de lectura; Emilio Sánchez (1993) con sus aportes a la comprensión de textos expositivos y desde luego, Teun Van Dijk (1980) 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.

La metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa se desarrolló en tres etapas: En la primera etapa se precisó las variables independientes: **A1**, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos expositivos y **A2**, las organizaciones superestructurales expositivas. Niveles de variable: **A2** Problema /Solución; Causa/efecto; Descriptiva y Comparativa. La variable dependiente **B** es la comprensión. Esto quiere decir que la comprensión de textos expositivos depende del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. El 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 aprendieron en la comprensión de lectura y en la realización de una exposición 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 cómo 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. Cabe de resaltar que se elaboró una encuesta de entrada y salida para la exposición oral, para conocer la rutina de los estudiantes al momento de exponer un tema, de igual manera se elaboró un prueba diagnóstica de exposición oral de entrada y salida, la cual consistía en realizar una exposición teniendo en cuenta las pautas para llevar una adecuada exposición

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.

1. MARCO TEÓRICO

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 trasmisión y memorización de contenidos, esta propuesta de investigación le apuesta a un proceso pedagógico y didáctico que permita a los estudiantes comprender y producir 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 van a desarrollar estrategias que le permitan 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 desea es contribuir al mejoramiento del proceso de comprensión de la lectura, porque se considera como un medio de aprendizaje consecuente con el concepto de leer para aprender que determinará 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 circula en el 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 propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos expositivos se ubica en el enfoque constructivista, que permite 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, 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 tiene el entorno dentro del proceso de aprendizaje del individuo. Se parte de que el hecho educativo implica también a la psicología, puesto que permite 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. 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 (1978) 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 (1979), fundamentados en la Zona de Desarrollo Próximo Z.D.P. Vigotsky (1979) 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. Para este trabajo equipararemos la Z.D.P con la intervención pedagógica en el aula de clase que vamos a realizar con los estudiantes, para contribuir al desarrollo de la comprensión y producción de textos expositivos. Se piensa que el aprendizaje es posible en un estudiante cuando se dan condiciones educativas apropiadas. En esta dirección, alcanzaremos 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.

Para los fines de nuestra intervención pedagógica en el aula de clase, se organizará el trabajo entre pares académicos, desde la idea de la actividad colectiva y utilicen en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas, así se contribuirá a que se formen grupos cooperativos para que sean más eficientes y eficaces frente a las tareas asignadas, no sólo en español y literatura, sino con las demás áreas del saber. Así pues, se desarrollarán competencias discursivas y analíticas que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje desde una construcción didáctica como resultado de un proceso pedagógico, entendido éste como la reflexión que cada maestro hace del hecho educativo, así nuestra didáctica tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

Estrategias de enseñanza, definidas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” y estrategias de aprendizaje definidas como: “una serie de ayudas internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas, para aprender, recordar y usar la información” Monereo (1990).

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.

1.1.1. 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, también el docente debe tener una concepción coherente, 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 conocimiento teórico y práctico de todo un conjunto de instrumentos y estrategias para enseñar, aprender y evaluar los conocimientos de los estudiantes, sea porque él lo considere así o porque la institución educativa o el currículo se lo demande. Por tal razón, la trilogía (enseñanza, aprendizaje y evaluación) es parte integral de una buena educación.

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 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 destreza, 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 importante es que se debe tener claro los estándares 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/o el área específica de conocimiento.

Para la evaluación de la comprensión de lectura, en este trabajo de investigación, se tendrá en cuenta varios instrumentos de acuerdo con las etapas que se explicarán 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 valorará 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 nivel 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 transcritiva y la literalidad en modo de paráfrasis. En la *literalidad transcritiva*, 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 macrorreglas 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 intertextual* es 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 campo 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 qué” 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 (2006) y los Lineamientos Curriculares (1998) 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 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) esquemas es la 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 a cerca 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”. El tercero es el conocimiento metacognitivo o esquemas de autoevaluación y autorregulación” (Gutiérrez 1992: 124)

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 de 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 a cerca 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 como formación se entiende como el proceso 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 estrategias de comprensión de lectura en el aula de clase es porque contribuyen en el óptimo desarrollo de las competencias básicas del alumno. Desde esta perspectiva Solé (1994) 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 conjunto 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 ejerce la función de guía (Coll, 1990), asegura que el proceso entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas 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 sí 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 (1971) se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación concretos y sociales e históricamente situados. Hymes (1971) 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 un visión más pragmática del lenguaje, en la que algunos aspectos socio-culturales 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 buena 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.

De igual manera, 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 gira en torno a la comprensión de textos expositivos, por ello, se hace necesario 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 ahora 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**, indicando los cambios semánticos del tema en el texto. Es así como el papel activo del lector cobra importancia, cuando se involucra 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 microestructura o base textual, construye la macroestructura semántica o representación del significado del texto con base en la jerarquía de las ideas. Así 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 macrorreglas.

Según van Dijk, (1980) las macrorreglas 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 macrorreglas 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 macrorreglas 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 se enfatiza que esta investigación se centró las superestructuras expositivas. 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.
Declarar, interpretar, explicar el sentido genuino de una palabra texto o doctrina que puede tener varios significados o es difícil de entender.
2. 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 (problema-solución, 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.

Resumen: Es un documento académico que organiza de manera lógica las ideas más importantes que provienen de un documento base, sea este escrito, verbal o icónico. El resumen, que se ha considerado injustamente una forma discursiva menor, es más importante de lo que imaginamos. En el proceso de recolección de información para una tarea de investigación, se dan pasos que implican la lectura, la selección y la organización de los contenidos, no solamente su transcripción literal, lo cual requiere de cierta complejidad. Según Cervera, A. (2007) “La realización de un buen resumen es la muestra inequívoca de una gran capacidad de comprensión para hallar la síntesis adecuada”.

La exposición oral: Es un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer una información al receptor de forma clara, ordenada y progresiva, descartando toda posible ambigüedad e imprecisión; para ello parte de un tema y lo desarrolla en toda su

amplitud. La exposición oral posee características de tipo descriptivo, argumentativo y comparativo.

La exposición de estructura descriptiva: consiste en describir o clasificar seres, objetos, actividades o fenómenos. La exposición de forma argumentativa: analiza y expone las razones y los datos que se tienen para defender la opinión sobre un tema, con el fin de que dicha opinión sea aceptada. La estructura de comparación-contraste, presenta analogías y diferencias entre dos seres u objetos. Mostrado paralelismo y contraste. Martínez, Mongay (2004).

Organigrama: Consiste en reordenar jerárquicamente todas las ideas centrales derivadas de cada uno de los párrafos en una de las cinco organizaciones básicas de los textos expositivos (causa - efecto, problema - solución, comparativa y descriptiva) de esta manera, cuando *se* termina el párrafo y se acopian los resúmenes construidos; se expresan de manera gráfica las ideas relevantes del texto. Sánchez Emilio (1989).

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, tienen como propósito fundamental 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 implica 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, las instituciones educativas en donde se lleva a cabo la investigación están ubicadas en diferentes sectores de la ciudad de Popayán y el departamento del Cauca, ellas son: John F Kennedy en el barrio La Esmeralda. Se trabajará en el grado: octavo de Básica Secundaria con jóvenes y adultos entre los 8 y 40 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 y en su gran minoría, estudiantes que pertenecen a estratos tres y cuatro, con mejores recursos económicos, pero igualmente con dificultades en la comprensión de la lectura y ausencia de autonomía académica.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto se desarrolló desde los parámetros de la investigación cuantitativa con predominio cualitativo en la que se utilizó una metodología descriptiva y analítica de los resultados obtenidos estadísticamente 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 por qué 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 más estructurados que las demás clases de estudio y proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hace referencia.

En esa relación, esta investigación analizó los resultados obtenidos estadísticamente, para ello desarrolló un programa de intervención estratégica, pedagógica y a través de sus variantes, explica cómo incidió en el proceso de comprensión de textos expositivos y comprender mejor las realidades vividas por los individuos intervenidos. La metodología 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 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 permite 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 y producción 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 (muestra)

La intervención se llevó a cabo en el año 2012. Entre los meses de febrero y junio del mismo año, en la Institución Educativa John F. Kennedy, educación cíclica con alumnos de grado octavo (jornada nocturna), dicha institución está ubicada en la ciudad de Popayán, en la comuna 8, Barrio la Esmeralda. Estrato social 3, aunque los sujetos con los cuales se realizó la intervención pertenecían a un estrato social, entre cero y dos, con edades entre los 16 a 40 años. Esta población estudiantil en su mayoría era de clase trabajadora o en su defecto jóvenes que abandonaron sus estudios, porque tuvieron que trabajar para conseguir su sustento diario o porque adquirieron responsabilidades a temprana edad (hijos), hecho que los obligó abandonar el calendario tradicional; pero que tiempo después tomaron la decisión de retomar sus estudios.

Así mismo existió algunos casos de población desplazada o de personas reinsertadas a la sociedad, después de haber militado en grupos al margen de la ley. El curso en un comienzo estuvo conformado por 25 estudiantes, aunque en el transcurso del semestre se retiraron 3 alumnos, por ese motivo se realizó el estudio con 22 estudiantes que asistieron durante todo el proceso.

3.2. Diseño metodológico

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 **A2**, las organizaciones superestructurales expositivas.

Niveles de variable: A2 Problema /Solución; Causa/efecto; Descriptiva y Comparativa. La variable dependiente B es la comprensión. Esto quiere decir que la comprensión de textos expositivos depende del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. El reconocimiento de las organizaciones superestructurales expositivas en el procesamiento de los textos expositivos.

3.2.2. Segunda etapa

3.2.2.1. Encuesta diagnóstica metacognitiva de lectura

El día 17 de febrero de 2012, se dio comienzo a la parte inicial del proyecto de investigación, que consistió en realizarles a los estudiantes una encuesta diagnóstica de entrada. Esta encuesta de carácter metacognitiva fue adaptada del instrumento utilizado por la Magister Ordóñez (2007), en su trabajo de grado de maestría. Este instrumento consta de 10 preguntas, las cuales indagaron por el proceso de lectura de los estudiantes, en un antes, durante y después de la lectura. Todo ello con el objetivo de encontrar el interés por la lectura, conocer las estrategias que utilizan los alumnos para comprender un texto expositivo.

La encuesta diagnóstica metacognitiva de lectura, estuvo compuesta por 10 preguntas de carácter metacognitivo, tuvo como opciones de respuesta: sí, no, justifique su respuesta; algunas de las preguntas causó en los estudiantes dificultades al momento de responderlas, hecho que los llevó a copiarse de sus compañeros, pedir ayuda a los docentes, dejar espacios en blanco donde no sabían qué responder, asimismo a responder de una manera inconsciente, por el hecho de no quedar mal frente a sus compañeros y ante sus profesores, aunque cabe anotar que desde un comienzo se les había pedido el favor que contestaran honestamente a las preguntas que contenía la encuesta. (Ver anexos 1: encuesta de lectura entrada).

3.2.2.2. Prueba metacognitiva diagnóstica de lectura

Después de haber realizado la encuesta metacognitiva de lectura, se realizó la prueba diagnóstica de lectura. Con el propósito de indagar en qué nivel de comprensión de lectura se encontraban los alumnos. Para ello se empleó como instrumento de investigación un texto expositivo, de superestructura causa - efecto llamado “Animales en Extinción” tomado www.blogger.com elaborado por Gutiérrez, Camila, (2009), con

este texto se pretendió la elaboración de un resumen, el cual fue evaluado con la rejilla de evaluación de resúmenes, tomada del trabajo de maestría de Ordóñez (2007).

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 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.

3.2.2.4. Encuesta y prueba diagnóstica de la exposición

Posteriormente se analizó la manera cómo exponen los estudiantes, para la cual se utilizó dos instrumentos como diagnóstico, el primero de ellos es la encuesta metacognitiva diagnóstica compuesta por 10 preguntas, la cual indagó por la manera de exponer; en un antes, durante y después de la exposición. (Ver anexos 3 y 4 encuesta y prueba diagnóstica de la exposición entrada - salida). El segundo instrumento diagnóstico es la exposición de unos textos expositivos con las distintas superestructuras expositivas “causa-efecto, problema –solución, descriptiva y comparativa” “La capa de ozono, www.icarito.cl, Cerón, Santiago, (2009), ¿Qué es una enfermedad terminal? www.blogak.com, Perafan, Nancy, (2008).

Para la realización de esta actividad se permitió la conformación de 5 grupos, cada uno conformado por cuatro integrantes, que tuvieron una hora para que prepararan su exposición, seguidamente se dio inicio a la actividad, donde se pudo observar una cantidad de dificultades que tienen los estudiantes al momento de exponer un tema, para analizar con más profundidad las exposiciones se optó por filmarlas, con el propósito de analizar las falencias que existían en este campo, las exposiciones fueron evaluadas con la rejilla de evaluación de exposición. El propósito de esta prueba diagnóstica fue la de conocer cómo exponen los estudiantes dentro de un contexto formal, académico.

3.2.2.5. Rejilla de evaluación para la exposición

MUY ADECUADO	Domina el tema, se adapta al público que lo escucha, ensaya previamente la exposición, utiliza un tiempo adecuado, usa los recursos audiovisuales, se dirige ante el público con una voz clara, maneja los espacios donde se desarrolla la exposición, permite las preguntas que puedan surgir del tema, recomienda libros o textos que pueden ampliar el tema.
ADECUADO	Domina el tema, omite las particularidades del público que lo escucha, no tiene en cuenta el tiempo para su exposición, utiliza adecuadamente los recursos audiovisuales, su voz es clara y fuerte, permite las posibles preguntas que surgen después de la exposición, olvida recomendar textos que amplíen los conocimientos sobre el tema expuesto.
MÁS O MENOS ADECUADO	Su dominio del tema es regular, su tono de voz y su manejo corporal es más o menos adecuado, no aprovecha al máximo los recursos audiovisuales, aclara a medias las dudas que surgen del tema.
INADECUADO	Se observa que no prepara bien el tema para su exposición, no utiliza un buen tono de voz, olvida aspectos relevantes del tema expuesto, se ciñe demasiado a sus apuntes, no tiene en cuenta el tiempo para la exposición, no aclara dudas de la exposición, olvida recomendar textos para ampliar el conocimiento de determinado tema.

Los instrumentos utilizados para la encuesta metacognitiva de lectura, la prueba diagnóstica de lectura y la prueba diagnóstica de exposición, son los mismos para la prueba diagnóstica de entrada y para la prueba diagnóstica de salida, con la intención de encontrar una mayor confiabilidad en la comparación de los resultados del estudio. Los textos de la prueba de lectura y los utilizados para la prueba diagnóstica de exposición

fueron de mediana extensión y tomados de distintos medios: Internet, revistas, libros, entre otros.

Para el propósito del estudio se controlaron tanto su estructura como el contenido de la información. Las temáticas fueron variadas y del interés de los estudiantes: sociales, científicas, tecnológicas, de educación, medio ambiente, matemáticas, literatura, filosofía, ciencias naturales e informática. De acuerdo con los resultados de la etapa diagnóstica, se construyeron los instrumentos de 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 autorregularán su proceso de aprendizaje, para que se diera el fin último que era el de leer para aprender, en una perspectiva interactiva de la lectura. Para la realización de la intervención pedagógica no se cambió el ambiente natural del aula y el desarrollo del curso siguió con su normalidad académica.

3.2.2.6. Tercera etapa

Intervención pedagógica estratégica y didáctica de los textos expositivos

Después de haber obtenido los resultados de la etapa diagnóstica de entrada que determinó el nivel de comprensión de lectura y la manera de cómo exponen los estudiantes de la Institución Educativa John F. Kennedy, se procedió a la intervención pedagógica, mediante la aplicación de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas con el propósito de lograr, en cierto modo, la superación de las dificultades que se encontraron en un inicio, además de ello se procuró que los alumnos autorregularan su proceso de lectura y de exposición con el fin último de leer y exponer para aprender en una perspectiva interactiva de lectura y de exposición. Para ello se organizó el curso mediante una secuencia didáctica como lo afirma Coll (1995) es la manera de planear, elegir, ordenar y evaluar una intención educativa, que tiene establecidos sus objetivos como lo son la autorregulación de los conocimientos que adquieren los estudiantes en el entorno escolar; no obstante, la intervención fue pensada para aceptar algunos cambios que pudiesen existir en el aula y así lograr la finalidad de la intervención.

Al iniciar la presentación, se expuso la importancia de la intervención pedagógica y estratégica, luego se dio a conocer del porqué era importante trabajar los textos expositivos en el aula y cuál era la intencionalidad de la investigación, cómo iba a ser su metodología, la forma de evaluar el proceso del estudiante. Para que hubiese constancia del proceso que se tendría durante la intervención, se les pidió a los alumnos que

construyeran su carpeta personal, donde guardaran todo las reflexiones que surgieran, además almacenaran el material utilizado en la intervención como es la teoría de los textos expositivos, las encuestas diagnósticas, los talleres; de esa manera, el estudiante aprendería a autoevaluar su conocimiento y ser consciente de él, a observar el avance o estancamiento que ellos podrían tener en el transcurso de la intervención.

La siguiente tabla muestra el modo estratégico cómo planeó y aplicó la intervención pedagógica de los textos expositivos, desde un Antes, Durante y Después de la lectura.

ESTRATEGIAS PARA LLEVAR UNA BUENA COMPRESIÓN DE LECTURA		
OBJETIVOS	NIVELES	TÁCTICAS
Tener en cuenta los propósitos y beneficios para leer adecuadamente un texto.	PREE LECTURA	Realizar primeras lecturas, con el fin de que los estudiantes al momento de leer un texto, relacionen la información de sus conocimientos previos con la información del texto base.
Reconocer las ideas relevantes del texto, al igual que el significado de las palabras.	MICROESTRUCTURA	El mismo texto ayuda a identificar las palabras que sean de mayor dificultad para entenderlas, y así dar con la construcción de las ideas.
Verificar si hay cambios en cuanto al desarrollo de los talleres, con el propósito de encontrar avances en el proceso de lectura.	PROGRESIÓN TEMÁTICA	Por medio de la progresión temática, se busca que los estudiantes logren darle un título a los textos y posteriormente que separen los aspectos o ideas por categorías, para así comprender lo que se está leyendo.
Buscar que los estudiantes jerarquicen las ideas principales y secundarias del texto, por medio de las macroreglas planteadas por van Dijk: (supresión, generalización y construcción).	MACROESTRUCTURA	Con la utilización de las macroreglas el estudiante podrá eliminar cuanta información repetida se encuentre en el texto. Así mismo podrá cambiar alguna información por otra, sin cambiar el sentido de coherencia

OBJETIVOS	NIVELES	TÁCTICAS
Identificar las categorías de la superestructura expositiva en los textos (problema/ solución, causa / efecto, comparativa y descriptiva)	SUPERESTRUCTURA	Que el estudiante esté en la capacidad de reconocer la organización del texto, a través de las palabras claves que presentan las 4 superestructuras.
Lograr que el estudiante organice gráficamente la información obtenida del texto gracias a la aplicación de la macro y superestructura expositiva.	APLICACIÓN DE ORGANIGRAMAS	La información estructurada de la gráfica para darle un orden apropiado, según las ideas que plantea el texto.
Construir una versión diferente del texto, donde se muestre la aplicación de las estrategias de lectura, sin salirse de los planteamientos del autor.	ELABORACIÓN DE RESÚMENES	Con la información plasmada en el organigrama, el estudiante escribirá el respectivo resumen, empleando los conectores apropiados.
Verificar si las actividades realizadas en el aula están siendo trabajadas cumplidamente.	AUTOEVALUACIÓN	El estudiante reflexionará sobre los conocimientos adquiridos en el aula ¿Qué aprendí? ¿Qué me falta por aprender?

Modelo realizado por: Danny Idrobo y Jaime Ijají (2012).

3.3. Recursos para la comprensión didáctica y estratégica de los textos expositivos

Los docentes empezaron la intervención pedagógica, preguntándoles a los estudiantes de grado octavo si conocían estrategias de lectura, a la cual algunos alumnos respondieron negativamente, a partir de esta pregunta y la discusión que se generó, se construyó el concepto de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y de exposición.

Posteriormente, los profesores mostraron el propósito y los beneficios de la aplicación de esta intervención pedagógica, con relación a los textos expositivos y la exposición oral. Seguidamente los docentes presentaron a sus estudiantes un plan de lectura para comprender los textos expositivos y un plan de exposición oral aplicando los textos

expositivos vistos en clase, también se les explicó a los estudiantes, las cuatro categorías o superestructuras de los textos expositivos: (problema/ solución, causa / efecto, comparación y descripción), Más adelante, se profundizó en las estrategias de exposición oral como: (la preparación del tema, la utilización de un tono de voz apropiado, una buena postura corporal, un buen manejo del público y del tiempo, etc.)

Después de haber explicado la parte teórica de los textos expositivos (superestructuras expositivas, Macroestructura textual, macroreglas, organigramas, resumen, estrategias cognitivas y metacognitivas etc.) se entregó los talleres, que fueron adaptados del modelo propuesto por López (1997).

El taller N°1: tuvo como propósito la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, desde un **antes**, **durante** y **después** de la lectura, López (1997), a través de los siguientes puntos: en primer lugar, la indagación por sus conocimientos previos sobre lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí y lo que aún me falta de los textos expositivos; en segundo lugar, el taller buscó que los estudiantes trabajaran un texto corto, “Accidentes de Tránsito” (ver anexo 13) con este texto se pretendió la identificación de la superestructura expositiva, en tercer lugar, se procuró que los estudiantes usaran su creatividad para darle un título al texto, con el objetivo de que los estudiantes pusieran en juego el contenido del texto con su creatividad cognoscitiva; en cuarto lugar, se intentó que los estudiantes jerarquizaran las ideas más relevantes del texto (Macroestructura textual); en quinto lugar, los alumnos organizaron la Macroestructura textual gráficamente (organigramas); en sexto lugar, los alumnos elaboraron un resumen apoyados en el organigrama; por último, el taller buscó que el estudiante autoevaluara el nuevo conocimiento que obtuvo durante la realización de los talleres didácticos.

Taller N° 2: tuvo como propósito profundizar en las estrategias que se deben utilizar para comprender un texto expositivo, para ello se utilizó el texto “la solidaridad” (14). En este texto los alumnos le suministraron un título al texto, identificaron la superestructura expositiva, a través del subrayado de las palabras claves; construyeron la Macroestructura textual, para ello utilizaron las macroreglas de supresión, generalización y construcción.

Taller N°3: se profundizó en las estrategias que permitieron la comprensión de los textos expositivos, para ello se utilizó el texto expositivo “características de la edad media y el renacimiento” (ver anexo 15) en primer lugar, se hizo uso de la activación de sus conocimientos previos; en segundo lugar, se construyó la Macroestructura del texto, en

tercer lugar, se identificó la superestructura del texto, en cuarto lugar, se organizó la información en el organigrama correspondiente, en quinto lugar, se hizo un análisis de lo que se aprendió de nuevo y de lo que aun faltaba.

Taller N° 4: buscó el afianzamiento de las estrategias que contribuyeron en la comprensión de lectura, en este taller se utilizó el texto expositivo “los inmigrantes” (ver anexo 16), en primer lugar, se hizo uso de los conocimientos previos de los alumnos para colocarle un título al texto, en segundo lugar, se identificó la superestructura del texto, en tercer lugar, se construyó la Macroestructura, en cuarto lugar se organizó gráficamente su contenido (organigrama), por último, se autoevaluó el proceso cognitivo del estudiante.

El taller N° 5: fue elaborado con el propósito de trabajar los textos expositivos mancomunadamente con la exposición oral, con la intención de que los alumnos aplicaran en las exposiciones lo aprendido en los textos expositivos; para este taller se utilizó el texto expositivo llamado “la contaminación ambiental” (ver anexos 17); en este taller los estudiantes, activaron los conocimientos previos sobre el tema, le dieron un título al texto, identificaron su superestructura, construyeron la Macroestructura textual, organizaron la exposición apoyándose en el organigrama correspondiente; elaboraron un resumen apoyados en el organigrama; para ello se le modeló una exposición con anterioridad, aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas de los textos expositivos y de la exposición oral.

3.4. Recursos para la comprensión didáctica de los textos expositivos y su adecuada exposición

Después de terminada la explicación y aplicación de los textos expositivos, se dio inicio a la explicación de la teoría de la exposición oral, donde se expresó del porqué era importante trabajar los textos expositivos de la mano con la exposición oral, por ello se explicó cuál era la intencionalidad de la investigación, cómo iba a ser su metodología, la forma de evaluar el proceso del estudiante en cuanto a un todo, ya que se estaba trabajando ambos aspectos. Acorde con lo anterior, en primer lugar, se suministró la teoría de la exposición oral, en segundo lugar, se explicó que los educandos tenían que aplicar todo lo aprendido en relación con los textos expositivos, para ello debían utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas, para que de esa manera contribuyera en la comprensión y exposición de los textos expositivos; en tercer lugar, se modeló el quinto taller el cual tenía como propósito la aplicación de lo aprendido en los textos expositivos y su respectiva aplicación en la exposición.

Esta intervención pedagógica se les sugirió a los estudiantes que lo asumieran como un proceso organizado y planeado estratégicamente, con el fin de obtener mejores resultados, también se les propuso que expusieran de una manera tranquila, pausada, mostrando seguridad de lo que se estaba exponiendo, ya que el objetivo era exponer para aprender, claro está que eso se lo podía lograr siempre y cuando se aplicaran apropiadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas de los textos expositivos y las sugerencias recomendadas para realizar una buena exposición oral.

En seguida, se presentó una tabla donde se mostró la manera estratégica como fue planeada y aplicada la intervención para la exposición oral, en ella se presentó los objetivos que se pretendían alcanzar y cómo se los iba a lograr, utilizando las estrategias cognitivas y metacognitivas de los textos expositivos, además de la aplicación de las sugerencias para realizar una buena exposición oral.

PLAN APLICADO PARA REALIZAR UNA BUENA EXPOSICIÓN			
SUBTEMAS	TAREAS	NIVELES	ESTRATEGIAS
Detallar los propósitos y objetivos de la exposición	Buscar de manera clara los propósitos que plantea la temática de la exposición. Encontrar el porqué de la escogencia del tema a exponer.	Exposiciones por grupos	Al momento de realizar la exposición es conveniente que los alumnos, conscientemente sepan él para qué de la exposición, cuáles son sus beneficios.
Delimitar el tema o la parte del mismo que será manejado mediante esta técnica (la exposición)	Los estudiantes escogerán el tema para sus exposiciones y expondrán los aspectos más importantes.	Preparación del tema a exponer	Para las exposiciones cada grupo tendrá autonomía de escoger un texto expositivo el cual va hacer expuesto por ellos en el aula.
Explicar a los estudiantes cómo se debe exponer adecuadamente	A los estudiantes se les orientará cómo deben realizar una buena exposición, a través de la aplicación de los textos expositivos y sus respectivas estrategias.	Pasos para llevar una buena exposición	Los alumnos conocerán una serie de estrategias que les permitirá llevar una buena exposición: (preparación del tema, el tono de voz, la postura corporal, el manejo del tiempo, formulación de preguntas al público, entre otros).

Preparar un bosquejo que contenga las ideas principales y secundarias	Durante la exposición, los alumnos estarán en la capacidad de plasmar las ideas principales y secundarias del tema a exponer,	Aplicación de la Macroestructura en la exposición	Por medio de esta estrategia, los educandos darán a conocer los aspectos más importantes de la exposición.
Identificación del texto expuesto	Los alumnos podrán identificar la superestructura expositiva del texto que van a exponer.	Aplicación de la superestructura en la exposición (causa/ efecto, problema / solución , descripción y comparación)	Con la identificación de la superestructura expositiva a los estudiantes se les facilitará su exposición, porque sabrán cuales son las causas - efectos, el problema, las soluciones etc.
Organizar gráficamente la información	Exponer por medio de organigramas jerarquizando las ideas más relevantes del texto (Macroestructura).	Aplicación del organigrama en la exposición.	Al utilizar el organigrama su exposición será mucho más entendida, porque podrán jerarquizar las ideas principales, secundarias y detalles, además de la identificación de la superestructura expositiva (causa- efecto, problema – solución, comparación y descripción).

Modelo realizado por: Danny Idrobo y Jaime Ijají (2012).

Taller N° 6: éste taller buscó afianzar lo aplicado en el anterior, en donde se utilizó el texto expositivo “Ronaldo y Messi” (ver anexo 18), en primer lugar, hubo la activación de los conocimientos previos, en segundo lugar, se suministró un título al texto, en tercer lugar, se identificó la superestructura del texto, en cuarto lugar, se construyó la Macroestructura del texto, en quinto lugar, se organizó la información en el organigrama correspondiente, por último, se hizo una autoevaluación de lo aprendido en el taller.

4. Sistematización de la experiencia

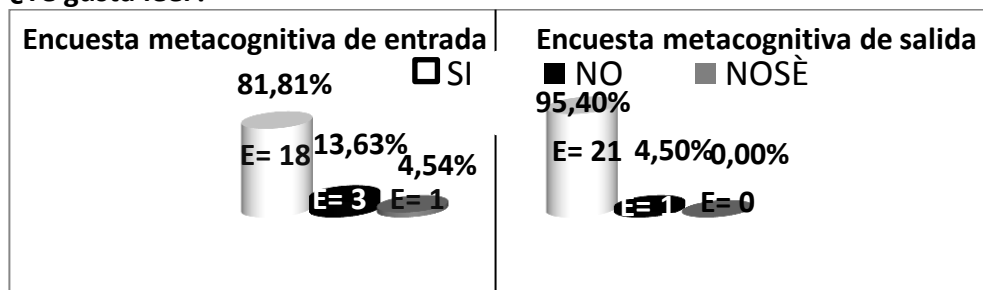
4.1. Análisis comparativo de la encuesta metacognitiva de lectura (entrada y salida)

Los siguientes resultados son producto del análisis de la encuesta metacognitiva que fue realizada a la entrada y salida de la intervención pedagógica, que tuvo como propósito indagar sobre los conocimientos previos que los alumnos decían tener acerca de su proceso lector; con esta encuesta se determinó si los estudiantes utilizaban estrategias de

lectura o no las usaban, por ese motivo se les explicó a los alumnos que tenían que responder de una manera honesta y consciente, para así iniciar la construcción de un aprendizaje significativo, donde ellos iban hacer los gestores de dicho proceso, por tal razón, no tenía sentido responder deshonestamente. La encuesta metacognitiva de salida tuvo como objetivo confrontar el avance o estancamiento que tuvieron los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura de los textos expositivos, a la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas para su aplicación en un **antes, durante y después** de la Lectura, López (1997). Cabe recordar que la encuesta fue aplicada a 22 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa John F. Kennedy, entre los meses de febrero y junio del año 2012.

Nota aclaratoria: para leer los resultados que muestran las gráficas de la encuesta metacognitiva de lectura. (Entrada y Salida), se debe tener en cuenta que se esta comparando los resultados de la encuesta de entrada y de salida de la intervención pedagógica, donde las barras con el color blanco, representan la expresión (SI); las barras con color negro simbolizan la expresión (NO) y la barras con color gris es utilizada para otras opciones, también es necesario mencionar que la letra (**P**) nos hace referencia el porcentaje de estudiantes y la letra (**E**) hace alusión al número de educandos por cada opción. Cabe recordar que las preguntas de la encuesta están distribuidas en tres ítems Antes, Durante y Después de la Lectura.

Antes de la lectura
¿Te gusta leer?



Al analizar las respuestas de los estudiantes sobre la pregunta ¿te gusta leer?, en la encuesta de entrada dejó una gran preocupación, debido a que se corroboró el creciente desinterés que existe por la lectura, hecho que lleva a preguntarse del porqué de esta situación, entre las causas de este escenario se encontraron, la errada orientación que se le ha venido dando a la lectura por parte de los docentes del área de español, en el cual, el profesor suministra a los alumnos textos extensos y complejos, sin haber creado en el alumno un hábito de lectura, hecho que ocasiona que los alumnos le tengan tedio a leer, porque aparte de no existir una adecuada escogencia de los textos, el docente no le ha

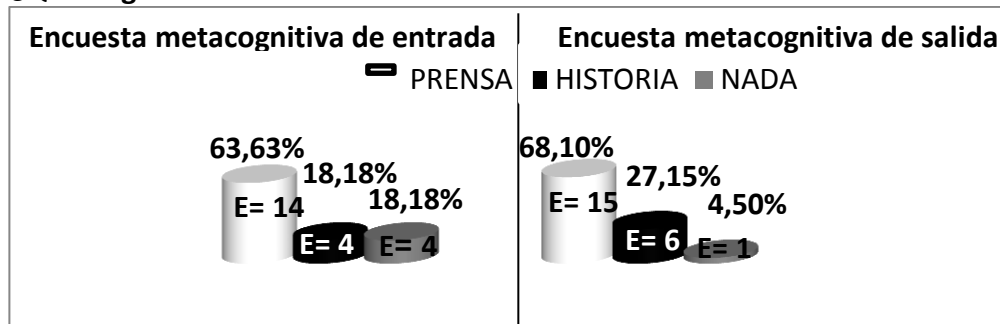
enseñado a los educandos como leer un texto, haciendo uso de las estrategias cognitivas de lectura como las que proponen algunos teóricos como Sánchez (1993) en las cuales el estudiante debe identificar las palabras claves del texto, a través del subrayado para que de ese modo, haya un reconocimiento de la superestructura del texto y a su vez la jerarquización de la Macroestructura textual.

Además de ello, muchos de los docentes ponen a leer a los educandos obras que ni siquiera ellos han leído, trayendo como consecuencia el bajo nivel de comprensión de lectura, la apatía hacia el área de español, la escasa adquisición de nuevos conocimientos, un limitado vocabulario para expresarse; asimismo, provoca un sedentarismo en su proceso cognoscitivo, ya que no existe una ejercitación de la mente, a través de la lectura. No obstante, se puede ver en la gráfica que la mayoría de los estudiantes responden que si les gusta leer, pero esta información fue desvirtuada a medida que inició la intervención pedagógica y estratégica y que permitió inferir que los alumnos respondieron de una manera inconsciente a las preguntas por el hecho de agrandar al docente del área.

En la encuesta de salida se pudo observar que los estudiantes a los cuales les gustaba leer aumentaron, en comparación con la encuesta de entrada; este hecho ocurrió, porque los alumnos en la encuesta de salida, comprendieron la importancia de la lectura en el ámbito académico, también, porque adquirieron herramientas estratégicas que contribuyeron en la superación de las falencias que tenían en la lectura, (activación de conocimientos previos, subrayado de las palabras claves, identificación de las ideas principales del texto, organización de ideas, por medio de la supresión, generalización y construcción de información; claro esta que todo el avance fue debidamente supervisado por ellos mismos, Mateos (2001), expresa que en un proceso cognitivo siempre existe metacognición, es decir, que existe una autoevaluación y autocontrol de manera consciente sobre lo que se esta haciendo.

Nota Aclaratoria: para esta gráfica que presenta otras opciones de respuestas, distintas a la anterior, el color blanco hace alusión (prensa), el negro (historia) y el gris hacen referencia a que los estudiantes (no les gusta leer), en cuanto a las letras (**P**) y (**E**) su significado no cambia, respecto a la nota aclaratoria general, es decir que representan las mismas opciones (porcentajes- estudiantes).

Antes de la lectura
¿Qué te gusta leer?



Las cifras que arrojó la pregunta ¿qué te gusta leer? Mostró en la encuesta de entrada que de los 22 estudiantes, la mayoría de ellos se interesaban por leer la prensa, otros optaban por leer historia y algunos mencionaron no leer nada. Al realizar un análisis de las respuestas que expresaron los estudiantes, se puede observar una contradicción entre la pregunta 1 y 2, ya que no pueden haber tantos estudiantes que les gusta leer prensa o historia, porque si son consecuentes con sus respuestas al no gustarle leer, pues no podría haber tantos alumnos con intereses de lectura, esto nos lleva a inferir que los estudiantes no aplicaron en un comienzo Metacognición.

Brown (1978) menciona que el estudiante al realizar un proceso cognitivo, necesariamente debe realizar Metacognición, es decir, que él debe autorregularse de una manera consciente, aceptando sus falencias; entre ellas estaban, el bajo nivel de comprensión de lectura, la ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas, ocasionando en el alumno la perdida de interés hacia la lectura, porque se le hace complicado comprender lo que plantea el autor en su texto, sino esta debidamente capacitado para afrontar los diferentes textos que están inmersos en el aula escolar.

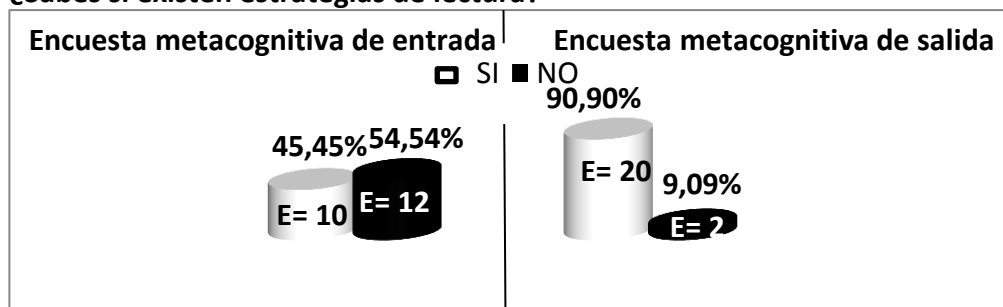
Al comparar los resultados de la encuesta de entrada con los de la encuesta de salida los intereses de lectura no variaron, pero si la cantidad de estudiantes; porque se observó que en el caso de la prensa, hay un aumento de un (5%), en el de historia de un (9%), lo más importante de todo es que disminuye la cantidad de estudiantes que manifestaron en un inicio no gustarle leer, esto corrobora que el estudiante no lee, porque no tiene las

herramientas adecuadas para afrontar los textos, es por ello que se vio la necesidad de proporcionarles estrategias de lectura a los educandos, para que de ese modo contribuyeran en la superación de las falencias presentadas en un inicio; como son la activación de esquemas.

Según Rumelhart (1980) esquemas son los conocimientos que tiene el estudiante interiorizados y que se activan en circunstancias específicas; también se les proporcionó estrategias, según Solé (1994) las estrategias son aquellos procedimientos que le permiten al estudiante, seleccionar, evaluar una determinada temática con un objetivo definido que debe ser supervisada y autoevaluada de manera consciente. La adquisición de estas estrategias fue lo que les permitió a los alumnos comprender la importancia de tener un adecuado nivel de comprensión de lectura, ya que ésta se encuentra inmersa en las distintas disciplinas del conocimiento.

Antes de la lectura

¿Sabes si existen estrategias de lectura?



La gráfica muestra las respuestas que proporcionaron los estudiantes en la encuesta de entrada y salida, donde se les preguntó por el término de estrategias de lectura; en la encuesta inicial, un porcentaje considerable de estudiantes mencionaron no conocer el concepto de estrategia y mucho menos saber su uso, hecho que fue corroborado en la prueba diagnóstica de lectura, donde se pudo observar que los estudiantes, no subrayaron el texto para identificar las palabras claves, tampoco hubo supresión, ni generalización de información, no organizaron las ideas jerárquicas del texto, por medio de organigramas, mapas conceptuales, olvidaron realizar el resumen del texto para conocer lo más trascendente del tema, tampoco tuvieron en cuenta las estrategias Metacognitivas que les permitiría autoevaluar lo que habían aprendido de nuevo y lo que aún les faltaba por mejorar en su proceso de lectura.

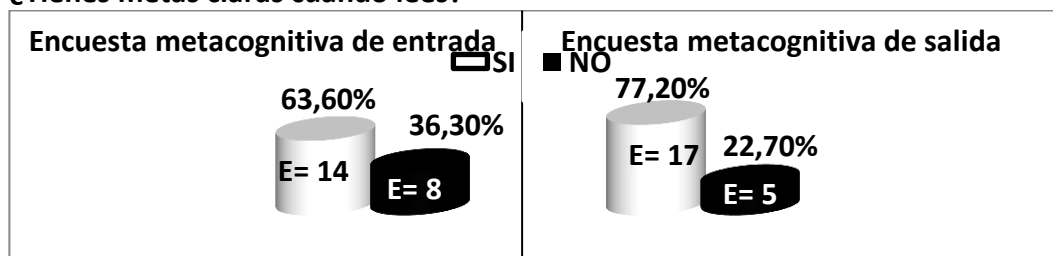
Lo anterior fue una muestra de que en la escuela no se está enseñando a leer de manera estratégica, dejando al alumno indefenso ante el contenido del texto, pues la educación tradicional ha primado la lectura en base de la memorización de datos, fechas y

conceptos, olvidando que la lectura, según Bartlett (1932) es un proceso de construcción de significados, en donde el estudiante no recuerda el significado literal de un texto, sino, su esencia semántica, es decir, las ideas jerárquicas del texto que le permiten poner en juego sus conocimientos previos.

Al comparar los resultados anteriores con los resultados de la encuesta de salida se puede observar que el número de alumnos aumentó considerablemente, después de la intervención pedagógica, pasando de un (45,45%) a un (90,9%) de estudiantes, que además de adquirir las estrategias de lectura, aprendieron su adecuada aplicación, ya que se implementó talleres didácticos planeados desde un antes, durante y después de la lectura, según Solé (1994) esta estrategia tiene como finalidad, la activación de conocimientos previos, (antes de la lectura), la interacción del estudiante con el texto (durante la lectura), la autoevaluación de los conocimientos adquiridos (después de la lectura). estas estrategias cognitivas y metacognitivas ayudaron a que los educandos mostraran los avances que aparecen en la encuesta metacognitiva de salida.

Durante la lectura

¿Tienes metas claras cuando lees?

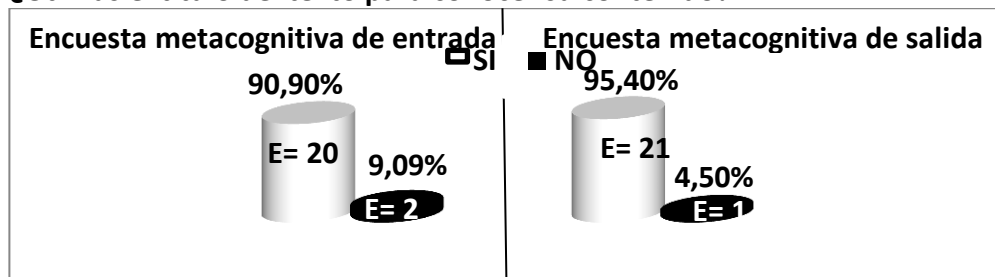


En relación a la pregunta ¿tienes metas claras cuando lees un texto? los estudiantes en la encuesta de entrada manifestaron que por lo general leen con un propósito definido (63,60%), es decir, que ellos saben al comienzo de la lectura lo que pretenden alcanzar con el texto que van a leer, no obstante, se pudo observar que no era cierto, porque los alumnos al momento de estar respondiendo a esta pregunta, se indagaron entre ellos, qué era una meta de lectura, para qué servía, que ellos jamás habían escuchado mencionar ese término; esto quiere decir, que los alumnos no respondieron a las preguntas conscientemente, esto suele ocurrir, por el temor a quedar mal ante sus compañeros al ellos enterarse de que él desconoce este concepto, además, los estudiantes frecuentemente contestan que si saben, debido a que piensan que sus respuestas van hacer evaluadas positivamente o negativamente por el docente; hecho que nos pone a pensar que la escuela no contribuye a la autoevaluación y autorregulación del proceso cognitivo del estudiante.

Al realizar la comparación con los datos de la encuesta de salida se puede ver que hubo un incremento en los estudiantes que comprendieron la importancia de proponerse metas al momento de leer un texto, ya que se pasó de un (63,60%) a un (77,20%), pareciera que el aumento no es tan grande, pero si lo es, porque si se tiene en cuenta, que en la encuesta de salida, los estudiantes si respondieron de manera consciente, reconociendo sus avances, pero a su vez admitiendo las falencias que persistieron después de la intervención. Este avance que se mostró en la encuesta de salida fue corroborado en el transcurso de la intervención, ya que se pudo observar cómo los estudiantes paulatinamente fueron logrando la adquisición de estrategias metacognitivas, que les permitió a los alumnos, autoevaluar y reflexionar sobre la manera cómo iban obteniendo sus nuevos conocimientos, según Mateos (2001) la metacognición es el control consciente que se ejerce sobre su propio aprendizaje en una actividad cognitiva, conociendo para qué y cómo se utiliza una estrategia.

Durante la lectura

¿Utilizas el título del texto para conocer su contenido?



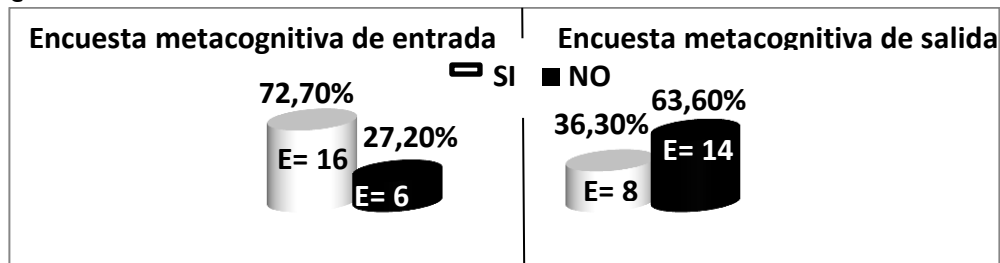
Al indagar por la importancia que le dan los estudiantes al título del texto, la mayoría de los estudiantes en la encuesta de entrada respondió que era importante tener en cuenta el título para realizar hipótesis sobre el contenido del texto; no obstante, se pudo observar en la prueba de lectura y en la misma encuesta metacognitiva que los alumnos no saben qué es una hipótesis, para qué sirve, tampoco se vio que utilizaran el título del texto, pues lo pasaron por alto, adentrándose de inmediato en su contenido, sin activar sus conocimientos previos que pueden tener sobre el tema en cuestión. En palabras de Rumelhart (1980) “un esquema” son los conocimientos almacenados que se activan en una situación específica y que permite al estudiante aventurarse o prepararse para confrontar los retos que tiene en el momento; en esa medida el educando podrá responder a las requerimientos del texto.

En la encuesta de salida, se puede notar un aumento leve de un (5%), en la cantidad de alumnos que hacen uso del título, pareciese que el incremento no están grande, pero si lo es, pues no se puede pasar por alto este resultado (95,4%); ya que al ser analizado

detenidamente se puede observar, que los estudiantes respondieron de una forma más consciente a la misma pregunta, ya que en esta vez, los alumnos reflexionaron sobre la importancia del título para el texto. Este avance fue posible gracias a la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitieron a los alumnos autoevaluar y reflexionar sobre su proceso cognitivo, según Collins y Smith (1980) es necesario enseñar estrategias de lectura, a través de tres fases, la primera fase, consiste en una modelación por parte del docente, donde se muestre a los educandos como leer estratégicamente, en la segunda fase, el alumno es más activo, pues el docente le traspa la responsabilidad de la lectura de una manera paulatina, pero todavía existe una supervisión por parte del profesor, en la tercera fase, el alumno realiza la actividad por si solo, se va desprendiendo de la supervisión del docente, es más autónomo en su proceso de lectura.

Durante la lectura

¿Te distraes cuando lees?



En la encuesta de entrada un (72,7%) de los estudiantes manifestaron, que su grado de concentración era muy bajo, debido a que se distraen con facilidad cuando están leyendo, por el bullicio de su entorno o porque no les interesa realmente lo que están estudiando; esto nos llevó a reflexionar sobre el interés que tienen los estudiantes por las temáticas de los textos que les están asignando desde la educación tradicional, porque si el estudiante está interesado en lo que está leyendo, no había razón para que se distraiga tan fácilmente. Además de que los alumnos cuando leen, por lo general, quieren hacer dos actividades al tiempo, por ejemplo: leer-escuchar música, leer-ver televisión, leer y jugar en el computador, estar leyendo y comiendo algo; esta situación es causada, porque a los estudiantes no se les ha enseñado un hábito de lectura, en donde los alumnos le dediquen un tiempo específico, asimismo, la educación tradicional no ha hecho una selección apropiada de los textos y estrategias, que promuevan el interés por la lectura.

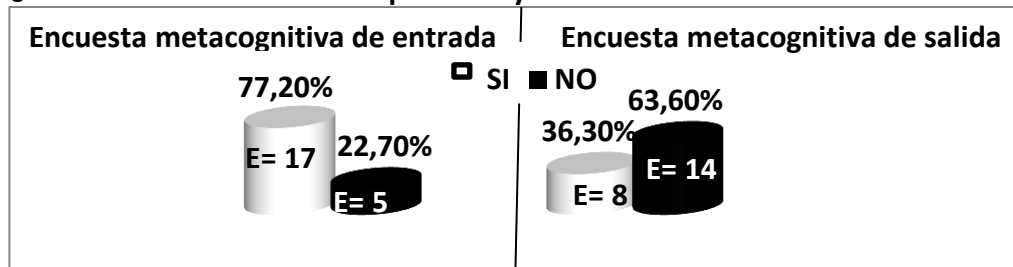
Según Mateos, (2001) el conocimiento metacognitivo es aquel que involucra tres aspectos, las personas, las tareas y las estrategias; en las personas incluye su interés de lectura y sus motivaciones que pueden contribuir o dificultar el rendimiento para la

obtención de un nuevo conocimiento, en las tareas depende en gran medida la utilización de conocimientos previos para recordar algo que esté relacionado con la exigencia de la tarea asignada; en el caso de las estrategias se tiene en cuenta tanto la persona como la tarea que se quiere resolver, depende del estudiante aplicar la mejor estrategia.

Al comparar los resultados obtenidos en la encuesta de salida con los de entrada, se puede notar una disminución considerable en los porcentajes, debido a que se pasó de un (77,7%) a un (36,3%); este hecho reivindica la importancia de la mediación pedagógica del docente en el aula escolar, ya que se logró en el transcurso de la intervención que el estudiante apropiara las estrategias cognitivas y metacognitivas, en busca de la superación de las falencias en el nivel de comprensión de lectura, según Vigotsky (1979) la obtención de un logro o una meta se da gracias a la ayuda de un experto, que sirve de andamiaje en la enseñanza del aprendizaje, pues el estudiante debe estar siempre en una constante exigencia de sus conocimientos, para que de ese modo pueda lograr sus objetivos.

Durante la lectura

¿Entiendes de inmediato lo que vas leyendo?



Al momento de responder a la pregunta ¿entiendes de inmediato lo que vas leyendo?; en la encuesta de entrada un porcentaje considerable de los alumnos (77,20%) respondió de una manera inconsciente a la pregunta, ya que manifestaron que entienden de inmediato lo que leen, no obstante, se pudo observar en la prueba de lectura inicial, que no era así; esto permitió confirmar que esta situación es causada, porque los estudiantes leen sin planear estratégicamente la lectura, es decir que no hacen una selección de estrategias específicas de lectura que les permitan confrontar de una manera adecuada los textos expositivos, también, ocurre que los estudiantes no tienen un vocabulario idóneo para afrontar algunos textos, que exigen del alumno un léxico apropiado.

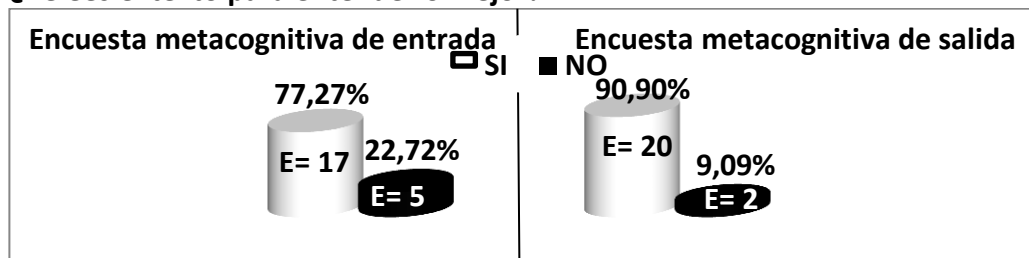
De igual manera, se nota que los estudiantes no hacen uso de sus conocimientos previos, según Solé (1994) leer es un proceso que se da entre el lector y el texto, e implica una interacción entre ellos, en donde el estudiante pone en juego los conocimientos que posee sobre un determinado tema y de esa manera busca la comprensión del texto,

además de buscar con los conocimientos previos una predicción o inferencia sobre lo que va a tratar el texto.

Al observar los resultados obtenidos en la encuesta de lectura de salida se pueden notar un cambio con relación a la encuesta de entrada, ya que después de la intervención pedagógica, algunos de los estudiantes lograron mejorar en sus estrategias de lectura, tal como lo muestra la barra de la encuesta de salida (36,30%), no obstante, en estos resultados hay que hacer hincapié, porque el hecho de que los estudiantes disminuyeran en comparación a la encuesta de entrada, nos indica que gracias a la obtención de las estrategias cognitivas y metacognitivas, los alumnos respondieron de una manera más consciente, mostrando sus verdaderos conocimientos y debilidades, Brown (1978) manifiesta que la relación tan estrecha que existe entre cognición y metacognición le permite al estudiante alcanzar estratégicamente un nuevo conocimiento de manera consciente y controlada.

Después de la lectura

¿Relee el texto para entenderlo mejor?

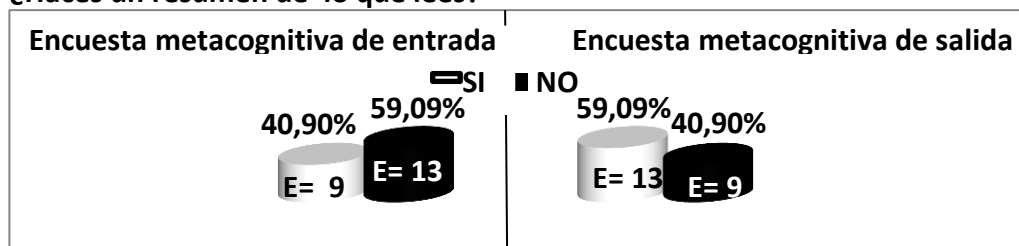


Esta gráfica muestra los hallazgos obtenidos del proceso de lectura de los estudiantes, después de haber leído por primera vez un texto; en la encuesta de entrada la mayoría de los estudiantes manifestaron releer el texto para entenderlo mejor (77,27%), sin embargo, en la prueba de lectura se observó que lo afirmado anteriormente era respondido de una manera irreflexiva, pues no hicieron nada de ello en la prueba diagnóstica de lectura, porque el estudiante inocentemente cree que con la memorización de datos es más que suficiente, pues es conocido que la educación tradicional le ha dado un lugar importante al concepto de memorización, es por ello que el alumno cree erróneamente que leer bien es aprenderse de memoria términos que están inmerso en el texto. Sin embargo, para Barlett (1932) la lectura es un proceso de construcción de significados, en donde el alumno no recuerda el contenido literal del texto, sino las ideas más relevantes del texto donde interactúan sus conocimientos previos, con la temática que presenta el texto.

Al comparar los resultados de la encuesta de entrada con los de la encuesta de salida se puede observar que el porcentaje aumentó a un (90,9%), pero con el atenuante de que en estas respuestas los alumnos las respondieron con mayor franqueza, puesto que ya habían adquirido estrategias metacognitivas que le permitió autoevaluar su proceso cognitivo y de esa manera ser autoreflexivo. Con lo anterior, se puede decir, que el papel de la metacognición surtió efecto, para Ann Brown (1978), la metacognición es el control deliberado y consciente de la actividad cognitiva, es decir, que en un progreso cognitivo, el estudiante es consciente de la adquisición de sus conocimientos, que a su vez le sirve para resolver los problemas que se le presentan, depende del educando aplicar bien los mecanismos para resolver dichas dificultades.

Después de la lectura

¿Haces un resumen de lo que lees?



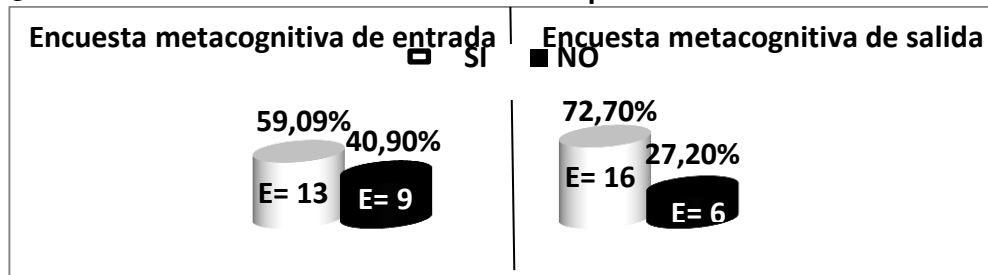
Respecto a si los estudiantes hacen un resumen de lo que leen, en la encuesta de entrada, un gran número de ellos respondieron que no lo realizaban (59,09%), pues ellos expresaron que no veían la necesidad de elaborarlo, debido a que en la educación tradicional, éste concepto no es enseñado como una estrategia de comprobación de lectura, sino como un concepto aislado, que es importante verlo en el aula, pero no ha sido enseñado adecuadamente; como una estrategia de autoevaluación de su comprensión de lectura, ya que muchos de los estudiantes ponen en sus resúmenes lo que más les llama la atención, dejando de lado lo realmente trascendente del texto. Para Sánchez (1993) un aspecto fundamental para lograr la comprensión de lectura, es que el alumno se involucre con el texto de una manera interactiva y estratégica que le permita identificar la estructura organizativa del mismo, es decir, el reconocimiento de las ideas principales y su respectivo orden, que le permite al educando percatarse de los cambios semánticos del texto (progresión temática) y de ese modo reconocer el significado global del texto.

Al comparar los resultados anteriormente mencionados con los resultados obtenidos en la encuesta de salida se puede vislumbrar el avance que se obtuvo, ya que realmente se pasó de un (2%) verdadero a un (59,09%), porque como se dijo anteriormente, los alumnos en la encuesta de entrada respondieron con poca franqueza, porque ellos

asumieron las preguntas como si se tratasen de una evaluación, en la cual ellos debían de contestar afirmativamente para no sacar una mala nota. Todo esto cambió para la encuesta de salida, los educandos que respondieron positivamente a esta pregunta era porque sí lo hacían y prueba de ello fue que en la intervención pedagógica y estratégica, se observó que los estudiantes manifestaban la importancia de hacer un buen resumen para contribuir en su nivel de comprensión de lectura; ya que esta estrategia les servía de autoevaluación de su proceso lector; según Palincsar y Brown (1984) las estrategias son procedimientos de un carácter elevado, que buscan unos objetivos, desde una planificación y autoevaluación de acciones para lograr unos determinados propósitos.

Después de la lectura

¿Consultas información relacionada con lo que acabas de leer?



Ahora bien, en relación con la pregunta que indaga a los estudiantes sobre si ellos consultan información adicional de lo que leen, la respuesta en su mayoría fue afirmativa (59,09%), no obstante, esa afirmación fue desvirtuada en la intervención pedagógica; como se ha venido expresando a lo largo del análisis de la encuesta metacognitiva de entrada, los alumnos, no poseían estrategias metacognitivas que le permitieran ser conscientes de la necesidad de investigar nueva información que ahondara en el tema que acaba de leer, para ellos es más que suficiente la perspectiva que tiene el autor del texto, este hecho se desencadena, porque la educación tradicional ha olvidado la importancia de enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas, para un antes, durante y después de la lectura, que le permitan al estudiante ser un sujeto autónomo, autocrítico, reflexivo y propositivo frente a un determinado tema. Es por esta razón, que los estudiantes no sienten la necesidad de estar leyendo por un gusto personal, sino por una obligación que le impone la escuela.

Sin embargo, la culpa no solo es del estudiante, también le atañe responsabilidad al docente, porque es él quien debe promover en el alumno un interés por la investigación. En palabras de Vigotsky (1978) la mediación; reside en que el individuo no tiene acceso directo a los objetos, el acceso es mediado por las herramientas psicológicas, pues el conocimiento, se adquiere, se construye, por medio de la interacción con los demás individuos y con el entorno, en esa medida, se necesita de una persona que le ayude al

alumno a desarrollar sus funciones mentales superiores y de ese modo lograr el conocimiento significativo.

4.1.1. Análisis comparativo de la prueba de lectura (entrada- salida)

En este apartado, se darán a conocer los resultados de la prueba diagnóstica de lectura que fue aplicada a los estudiantes, al inicio y al final de la intervención pedagógica y que se analizó de forma comparativa para tener una mejor visión del comportamiento lector de los alumnos, en un antes, durante y después de la lectura.

Nota Aclaratoria para leer la tabla: A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica de lectura (Entrada y Salida) analizados desde un **antes, durante y después** de la lectura y se mostrarán, a través de la siguiente tabla y gráfica. La cantidad de estudiantes son representados con la letra (E) y los porcentajes con la letra (P); con estas herramientas se presentan los niveles de lectura en el que se encontraban los educandos y en el que quedaron después de la intervención pedagógica. Para ésta prueba de lectura se utilizó el texto expositivo “Animales en Extinción” de superestructura expositiva (Causa – efecto).

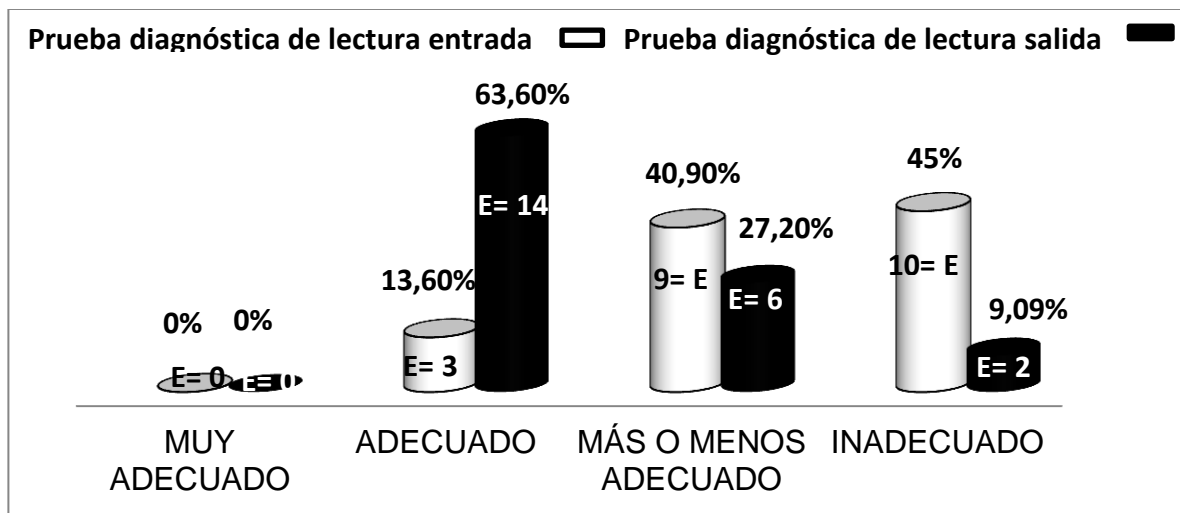
Animales en extinción

ANIMALES EN EXTINCIÓN.	PRUEBA DE ENTRADA.			
MUY ADECUADO	E =	0	P=	0%
ADECUADO	E =	3	P=	13,60%
MÁSOMENOS ADECUADO	E =	9	P=	40,90%
INADECUADO	E =	10	P=	45%
ESTUDIANTES y PORCENTAJE	E =	22	P=	99,5%

ANIMALES EN EXTINCIÓN.	PRUEBA DE SALIDA			
MUY ADECUADO	E =	0	P=	0%
ADECUADO	E =	14	P=	63,60%

MÁS O MENOS ADECUADO	E =	6	P=	27,20%
INADECUADO	E =	2	P=	9,09%
ESTUDIANTES y PORCENTAJE	E =	22	P=	99,89%

Animales en extinción



Al analizar los resúmenes que elaboraron los 22 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa John F. Kennedy en la encuesta de entrada, se pudo observar las dificultades que presentaban los estudiantes al momento de leer y comprender un texto expositivo. La manera como se evaluó el nivel de comprensión de lectura de cada estudiante fue el siguiente: primero se le suministró el texto expositivo llamado “Animales en Extinción” (ver anexo 2) en el cual se les pidió que elaboraran un resumen y a partir de ahí evaluar su nivel de comprensión de lectura, para ello se utilizó la rejilla de evaluación de resúmenes que está compuesta por los siguientes criterios: Muy adecuado, Adecuado, Más o menos adecuado y por último Inadecuado, este mismo instrumento fue utilizado para la prueba diagnóstica de lectura de salida.

Lo anterior fue aplicado con el propósito de conocer los niveles en cuanto a su proceso de comprensión de lectura, y evidenciar si los estudiantes en realidad empleaban aquellas estrategias que mencionaron en la encuesta diagnóstica de lectura, sin embargo, en el transcurso de la prueba se pudo notar que no era así, a continuación se presentarán las dificultades encontradas en la prueba de lectura antes de la intervención pedagógica.

En la prueba de lectura de entrada se observó que ningún estudiante se encontraba en un nivel Muy adecuado (0%) de lectura, ya que no jerarquizaban las ideas del texto (ideas principales, secundarias y detalles) y transcribían el texto tal cual, además no reconocían la superestructura expositiva, esto se pudo corroborar en la prueba de lectura; también se evidenció que una de las causas de esta problemática es la inadecuada enseñanza de lectura que ha efectuado la educación tradicional, donde al estudiante no se le enseña a leer para comprender, sino a codificar y decodificar conceptos, ocasionando en el educando un desinterés por la lectura, porque no desarrollan en el estudiante estrategias cognitivas y metacognitivas, para la obtención de un buen proceso lector.

por general, se le pide a los alumnos que realicen un resumen, pero no se les ha enseñado cómo hacerlo, ¿por qué es importante realizarlo?, tampoco se les enseña estrategias para que jerarquicen información (Macroestructura textual), además no se fomenta en ellos la importancia de utilizar estrategias metacognitivas para lograr autorregular los conocimientos que están obteniendo en su proceso cognoscitivo.

De igual manera se encontró que una parte de los estudiantes estaba en un nivel Adecuado de comprensión de lectura (13,60%) que les permitía estar en un nivel superior al de sus compañeros, debido a que parafraseaban las ideas principales del texto (Macroestructura textual), trataban de cambiarles las palabras al texto base para darle diferente significación, hacían uso de sus conocimientos previos para argumentar su resumen, todo ello conllevaba a la realización de una síntesis medianamente aceptable, no obstante, les faltaba aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudaran a tener un mejor nivel de comprensión de lectura.

Así mismo, se hallaron alumnos en un nivel Más o menos adecuado de lectura (40,90%), ya que parafraseaban las ideas principales y secundarias del texto, aunque tenían dificultades para jerarquizar las ideas de texto, también omitían la identificación de la superestructura expositiva, no realizaban una síntesis de los más trascendente del texto, debido a que no conocían estrategias de lectura que les permitiera identificar dicha organización.

También, se encontró que un número considerable de educandos estaba ubicado en un nivel Inadecuado de lectura (45%), pues no logran jerarquizar las ideas del texto (ideas principales y secundarias), tampoco identificaban la superestructura expositiva del texto que para este caso en particular fue de (causa – efecto), asimismo, no consiguieron jerarquizar las ideas según su importancia, se dedicaron exclusivamente a transcribir el

texto, lo más grave fue que lo hicieron mal, porque cometieron errores de ortografía y de coherencia.

Después de analizar los niveles de lectura en el que se encontraron los estudiantes, cuando elaboraron el resumen del texto “Animales en extinción”, se pudo corroborar que muchos de los estudiantes no saben leer y comprender los textos adecuadamente, debido a que no salen del nivel literal en el que los tiene sumergidos la educación tradicional, es por esto que se vio la necesidad de contribuir de manera estratégica a la enseñanza de la lectura, en donde el estudiante logre superar las falencias que impiden que educando tenga un buen proceso lector.

En conclusión, se puede manifestar que es de vital importancia que la educación colombiana cambie la metodología de cómo se está enseñando a leer en el aula, para así contribuir en el proceso de lectura de los estudiantes. Esta investigación estratégica y pedagógica es una de las alternativas para lograr superar las falencias que se presentan en los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión de lectura.

No obstante, la preocupación que se manifiesta en la intervención no es nueva, hace muchos años atrás, teóricos como “García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría, (1995), ya expresaron su preocupación por la enseñanza de lectura, es por esa razón, que propusieron la enseñanza de “técnicas instruccionales,” con el fin de mejorar la comprensión y la asimilación de conceptos, a partir de modelos contextualizados.

Como se puede observar en la prueba de entrada, no hubo estudiantes en un nivel Muy Adecuado de lectura, ya que ninguno de ellos cumplió con los estándares propuestos por la rejilla de evaluación de resúmenes, la gran mayoría de los estudiantes, se ubicaron en el nivel inadecuado de lectura (45%), unos pocos, en Más o menos Adecuado y una cantidad mínima en Adecuado. debido a que los alumnos no aplicaron ninguna estrategia para la realización del resumen, simplemente se limitaron a transcribir lo que les pareció importante del texto original (Animales en Extinción).

En la prueba de salida, se puede observar que un porcentaje considerable de estudiantes pasó de un nivel Inadecuado y Más o menos adecuado de lectura (entrada), aun nivel Adecuado (63,60%) (salida); mostrando una notable mejora en el nivel de comprensión de lectura, gracias a que los estudiantes lograron interiorizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron a los alumnos, trabajar apropiadamente los textos expositivos, pues anteriormente se les dificultó realizar un resumen; en la prueba de lectura de salida, se puede ver a los alumnos utilizar la jerarquización de las ideas y el

parafraseo del texto base para la construcción de la Macroestructura textual, además, de identificar la superestructura expositiva, Sánchez (1993) manifiesta que los textos expositivos tienen la capacidad de comunicar, informar y proporcionar una explicación al lector de uno o varios temas, por esta razón son utilizados en las distintas áreas del conocimiento, ciencias sociales, naturales, física, biología, geografía, entre otras, esto hace que los textos expositivos tengan unos rasgos característicos que le permiten al lector activo reconocer su superestructura organizativa.

Así mismo, se notó la aplicación de las macrorreglas que le permitió a los educandos, suprimir, generalizar y construir información, van Dijk (1980) expresa que las macrorreglas actúan en busca de una reducción del significado global del texto, en ese sentido, el lector debe estar en la capacidad de construir la Macroestructura del texto, sino logra éste propósito, el educando tendrá problemas para comprender una temática, ya que la comprensión incluye un orden, una diferenciación y una interacción entre las ideas y proposiciones del texto que le permiten al educando anular información de poca trascendencia para el significado global del texto.

Es necesario recordar que el alumno también aprendió a autorregular su proceso cognitivo de una manera consciente y reflexiva (Brown 1978) manifiesta que la metacognición se logra controlando de manera consciente el proceso cognitivo que realiza un estudiante; es decir, que el alumno cuando está elaborando una tarea es consciente de lo que va aprendiendo y cómo lo va aprendiendo y lo que todavía le falta para lograr su propósito inicial.

De igual manera, se observó el avance que tuvo el alumno en su proceso lector, cuando el docente, poco a poco le va pasando la responsabilidad de su aprendizaje al estudiante, según Collins y Smith (1980); es necesario la enseñanza de estrategias para que al educando se le facilite la comprensión de los textos, en un comienzo el docente debe modelar la lectura, después debe inmiscuir al educando en la lectura del texto, por último, el estudiante debe asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

4.2. Encuesta metacognitiva de la exposición (entrada y salida)

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos de la encuesta metacognitiva llevada a cabo a la entrada y salida de la intervención pedagógica y estratégica, esta encuesta fue aplicada a 22 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa John F. Kennedy, con el fin de conocer más a fondo las fortalezas y debilidades que tenían los alumnos al momento de exponer un tema; para el desarrollo de dicha encuesta se les manifestó a los alumnos que contestaran con absoluta franqueza a las preguntas formuladas, con el propósito de conocer las estrategias que utilizaban en un antes,

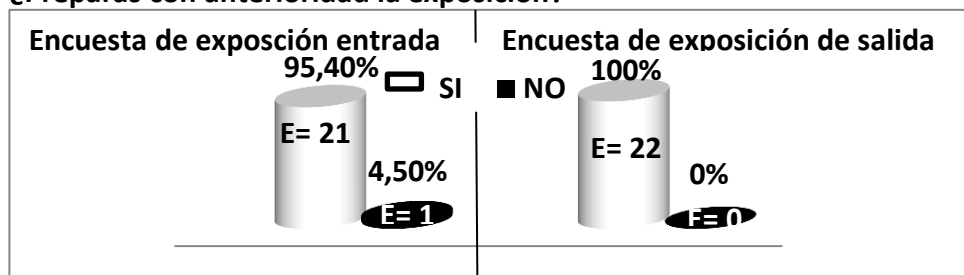
durante y después de la exposición y de esa manera contribuir a la construcción de un aprendizaje significativo donde ellos sean los artífices de ese conocimiento.

Se inició la prueba diagnóstica de exposición, con la encuesta de entrada, la cual contenía 10 preguntas de carácter metacognitivo, planeada desde, un Antes, Durante y Después de la exposición, seguidamente, se les pidió que prepararan una exposición, para ello se les entregó unos textos expositivos que tenían las 4 superestructuras expositivas, luego se les dio a conocer la teoría de la exposición oral, por último, se les hizo realizar nuevamente el proceso anterior, con el propósito de confrontar los resultados de la encuesta de entrada y de salida, de esa manera, observar si hubo un avance en la exposición oral, después de la intervención pedagógica y estratégica.

Nota Aclaratoria: La información que se muestra a continuación compara los resultados de la encuesta inicial y final de la intervención en relación a la exposición oral, donde la letra **(P)** nos referencia el porcentaje de estudiantes y la letra **(E)** hace alusión al número de educandos por cada opción. Cabe recordar que las preguntas de la encuesta están distribuidas en tres ítems Antes, Durante y Después de la exposición. La encuesta fue aplicada a 22 estudiantes de grado octavo pertenecientes a la institución educativa John f. Kennedy en el primer semestre de 2012 (febrero a julio).

Antes de la exposición

¿Preparas con anterioridad la exposición?



En esta gráfica se observa los resultados obtenidos de la pregunta metacognitiva, acerca de si los estudiantes preparan sus exposiciones, en la encuesta de entrada, los estudiantes manifestaron abiertamente que ellos si preparaban sus exposiciones (95,40%), que le dedicaban un tiempo razonable a su exposición, no obstante, al momento de presenciar las exposiciones que fueron asignadas a los educandos por grupos, se comprobó que no era así; pues mostraban inseguridad al momento de hablar del tema, no había un orden en sus participaciones, acudían demasiado a los apuntes, mostraban desconocimiento de la temática, utilizaban demasiadas muletillas (pues, he, uh, entre otras.); todas estas falencias ocasionaron que las exposiciones no fuesen interesantes para los espectadores,

además, de que se pudo confirmar que los estudiantes no respondieron a las preguntas de la encuesta de manera honesta, reflexiva, es decir, que no existió aplicación de metacognición según Mateos (2001) consiste en autoevaluar los conocimientos que se van adquiriendo y que le permite al estudiante ser consciente de lo que sabe y de lo que aún le falta para lograr su propósito.

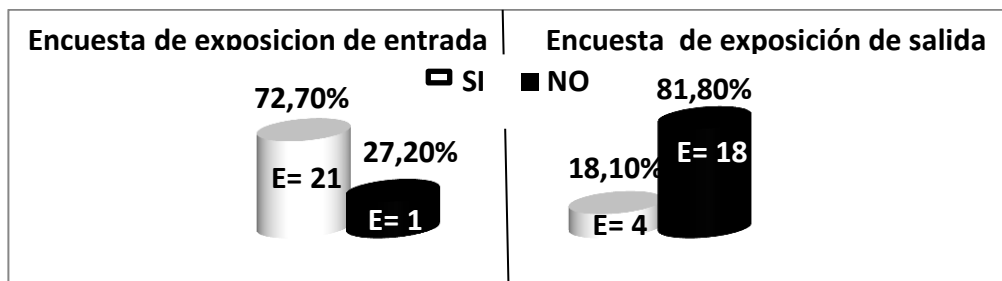
Esto se debe en ocasiones al temor que ronda en el alumno, ya que la educación tradicional no ha sabido valorar la honestidad de estudiante donde reconozca sus falencias y los impedimentos que tiene para lograr un determinado estándar, sino que le da más importancia al resultado final, es por ello que los alumnos contestan como quiere el profesor importando muy poco si es cierto o no.

En la encuesta de exposición de salida los resultados cambiaron considerablemente, ya que hubo un (100%) de alumnos que afirmaron que si preparaban su exposición; aseveración que fue corroborada en las exposiciones que se llevaron a cabo, después de la intervención pedagógica, en estas exposiciones se vio por parte de los alumnos, que hablaban con seguridad del tema, hubo una organización de la misma, las muletillas persistieron, pero disminuyeron en comparación con las exposiciones de entrada, también los educandos buscaron la interacción con el público espectador, haciendo amena las exposiciones.

Ahora bien, todo ello fue posible, gracias a la utilización de las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas, pues en ella se observó como los estudiantes jerarquizaron las ideas del texto, asimismo cómo trataron de organizar gráficamente las ideas trascendentes del texto (organigramas), debido a que hubo un reconocimiento de la superestructura expositiva del texto, todo ese proceso le permitió al estudiante responder de una forma reflexiva a la encuesta de salida, autoevaluando su respuestas, cosa que no ocurrió en la encuesta de entrada y que los llevó a responder de modo irreflexivo, por ese motivo, pareciese a simple vista que los avances no fueron tan importantes, pero como se mencionó anteriormente en la encuesta de salida si hubo utilización de la estrategia de metacognición.

Antes de la exposición

¿Sientes nervios cuando vas a exponer?



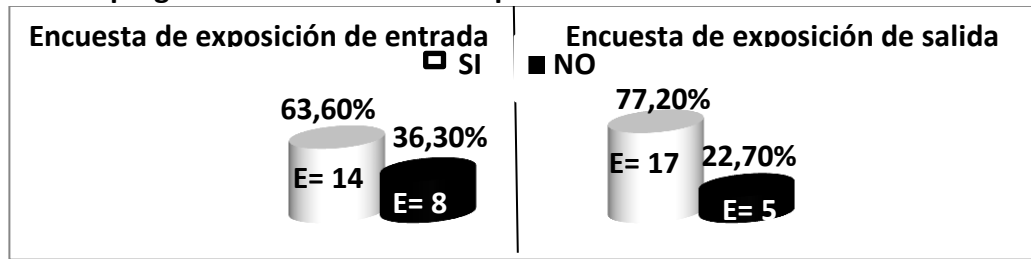
Con relación a la pregunta ¿sienten nervios al exponer?, en la encuesta de entrada se encontró que un (72,70%) de los estudiantes respondió que si sienten nervios al exponer, pero hubo un (27,20%) que manifestó que su exposición la realizaban de manera tranquila, sin tener ningún tipo de nervios, sin embargo, el día que les tocó exponer se notó que todos los grupos estuvieron muy asustados, pues en su rostro hubo sudoración, gestos inquietantes, preocupación, entre otros, todo ello se debía a que no hubo una preparación de sus exposiciones, incluso, la mayoría de los educandos respondieron inconscientemente que si preparaban sus exposiciones y por ende no sentían nervios.

Pero esta inseguridad no solo la mostraron, antes de la exposición, también, durante la exposición. Se evidenció el nerviosismo, los alumnos repitieron palabras, se recostaron en la pared, balbucearon, tartamudaron, no miraron al público, dieron la espalda a los demás, acarreado como consecuencia que el hilo conductor de la exposición se perdiera, volviéndose tediosa al público expectante, estas actitudes corroboran una vez más que los alumnos en la encuesta de entrada, habían contestado de manera inconsciente, no siendo reflexivos con ellos mismos, al no reconocer que ni prepararon sus exposiciones, ni estuvieron tranquilos, ni antes, ni el transcurso de la exposición.

En cuanto a la encuesta de salida, se puede observar que la cantidad de estudiantes que en un inicio manifestaron no sentir nervios (27,2%) disminuyó a un (18,10%), este es un logro de la intervención, pues no solo es una cantidad que disminuye, sino que eso fue reflejado en la exposiciones de salida, ya que en ellas se notaba más calmados a los alumno. Se notó mayor seguridad al momento de exponer, hubo un progreso en el dominio del público, se interactuó con él, también existió un buen manejo del espacio y del tono de voz, aunque el porcentaje parece pequeño no es así, porque vale la pena recordar que la cifra que dieron en un inicio no se ajustó a la realidad; entonces si se puede hablar de un gran logro como se manifestó anteriormente, sin embargo, hay que reconocer que todavía existen estudiantes que sienten nervios al exponer, pero la cantidad disminuyó notablemente y por consiguiente se vio los avances en la exposición de salida.

Antes de la exposición.

¿Haces preguntas sobre el tema a exponer?



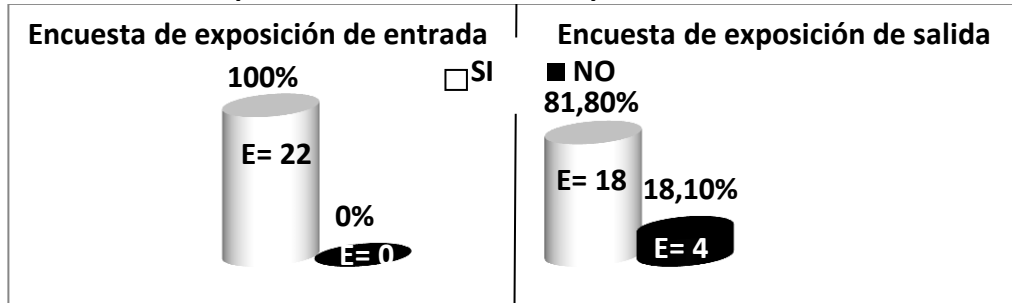
Con relación a la pregunta si los estudiantes indagaban por los conocimientos previos que pudiesen tener sus compañeros del tema que se iba a exponer, en la encuesta de entrada un (63,60%) dijo que si lo hacían y un (36,3%) manifestó que no, pero la primera afirmación fue desvirtuada en la exposición práctica, pues en ella se notó que todos los grupos expositores dieron inicio a sus exposiciones, sin hacer ninguna pregunta sobre el tema a exponer, desconociendo los posibles conocimientos previos que podrían tener sus compañeros sobre el tema. Este hecho fue causado en la prueba de entrada, porque a la mayoría de los grupos expositores les interesaba concluir lo más pronto posible, ya que no hubo una preparación adecuada del tema, no obstante, los estudiantes manifestaron en la encuesta metacognitiva de entrada lo contrario, es decir, que propiciaban esos espacios, esto nos lleva a reafirmar que los educandos no contestan reflexivamente a las preguntas metacognitivas que se les hace, porque no tienen un proceso de autorregulación que les permita ser conscientes de lo que responden.

En la encuesta de salida, los resultados ratifican el cambio de los estudiantes en cuanto a la manera de exponer. Así pues en las últimas exposiciones se nota un gran avance, ya que la cantidad de estudiantes aumentó a un (77,2%), aunque al parecer la cantidad no es tan significativa a simple vista (14%) aproximadamente, la realidad es otra, como ya se dijo en la encuesta de entrada ningún grupo hacia preguntas en su exposiciones, al contrario las evitaron, esto nos dice, que en la encuesta de entrada estuvieron en un (0%) y que pasaron a la encuesta de salida a un (77%) ya es un gran adelanto, como se vio reflejado en sus últimas exposiciones, pues en las exposiciones de salida, hubo preparación del tema, no sintieron muchos nervios, su manejo del espacio y de la voz mejoró, la participación del público y de los integrantes de la exposición fue más activa.

Al finalizar, sus respectivas exposiciones autoevaluaron su exposición reconociendo algunos errores que persistieron en su exposición y por ese motivo propiciaron el espacio para que sus compañeros les hicieran sugerencias en las cuales podían ellos mejorar (Mateos 2001). Autoevaluación de su proceso cognitivo de manera controlada.

Durante la exposición

¿Miras a tus compañeros al momento de exponer?



Para la pregunta que indagó por la importancia que le daban los expositores a sus espectadores, los educandos en su totalidad (100%) manifestaron en la prueba de entrada que sí miraban a sus compañeros cuando estaban exponiendo, pero lo que se observó en las exposiciones fue lo contrario de lo que ellos dijeron. Pues todos los educandos cuando expusieron miraron al suelo, hacia los lados y en especial a los docentes, como si las exposiciones fuesen exclusivamente para los profesores, estas acciones son muestra del nerviosismo, de la falta de preparación del tema, de una falta de respeto hacia sus compañeros, de una inadecuada exposición, entre otros.

Este hecho se da, debido a que los estudiantes no están acostumbrados a dirigirse a un público numeroso o porque no asumen con responsabilidad la exposición que se les ha asignado, todo esto puede causar que la exposición se vuelva una actividad molesta, donde nadie le pone atención a los expositores y si no hay una intervención rápida por parte del docente se puede convertir en un espacio propicio para la indisciplina.

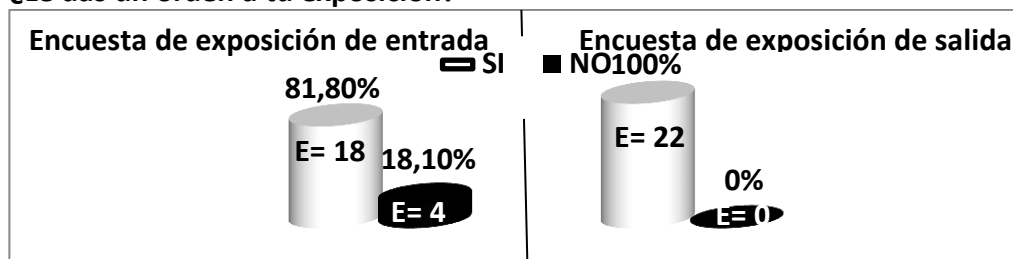
En la encuesta de salida se puede observar que la cantidad de estudiantes que manifestaron en un inicio, observar al público durante su exposición, disminuyó a un (81,8%). Este hecho ocurrió debido a que los alumnos respondieron de una manera más reflexiva, siendo conscientes de que en muchas ocasiones cometen el error de no tener en cuenta a sus compañeros en el transcurso de la exposición, o que contestan a las encuestas sin ponerle mucho cuidado a lo que le están preguntando; en otras oportunidades responden así, por tratar de impresionar al docente, aparentando conocimientos que no hacen parte de ellos, sin embargo, en las exposiciones que realizaron los educandos a la salida de la intervención, se pudo observar que la mayoría de los grupos aplicaron las estrategias y sugerencias que se les dieron para que realizarán una buena exposición.

Por ejemplo: ellos prepararon sus exposiciones con anterioridad, tuvieron un orden establecido de la exposición, la interacción con el público espectador fue mucho más

activa, no solo se dirigieron hacia ellos, también, los inmescuían en la exposición, preguntándoles y abriendo los espacios para que les preguntaran sobre lo que no quedó claro. Todo este progreso fue posible a la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que estas estrategias no solo les permitieron preparar una buena exposición, sino que les permitió reflexionar sobre la manera cómo se prepara una buena exposición.

Durante la exposición

¿Le das un orden a tu exposición?



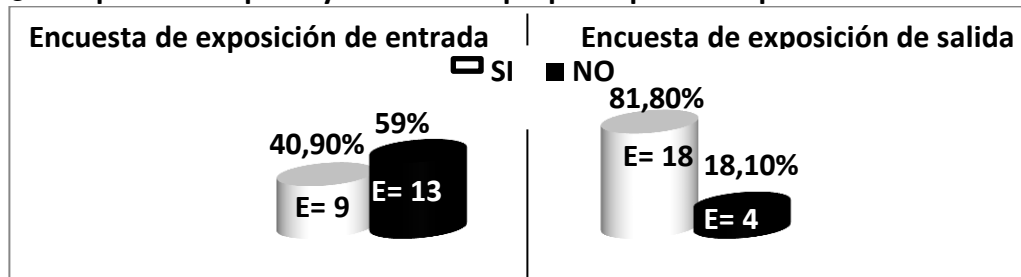
Esta gráfica muestra los resultados que se obtuvieron sobre la pregunta que se le hizo a los estudiantes si le daban un orden a su exposición, a la cual ellos, en la encuesta de entrada, expresaron en su mayoría que sí lo hacían (81,8%) y manifestaron que por ese motivo su exposición siempre les salía bien. No obstante, en la realización de la exposición, se vio lo contrario a lo que ellos dijeron en la encuesta de entrada, pues no solo se vio una falta de orden al exponer, sino que no existió una preparación de la misma. En estas exposiciones, los integrantes no participaron cuando no les correspondió, en otras oportunidades no quisieron participar, también hubo ocasiones donde los estudiantes volvieron a decir lo que ya habían dicho sus compañeros, así mismo, algunos estudiantes hablaron de cosas que no tenían relación con el tema, esta contradicción, entre lo que respondieron en la encuesta y lo que mostraron en las exposiciones, se debe a la falta de metacognición al momento de responder las preguntas, pues no responden de manera consciente a las preguntas.

En la encuesta de salida el número de estudiantes aumentó al (100%), este incremento en el porcentaje fue debido a que los alumnos adquirieron estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyó a mejorar la calidad de las exposiciones y por ende a responder de modo honesto en la encuesta de salida, ya que en estas exposiciones de salida, se observó como los educandos de manera estratégica identificaron las ideas

principales y secundarias de texto (Macroestructura expositiva). Además de la identificación de las palabras claves del texto (superestructura expositiva), también como organizaron sus exposiciones de manera estratégica haciendo uso de los organigramas expositivos que les sirvió como herramienta para realizar una buena exposición y de ese modo hubiese mayor claridad sobre el tema que se estaba exponiendo.

Durante la exposición

¿Tú expresión corporal y vocal es la apropiada para la exposición?



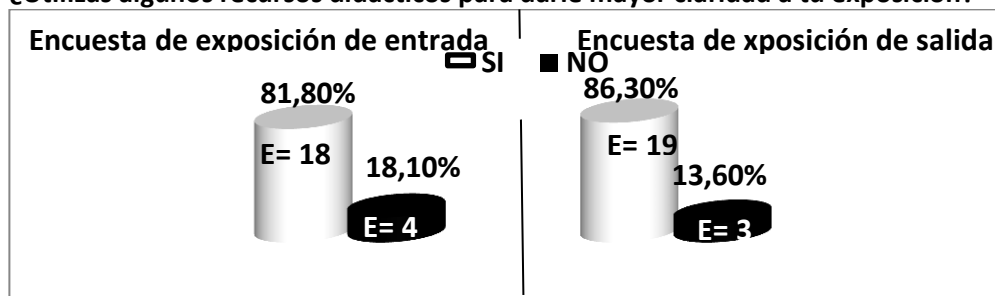
En la encuesta de entrada un número considerable de estudiantes (40,9%) afirmó tener un buen dominio del espacio y del tono de voz durante la exposición y una cantidad un poco mayor (59%) reconoció que no hacían buen uso de estas dos habilidades. Sin embargo, en la exposición de entrada se pudo constatar que el (100%) de los estudiantes no tenían un buen dominio de estas dos habilidades, pues en sus exposiciones se vio a los alumnos, recostados sobre la pared, mantuvieron las manos en los bolsillos, algunos de ellos masticaron chicle, su mirada era hacia los lados o hacia el suelo, también el tono de voz era muy bajo, no hubo una buena pronunciación, repitieron palabras, mostraron inseguridad al hablar, titubearon demasiado, al pararse al frente de sus compañeros algunos de ellos dieron la espalda. Estas contradicciones entre lo que respondieron en la encuesta y lo que mostraron en las exposiciones se resume en la falta de honestidad para responder a las preguntas de la encuesta y en la ausencia de estrategias cognitivas para realizar una buena exposición.

En la encuesta de salida, la situación cambió en relación con la encuesta de entrada, pues en ésta, además de que se consiguió que los educandos contestaran de una manera consciente, también se vio que la mayoría de ellos mejoraron en las exposiciones que realizaron. Este avance fue posible gracias a las estrategias que contuvo la intervención pedagógica y estratégica, ya que ellas les permitió la jerarquización de las ideas del texto

expositivo y la organización apropiada, por su parte, la aplicación de las sugerencias de exposición, los llevó a preparar la exposición con tiempo de antelación, a tener un buen desempeño dentro de ella, a interactuar con el público de manera activa, a tener una apropiación del tema, a tener un uso adecuado del espacio y de la voz, entre otros, no olvidando la importancia de autorregular y reflexionar sobre el progreso que tuvieron, pues ellos, en su gran mayoría pidieron a sus compañeros que les sugirieran cosas en donde debían cambiar o mejorar (metacognición).

Durante la exposición

¿Utilizas algunos recursos didácticos para darle mayor claridad a tu exposición?



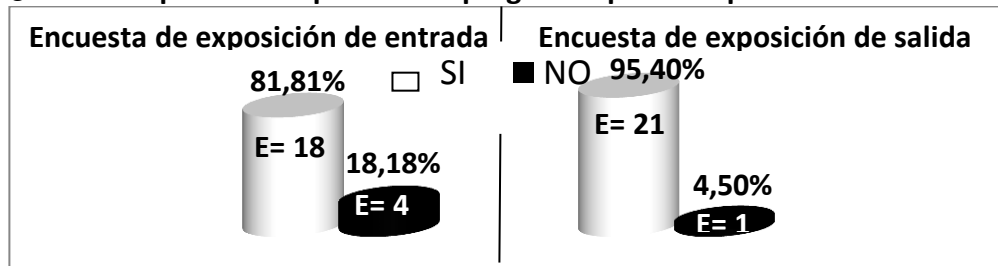
En cuanto a la pregunta, utilizas algunos recursos didácticos para darle mayor claridad a tu exposición, en la encuesta de entrada (81,8%) dijeron que en las exposiciones hacían uso de los recursos didácticos para darle mayor claridad a su exposición. Sin embargo, en la exposición que realizaron, se observó que los estudiantes en su mayoría sólo utilizaban carteleras como recursos didácticos, pero, no conocían su debida utilización, pues la leyeron toda, no organizaron en ella lo más trascendente del tema, tampoco llevaron algo con que sostenerla o pegarla, ocasionando que ellos mismos la tuviesen, mientras sus compañeros la leían y en el transcurso de ello, daban la espalda a los estudiantes que quisieron observar su contenido, también, se notó el desconocimiento que tuvieron sobre la existencia de otros recursos didácticos como: los videos, documentales, diapositivas, el video beam, dramatizaciones teatrales, entre otros. Cabe mencionar que la institución contaba con todos los recursos tecnológicos anteriormente mencionados, pero los alumnos desconocían su utilidad para la realización de sus exposiciones.

En la encuesta de salida el aumento en el porcentaje a simple vista no fue demasiado, porque se pasó de un (81,8%) inicial a un (86,3%) final. No obstante, se debe tener en cuenta que la mayoría de los alumnos en la encuesta inicial respondieron sin ser

conscientes de su respuestas, hecho que abultó el resultado, por el contrario en las exposiciones de salida se notó el uso de recursos didácticos, ya que en ellas se evidenció la creatividad de los educandos para realizar unas excelentes carteleras llamativas a la vista de los espectadores y muy bien organizadas en su contenido, mostrando lo más relevante del texto. De ese modo no se dedicaban a leer, sino que explicaban su contenido de un modo apropiado, es necesario mencionar que los educandos intentaron utilizar otros recursos tecnológicos para sus exposiciones, pero no fue posible, debido a los diversos contratiempos de permisos, lo importante de ello fue que los alumnos entendieron que estas ayudas visuales facilitan la comunicación entre expositores y espectadores, obteniendo una efectiva comprensión de la exposición.

Después de la exposición

¿Permites que tus compañeros te pregunten por tú exposición?



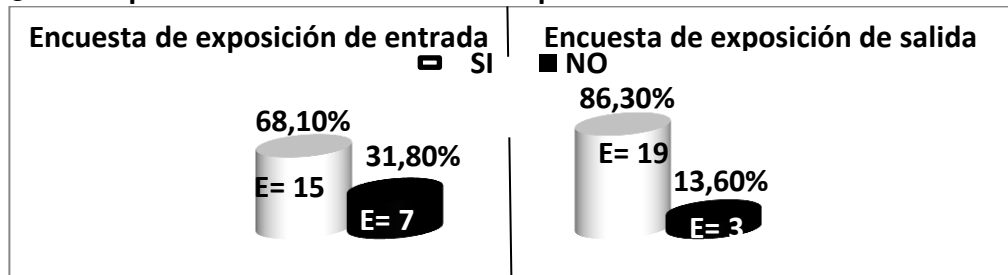
En relación a la pregunta ¿permities que tus compañeros te pregunten por tu exposición?, en la encuesta de entrada una cantidad considerable de estudiantes (81,8%) indicó que si le permitían al público hacerles preguntas, sin embargo, esa afirmación estaba alejada de la realidad, porque en la exposición oral que ellos realizaron en la etapa diagnóstica de entrada mostraron lo contrario. En esta exposición, ellos trataban de acabar lo más pronto posible con la actividad, obviando las preguntas que los estudiantes tenían del tema, o no aclarando las dudas que podrían haber quedado sobre el tema, ellos buscaron terminar rápido e irse a sus respectivos puestos, este suceso ocurrió, porque los alumnos estaban mal preparados en la exposición y por consiguiente no podían responder a las preguntas, en una exposición hubo unas preguntas por parte de los alumnos espectadores y lo que recibieron como respuesta por parte de los expositores fue una respuesta grosera, donde no colmo las expectativas de los educandos que estaban preguntando.

En la encuesta de salida, se puede notar un progreso en cuanto a la manera de cómo los estudiantes permiten que sus compañeros les formulen preguntas referentes al tema expuesto. En esta oportunidad, el porcentaje aumentó a un (95,4%), aunque el porcentaje no sea muy notorio a simple vista, al ser analizado se puede observar que si es significativo, puesto que en la encuesta de entrada los alumnos respondieron de manera irresponsable colocando en la encuesta lo primero que se les ocurrió, a diferencia de la

encuesta de salida donde ellos reflexionaron sobre la respuesta que iban a colocar, siendo conscientes de lo que sabían y de lo que a un les faltaba. Lo anteriormente dicho fue corroborado en las exposiciones de salida, pues en ellas se vio como los expositores propiciaron los espacios para las preguntas o para la aclaración de dudas que podrían haber quedado del tema, dando pie en oportunidades para que se formaran discusiones sobre el tema en cuestión, ya que algunos se encontraban a favor de una postura y otros en desacuerdo con ella, claro está que estas discusiones estaban dentro del marco del respeto, teniendo como objetivo que el tema quedara lo más claro posible.

Después de la exposición

¿Aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?



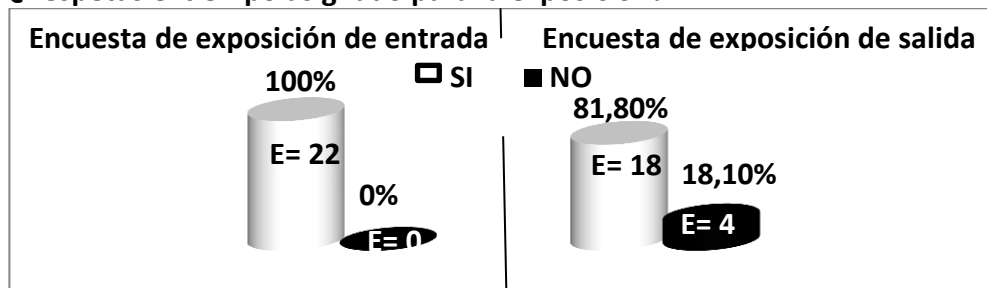
En cuanto a la pregunta ¿aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?, en la encuesta de entrada, la mayoría de los alumnos (68,1%) expresaron que aclaraban las dudas que surgen al terminar la exposición, pero al observar las exposiciones de entrada se vio que la mayoría de los estudiantes no aclararon las dudas que tuvieron sus compañeros. Al contrario, se molestaron cuando alguno de ellos les interrogó por el tema y pasaron rápidamente a concluir, obviando las dudas que existían del tema expuesto, claro está que el interés del público en preguntar era muy poco en la prueba de entrada, razón por la cual los expositores tampoco crearon los espacios para socializar la temática expuesta, sino que apresuraron su finalización, todos estos acontecimientos provocaron que los espectadores quedarán inconformes con las exposiciones pues era muy poco lo que se comprendía del tema.

Respecto a la encuesta de salida, se puede notar que el porcentaje aumentó a un (86,3%) de alumnos que afirmó aclarar las posibles dudas al finalizar la exposición, aseveración que fue corroborada en la prueba de exposición de salida, pues los alumnos en estas exposiciones si estuvieron en la capacidad de dejar en claro los aspectos más relevantes de la exposición. Aquí, se pudo ver que los educandos habían progresado notoriamente en esta técnica de transmisión de conocimientos, porque no solo hicieron preguntas sobre el tema, también buscaron que la temática quedará clara a sus

compañeros, para ello se esforzaron en la preparación adecuada de la exposición, utilizando todas las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas, a parte de la aplicación de los pautas para realizar una buena exposición; claro está que todos los estudiantes no lograron alcanzar estos objetivos, pues no existió una disposición por parte de ellos para trabajar, en ocasiones se mostraron apáticos al tema y optaron por hacer algo mediocre, cabe mencionar que los alumnos disminuyeron a un (13,6%) en la encuesta de salida y que se ve una reducción en comparación con la cantidad de alumnos que habían en la prueba de entrada en este ítem.

Después de la exposición

¿Respetas el tiempo asignado para la exposición?



En cuanto a la pregunta ¿respetas el tiempo asignado para la exposición? en la encuesta de entrada, se pudo observar que los estudiantes respondieron en su totalidad que sí respetaban y utilizaban el tiempo adecuado para una exposición. Sin embargo, esta respuesta fue desvirtuada en las exposiciones que realizaron en un inicio, pues en ellas los alumnos terminaron antes del tiempo sugerido (15 minutos), demorándose entre dos a cuatro minutos por grupos; los posibles factores que ocasionaron esta situación son: la inadecuada preparación del tema, el temor de los expositores de enfrentarse al público, también influyó el no haber realizado una planificación de cómo iban a distribuirse el tiempo para cada integrante, también incidió que los alumnos trataban de memorizar las cosas que les correspondió y al momento de exponer por los nervios se les olvidó lo memorizado; estas dificultades ocasionaron que el público se mostrara apático hacia las exposiciones y en ocasiones tomaron ese tiempo para hacer otras actividades que no estaban en relación con el área.

En la encuesta de salida, se puede observar que el porcentaje disminuyó (81,8%) en comparación con la respuesta que dieron los estudiantes en un inicio (100%), esto demuestra que los estudiantes en la encuesta de salida autorregularon sus respuestas, pues fueron más conscientes de lo que sabían y de lo que aún les faltaba, mientras que

en la prueba de entrada el (100%) de los estudiantes afirmaron que sí respetaban el tiempo para la exposición. Pero referente a estas respuestas, no tenían ningún grado de reflexión, ya que les interesaba era concluir de una manera acelerada la preguntas de la encuesta y que los docentes tuvieran una buena impresión acerca del modo cómo ellos exponían; no obstante, hay que decir que no todos los alumnos les interesó la aplicación de las estrategias cognitivas para sus exposiciones, pero si se logró un avance en la manera de responder a las encuestas de manera honesta.

Luego de analizar los resultados de la encuesta diagnóstica de la exposición, es necesario comentar acerca de la implementación de los textos expositivos en la exposición oral, ya que es de gran utilidad al momento de exponer un determinado tema. Según; Martínez Ana (2004) “El carácter instrumental de la lengua escolar adquiere en el texto expositivo una gran proyección. La lengua tiene en el contexto educativo una clara función de transmisión de conocimientos, a través de un soporte que organiza la información de forma expositiva. Sin embargo, no siempre los textos expositivos con los que se encuentran los alumnos son lo suficientemente claros o están bien escritos. Ésta es otra de las razones por las que se hace necesario poseer un cierto dominio de estos, ya que permite anticipar las dificultades que puedan surgir en un discurso oral o escrito.

Con la exposición oral sucede lo mismo, por ello cobra sentido, implementarlo en el contexto escolar, donde los alumnos tienen la oportunidad de escuchar y producir buenas exposiciones. No en vano se trata de un género académico concebido como tal en este ámbito, lo cual no ocurre con otros géneros orales presentes en la escuela, como el debate, la entrevista, la narración oral, la asamblea de clase etc., que tienen su origen o se han desarrollado ampliamente en otros ámbitos. He aquí de la importancia de trabajar la exposición mancomunadamente con los textos expositivos.

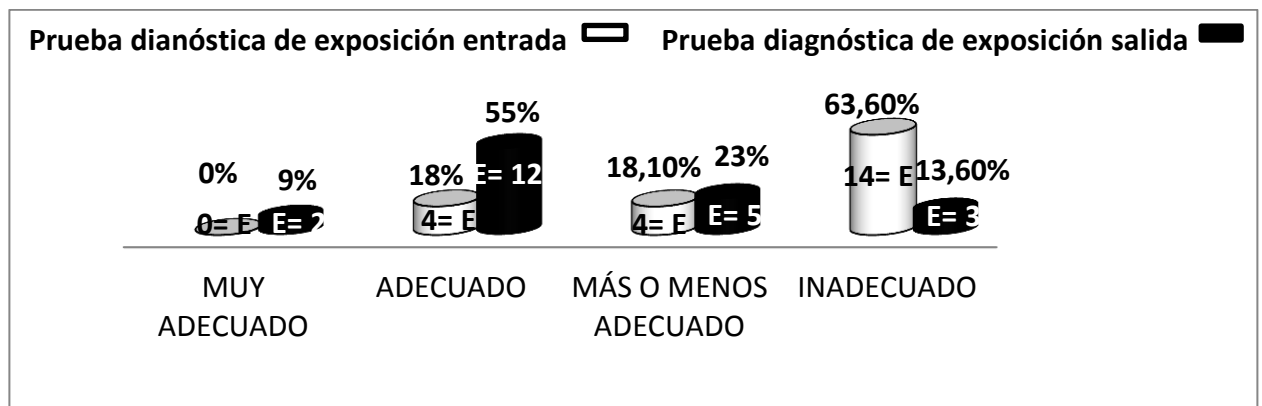
4.2.1. Prueba metacognitiva comparativa de exposición (entrada- salida)

A continuación, se comentarán los aciertos y desaciertos, durante la realización de las exposiciones de entrada y salida por parte de los estudiantes de grado octavo, donde se les pidió que conformaran grupos máximo de 5 personas con el propósito de exponer unos textos expositivos que los docentes de esta intervención pedagógica les asignaron. El objetivo de esta actividad tuvo como fin que los estudiantes conocieran sus dificultades al momento de exponer y así mismo que reflexionaran sobre sus falencias al momento de exponer.

Por ese motivo, se les solicitó a los alumnos que volvieran a exponer los mismos textos que se les asignó en la prueba de exposición de entrada, pero en esta ocasión debían

aplicar las respectivas estrategias aprendidas de los textos expositivos, entre ellas estaban la construcción de la Macroestructura expositiva, la identificación de la superestructura expositiva, además de organizar el contenido del tema en los respectivos organigramas; ya que al inicio no tenían conocimiento de estas estrategias.

Nota aclaratoria: para realizar el análisis de la prueba metacognitiva de entrada y de salida, se contó con la filmación de varios videos para que sirviesen de apoyo al momento de analizar las exposiciones; además de la rejilla de evaluación de exposición.



Los estudiantes se organizaron en grupos de cinco integrantes, a cada grupo se le asignó un texto expositivo (el Desplazamiento forzado, la Capa de Ozono, el Aborto, ¿Qué es una enfermedad terminal?), en la prueba de exposición de entrada, los estudiantes se mostraron con muchos nervios, producto de la inadecuada preparación del tema, la falta de un orden para exponer, se ceñían a los apuntes para poderse expresar, más que una exposición parecía un recital, su tono de voz era muy bajo, el manejo del espacio fue pésimo, los gestos corporales no eran los apropiados para mostrar lo que estaban exponiendo. No existió una interacción con los espectadores y por consiguiente no hubo la oportunidad de debatir el tema; asimismo, el tiempo de las exposiciones no era el apropiado, también, se pudo notar que los grupos no abrieron el espacio para preguntar si existía alguna duda referente al tema de la exposición, por temor de que sus compañeros del público salieran con una pregunta difícil de responder; esto acontecía, porque los alumnos no estaban acostumbrados a expresarse en público y tampoco conocían las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitieran elaborar una buena exposición.

Debido a las falencias anteriormente mencionadas se pudo notar que en la encuesta de entrada, ningún estudiante (0%) de la institución Educativa John F. Kennedy, estaban en un nivel Muy Adecuado al momento de exponer, ya que los estudiantes, no preparaban su exposición de una manera organizada que compensara las expectativas del público, debido a que los alumnos no realizan simulacros de exposición. No existía una preparación del tema por ende se limitaron a leer sus apuntes, a tomar la actividad como una obligación de la cual había que salir lo más pronto posible, olvidando la importancia que tiene la exposición en el ámbito académico y su importancia en el campo laboral. Así mismo, se encontró que eran pocos los alumnos que están en un nivel Adecuado (18%), porque no prepararon bien su exposición, les faltó un poco más de seguridad al momento de expresarse ante un público, aunque se rescata de estos estudiantes que hicieron un esfuerzo mayor para realizar esta actividad, no obstante, los estudiantes presentaron dificultades en la jerarquización de las ideas (Macroestructura textual), también les faltó dominar su tono de voz, manejar un poco mejor el espacio donde se estaba realizando la exposición, además de que su expresión corporal no fue la más adecuada.

Un número similar al anterior estuvo en un nivel Más o Menos Adecuado (18,1%), ya que preparó de forma irregular su exposición, olvidando el manejo del espacio, el tono de la voz no fue el apropiado para la exposición, el dominio del público expectante fue pésimo y no proporcionaron el espacio, para preguntas, ni para aclaración de dudas, por esa razón, el tema quedó más o menos comprendido.

Un porcentaje más amplio de los alumnos estuvieron en un nivel Inadecuado (63,6%), pues demostraron un total desconocimiento del tema que debían exponer, se limitaron simplemente a leer los copias que tenían sobre el tema, sin un orden establecido previamente, no abrieron espacios para que los asistentes manifestarán dudas o inquietudes que pudiesen haber quedado del tema recién acabado de exponer.

Lo anterior se debe a que algunos estudiantes tienen un estilo propio de exponer que consideran pertinente ponerlo en práctica, como es el de no preparar el tema con antelación, realizar la actividad como un requisito con el que se debe cumplir, utilizando el tiempo de estudio para realizar actividades diferentes al contexto académico, descuidando sus responsabilidades de estudiantes, como lo muestra los bajos resultados obtenidos por ellos durante las exposiciones que realizaron.

De igual manera, la educación tradicional no se ha preocupado por enseñar las debidas estrategias para la realización de excelentes exposiciones en diferentes campos del conocimiento, dejando al estudiante que se desenvuelva como pueda; acarreando como consecuencia exposiciones mediocres que aburren a sus compañeros, ya que el público al cual se dirigen tienen grandes expectativas sobre lo que han preparado sus compañeros para comprender mejor las temáticas que están inmersas en su currículo académico, sin embargo, esas expectativas quedan inconclusas.

Además de ello, el estudiante se gradúa de bachiller sin tener una buena expresión corporal, que tiempo después, le va ocasionar grandes dificultades, ya que en la educación superior asumen que el alumno, maneja a la perfección el concepto de exposición y su manera de prepararla, sin embargo, no es así, porque en la secundaria no se le dio la importancia que merecía.

Según los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de exposición de entrada, la mayoría de los estudiantes no utiliza estrategias para exponer, por ende, el alumno no está todavía en la capacidad de desempeñar bien su rol como expositor. Este es un problema que le compete al sistema educativo, porque si el estudiante no sabe exponer, mucho menos va poder comprender un texto escrito, según; Martínez Mongay, (2004) afirma que al trabajar la oralidad en su registro formal, se desarrollan todas las capacidades tales como (comprensión y expresión de mensajes orales y escritos), ya que la expresión oral se encuentra ligada a la escritura y la lectura, pero exige un desarrollo de las dos capacidades, estas dos destrezas se ponen en relación en el proceso de producción de los géneros orales formales: escuchar, hablar e interactuar son habilidades necesarias para desarrollar las capacidades de comprensión y expresión de los textos orales, además de producir un texto oral, se necesita leer para documentarse previamente y escribir el discurso que se va a producir oralmente.

La anterior teoría de Martínez Mongay (2004), explica la relación entre comprensión y expresión oral y su importancia, pero lastimosamente los estudiantes a los cuales se les realizó la intervención, no cumplen en un principio con los requisitos que propone dicha autora, debido a que los estudiantes no trabajó dichas competencias (comprensión - expresión oral), ya que no hay disciplina por parte de ellos, al momento de preparar una exposición, no se documentan bien, no hablan con un tono de voz adecuado y tampoco interactúan con el público, ocasionando una exposición mediocre. No obstante, la culpa no es de ellos sino de la educación tradicional que no ha enseñado a desarrollar sus habilidades y no ha creado en ellos una autonomía para cumplir con sus responsabilidades académicas.

Luego de conocer las diferentes dificultades que presentaron los alumnos al momento de exponer en la prueba de entrada, se decidió por parte de los docentes de la intervención pedagógica, brindarles a los estudiantes algunas estrategias que les permitieran exponer las ideas más sobresalientes de un tema, de manera jerárquica y organizada. Dichas estrategias estaban conformadas así: textos expositivos, construcción de Macroestructura textual, identificación superestructura expositiva, organigramas y resúmenes; todo ello ya trabajado con los textos expositivos en busca de mejorar el nivel de comprensión de lectura y ahora en aras de contribuir en el nivel de exposición oral.

Después de haberles explicado el funcionamiento de estas estrategias, cada grupo inició su exposición con los mismos textos que se les había asignado en la prueba de entrada. Durante las exposiciones de salida se pudo corroborar que los alumnos iniciaron con la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, reconocimiento de la superestructura expositiva (causa- efecto, problema- solución, descriptiva y comparativa), mostrando en sus exposiciones cuando el texto hablaba de causas y efectos o cuando mencionaba un problema y sus posibles soluciones, también cuando comparaba dos sucesos o describía un acontecimiento, este logro fue posible, a través de el subrayado de las palabras claves, que a su vez les permitía identificar las ideas principales del texto y seguidamente la construcción de la Macroestructura expositiva, sin olvidar su debida organización en los organigramas.

Así mismo, se pudo notar que los estudiantes se dirigieron al público de manera fluida y segura, pues a diferencia de la prueba de entrada, en la prueba de salida se observó que la mayoría de los grupos habían preparado sus exposiciones con antelación, hecho que llevó a los estudiantes a hablar con propiedad del tema, utilizando un tono de voz apropiado, un manejo del espacio adecuado, una interacción con los alumnos que estuvieron presenciando sus exposiciones, donde argumentaron y replantearon las diversas posturas que existían del tema. De igual manera, se debe rescatar que los educandos en las exposiciones de salida emplearon como recurso didáctico carteleras muy bien creadas y organizadas jerárquicamente (organigramas); con relación al tiempo asignado (15 minutos), se notó que los alumnos debido al orden que habían establecido previamente sus exposiciones tuvieron una duración de 12 a 15 minutos aproximadamente, donde no solo expusieron, sino que se crearon un diálogo ameno en el aula, sobre la temática del texto expositivo.

Todo este avance se debió a que los estudiantes aplicaron adecuadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender los textos expositivos y aplicarlas de manera estratégica en las exposiciones. Una vez terminadas las exposiciones, los

alumnos lograron autorregular el conocimiento adquirido, siendo conscientes del avance que habían obtenido en comparación con la encuesta de entrada, pero también siendo reflexivos en lo que a un les faltaba por aprender.

Teniendo en cuenta los avances obtenidos después de la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se pudo observar que el nivel Muy Adecuado pasó de un (0%) a un (9%) prueba de salida, este progreso se debe a que algunos de los educandos aprendieron a aplicar las diferentes estrategias de la exposición de una manera correcta (aplicación de todas las estrategias).

También se puede ver que en la prueba de exposición de salida, hubo un incremento muy significativo en el nivel Adecuado, pues se saltó de un (18%), inicial a un (55%) final de alumnos que lograron llegar a este nivel, restándole estudiantes al nivel Más o menos Adecuado e Inadecuado. Esta mejoría tuvo como artífices a los estudiantes, pues fueron ellos los que lograron la aplicación de las distintas estrategias, además de su disposición para lograr el objetivo, ya que ellos prepararon mejor sus exposiciones, la organizaron de manera apropiada y resaltaron lo más trascendente de texto expositivo, sin olvidar que interactuaron el tema con los espectadores.

En el nivel Más o menos Adecuado los cambios observados no fueron muy vistosos, pero hay que decir que si hubo un incremento leve, ya que se pasó de un (18,1%) inicial a un (23%) final. En este nivel se pudo observar que los alumnos medianamente prepararon el tema de exposición, igual que su tono de voz no era el adecuado, su expresión corporal dejaba mucho que pensar, debido a que exponían por cumplir con algo que les habían impuesto. Sin embargo, lograron adquirir algunas estrategias cognitivas que les ayudó a realizar una exposición medianamente aceptable.

Por último, en el nivel Inadecuado, se pudo evidenciar que hubo un gran avance, porque se logró que muchos de los alumnos salieran de este nivel, en la encuesta de entrada, había una cantidad considerable de educandos (63,6%) que no realizaron una buena exposición oral, pero que con la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas disminuyó este nivel al (13,6%). Gracias a que los alumnos aplicaron las estrategias que se implementaron en la intervención pedagógica y que les permitió autoevaluar su proceso de exposición, identificando sus fallas y superándolas de una manera estratégica.

5. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y DE EXPOSICIÓN ORAL DE LOS SUJETOS A Y B EN LAS ENCUESTAS,

PRUEBAS Y TRANSCURSOS DE LOS TALLERES DIDACTICOS Y PEDAGÓGICOS (ENTRADA Y SALIDA)

El análisis que se presentará a continuación tiene como propósito mostrar el proceso del nivel de comprensión y de exposición de dos sujetos que hicieron parte de la intervención pedagógica y estratégica, con el fin de mostrar la atmósfera ocurrida en el aula. Para el análisis se tuvo en cuenta la encuesta metacognitiva de lectura, la realización de los dos resúmenes del texto expositivo, las encuestas metacognitivas de exposición, las exposiciones que fueron realizadas en la intervención pedagógica, de igual manera, se tuvo en cuenta tres talleres de los seis que fueron implementados en la intervención. Los talleres escogidos fueron el número uno, el número tres y el cinco respectivamente con el propósito de mostrar los avances que tuvieron dos estudiantes.

Las encuestas metacognitivas de lectura y de exposición (entrada-salida) tuvieron como propósito diagnosticar, si los alumnos hacían uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, en la pruebas de lecturas y en las exposiciones, antes y después intervención pedagógica. Las pruebas diagnósticas de lectura y de exposición (entrada-salida), tuvieron como intención corroborar si los educandos contestaban honestamente a las encuestas de lectura y de exposición.

En el taller uno, se trabajó lo referente a los textos expositivos, ¿Qué es una superestructura?, identificación de ella mediante el uso de estrategias cognitivas, por ejemplo: el subrayado de las palabras claves dependiendo de las características de cada superestructura expositiva, también la construcción de la Macroestructura expositiva, a partir de las ideas principales y secundarias que se pueden identificar gracias al reconocimiento de las palabras claves. Así mismo, la organización de la Macroestructura textual en el organigrama correspondiente, para así lograr superar las dificultades que se presentaban en la comprensión de lectura.

El taller tres, es utilizado para ver los avances obtenidos de la intervención, en este caso se toma para mostrar la construcción de la Macroestructura textual, seguido de su representación gráfica y como último paso la construcción de un resumen basado en el organigrama.

En el taller cinco, tuvo como objetivo aplicar lo aprendido en los textos expositivos y emplearlos en la exposición oral, para ello se recurrió a la utilización de unos textos expositivos, donde se aplicó las estrategias cognitivas y metacognitivas para la realización de una excelente exposición oral.

Nota Aclaratoria: los talleres escogidos son los mismos para exponer los procesos de los dos educandos elegidos para la muestra. Cabe resaltar que los estudiantes, en un comienzo, estaban en un nivel Inadecuado de comprensión de lectura y de exposición oral, además se tiene que decir, que todo lo mostrado en los talleres se ciñe a la realidad, es decir, que se colocará tal cual como ellos lo escribieron en sus respectivos talleres, pues se editaran lo talleres originales. Para evidenciar el nivel Adecuado y Más o menos Adecuado de comprensión de lectura y de exposición se tomaron a dos estudiantes: los cuales se denominarán, de ahora en adelante, como sujeto A y sujeto B; que servirán para mostrar los resultados obtenidos en el nivel Adecuado y Más o Menos Adecuado de lectura como de exposición. El sujeto A evidencia el nivel Más o menos Adecuado de lectura y de exposición, y el sujeto B el nivel Adecuado de lectura como de exposición. Las identidades de estos estudiantes fueron reservadas, con el fin de no exponerlos públicamente.

Encuesta diagnóstica de lectura entrada (sujeto a)

De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta de lectura, (ver anexo 1) el sujeto A, dice tener buenos hábitos de lectura, debido a que respondió de manera positiva la mayoría de las preguntas, pero como es conocido la educación tradicional no ha fomentado estrategias suficientes de lectura que ayuden a los alumnos a comprender los textos fácilmente, por el contrario se les ha enseñado a memorizar y a transcribir literalmente, coartando al estudiante de que infiera, cuestione, indague sobre el texto.

Respecto al sujeto A, es importante decir que él respondió las preguntas de manera positiva, porque pensaba que al responderlas negativamente obtendría una baja calificación en la asignatura o por impresionar a los docentes mostrándoles a ellos que tenía un buen hábito de lectura, pero con la prueba de lectura y el desarrollo de los talleres se comprobó que lo que respondió en la encuesta de lectura no se ajustaba a la realidad. Esta situación indica la falta de metacognición de los estudiantes y muy poco promocionada en la escuela, puesto que la evaluación siempre está en manos del maestro.

Prueba metacognitiva de lectura de entrada (sujeto a)

Nota Aclaratoria: El texto “Animales en Extinción” es utilizado en la prueba de lectura de entrada como en la de salida para la elaboración del resumen. A continuación se mostrará el desarrollo del resumen por parte del sujeto A (ver anexo 2).

Resumen elaborado “animales en extinción” (sujeto a)

“Se considera en peligro de extinción a una especie animal, cuando su existencia se encuentra comprometida a nivel mundial, ya sea por parte de la acción del hombre como es la caza ilegal de animales o la tala de árboles. Los cambios en el ecosistema es otro factor de que los animales desaparezcan. Los animales están habituados en condiciones climáticas muy difíciles, imposibles de adaptarse a dichos cambios.

En los últimos tiempos el hombre, se convirtió en una amenaza para los animales, debido a que muchas especies han desaparecido. Hoy en día hay demasiadas especies en peligro de extinción de las cuales están en la categoría 124 de estado crítico”.

El sujeto A, inicia su resumen escribiendo de manera literal todo el texto, esto quiere decir que no hay trabajo de comprensión de lectura. Existe en el resumen del sujeto A la redundancia de ideas y de palabras del texto base, convirtiendo el resumen en un escrito aburrido para cualquier lector, algo importante del escrito es que el sujeto A trató de conservar la idea global del texto base. Este escrito permite evidenciar la ausencia de estrategias de lectura en el sujeto A. por tal razón, no puede elaborar un buen resumen.

Encuesta diagnóstica metacognitiva de exposición de entrada (sujeto a)

Las respuestas que proporcionó el sujeto A, (ver anexo 3) en la encuesta de exposición de entrada se pudo observar que él no respondió honestamente a las preguntas de la encuesta, ya que sintió nervios al momento de dirigirse ante el público, también se pudo ver que el estudiante no aplicó ninguna estrategia que le permitiera exponer claramente las ideas de un modo jerárquico u organizado, por ello, el sujeto A responde no con sinceridad las preguntas. Según las respuestas del sujeto, acerca del modo de exponer, se puede analizar que éste desea acabar con la exposición lo más rápido posible, sin hacer preguntas al público, hablando aceleradamente, no aclarando dudas sobre la exposición y en cuanto a tiempo, solo utilizó cuatro minutos. Detalladamente se puede constatar que el sujeto A respondió a las preguntas de la encuesta, con el ánimo de quedar bien ante los docentes de la intervención pedagógica, pero el estudiante al responder a las preguntas no sabe que se está haciendo un daño al decir que posee unas estrategias para exponer adecuadamente, sabiendo el mismo que no posee ningunas estrategias para exponer un texto.

Con lo anterior, se evidencia que los docentes de esa institución Educativa (John F. Kennedy) no han enseñado a sus estudiantes las estrategias necesarias para realizar una buena exposición, solo se les ha enseñado a memorizar el texto y con ello salir a exponer, pero la memoria humana no retiene toda la información de un texto, entonces, para ello es necesario la aplicación de estrategias que permitan al estudiante construir significados para que sean más fáciles de comprender al momento de exponer un tema.

Prueba metacognitiva de exposición oral entrada (sujeto a)

El sujeto A expuso en compañía de tres compañeros el texto expositivo “la capa de ozono” (ver anexo 4), para esta actividad no se les dio ningún tipo de asesoría sobre como exponer un texto académico, esta prueba oral consistía en analizar al estudiante y a sus compañeros de grupo, con el fin de ver si estos manejaban algunas estrategias para exponer adecuadamente, pero no fue así. El grupo del sujeto A se remitió a leer, más no dieron su punto de vista sobre el tema a exponer, este hecho dio por entendido que los estudiantes no prepararon el tema con anterioridad, a demás no miraban fijamente a sus compañeros que hacían de espectadores, en cuanto al tiempo el grupo del sujeto A, leía rápido para acabar la exposición. Un detalle que se pudo observar durante la exposición fue los nervios que prevalecían en cada uno de los integrantes del grupo. Al momento que se le realizó la encuesta metacognitiva de exposición oral, el sujeto A respondió en dicha encuesta de manera afirmativa, cosa que se desvirtuó lo que respondió en la encuesta, porque en la exposición de salida no se aplicaba lo que respondió en la mencionada encuesta.

Análisis de los talleres 1- 3 y 5

Nota Aclaratoria: A continuación se hará un análisis a los talleres (1, 3,5) del sujeto A para realizar un seguimiento sobre su proceso lector (dificultades y avances). Cabe resaltar que los talleres de los estudiantes se transcribieron de manera literal.



Taller N° 1

Tomado: Ordoñez, (2007)

Edad 32 Fecha: 23/03/2012

Estándar: Aprender a identificar estratégicamente la superestructura expositiva y su representación gráfica.

Desempeño: construir estratégicamente la superestructura expositiva.

¿Qué es una superestructura expositiva?

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí	Lo que aún me falta
La verdad no sé nada de lo que es una superestructura.	¿Qué es una superestructura?	No respondió.	No respondió.



Activación de esquemas

En el siguiente cuadro, el sujeto A, responde a una serie de preguntas que se encuentra en unas casillas, las cuales tienen la función de hacer que el estudiante autoevalúe sus conocimientos para que se entere en qué está fallando. Este ejercicio busca que el sujeto A, mida su capacidad cognoscitiva y autorregule su proceso de aprendizaje. Una de las preguntas que contiene esta activación de esquemas es sobre qué es una superestructura expositiva, pero como se puede observar en el cuadro de activación de esquemas, el sujeto A, no tiene conocimiento alguno sobre que es una superestructura, pero en la medida que se le va orientando los temas de la intervención, este estudiante comienza a identificar la función de superestructura, macroestructura, organigrama. Cada vez que se avanza en la realización de los talleres.

El cuadro de activación de esquemas aparece con una pregunta diferente para comprobar si el estudiante ha progresado en la recolección de datos y al mismo tiempo en la aplicación de los mismos con la realización de ejercicios de superestructura y macroestructura previamente.

Posteriormente, se les instruyó a los estudiantes sobre el concepto de superestructura expositiva, de igual modo se les orientó acerca del concepto de textos expositivos y sus cuatro categorías expositivas (problema/solución, causa /efecto, descripción y comparación) las cuales se deben tener en cuenta para clasificar determinado texto. De igual manera, se les enseñó a los estudiantes a identificar las palabras claves que le permitieran encontrar más fácil la superestructura expositiva

Palabras claves de las cuatro superestructuras expositivas; entre otras son:

Superestructura de problema – solución: “Un problema que debe resolverse es”, “las soluciones que proponemos son”, “las medidas que deben tomarse para...”.

Superestructura causa – efecto: “Por tal razón”, “la causa fundamental...”, “la explicación es”, “en consecuencia”.

Superestructura comparativa: “a diferencia de...”, “mientras que...”, “de la misma manera...”, “igualmente”.

Superestructura descriptiva: “se caracteriza por...”, “es de la siguiente manera...”, “se distingue por...”.

Seguidamente, se les orientó a los estudiantes sobre la utilidad del organigrama, puesto que sirve para recolectar las ideas del texto de manera jerárquica, permitiendo que la información obtenida sea comprensible al momento de leer. Es por esta razón que el organigrama ofrece un soporte cognitivo para procesar y asimilar la información del texto con poco esfuerzo cognitivo. Facilita la identificación de la información relevante; permite ir más allá del texto, llenando los vacíos de información mediante la inferencia de información implícita que se encuentra dentro del texto.

Ahora bien, una vez explicada la teoría relacionada con los textos expositivos y las estrategias para comprender los textos expositivos, los docentes iniciaron modelando un ejercicio que contenía los temas que se explicaron: (superestructura expositiva, organigrama) para que el sujeto A observara y entendiera como es el proceso de la elaboración de los ejercicios que él tendría que realizar en adelante.

En el siguiente ejercicio se observa el Modelado que realizaron los docentes encargados de la intervención pedagógica y estratégica, todo ello con el propósito de que los estudiantes pudieran comprender, de manera adecuada, los pasos de cada tema de la intervención para la realización futura de los demás talleres.

1. Las pintadas que hacen muchos jóvenes en las calles “son un gran problema” para muchos ciudadanos que habitan en los pueblos o ciudades. Estas pintadas pueden encontrarlas en cualquier sitio; desde las fachadas de muchos edificios, muros, carreteras, hasta en algunos coches. Si no, se toman medidas “el problema” aumentará cada vez más.

Una de las causas “de este problema” es la poca atención que dan los ayuntamientos a la creatividad de los jóvenes. Los ayuntamientos saben que las pintadas “son un problema”, pero la “única solución” que dan son las multas. Pero con eso no se consigue nada, por más multas que se coloquen no va a desaparecer esta forma de expresión.

Existen muchos métodos que podrían servir “como solución a esta problemática”. Entre ellos están: la construcción de muros donde, los jóvenes puedan “graffitear” a sus anchas sin tener que estropear ninguna fachada.

A) Dele un título al texto según su contenido:
“Los grafitis una manera de expresar un pensamiento”.



B) Subraya las palabras claves del segundo texto.

C) Identifica, según las palabras claves, a qué superestructura expositiva pertenece el texto:

“Problema–solución”.

D) ¿Cuál es el tema del texto

“Los grafitis como un problema social”.

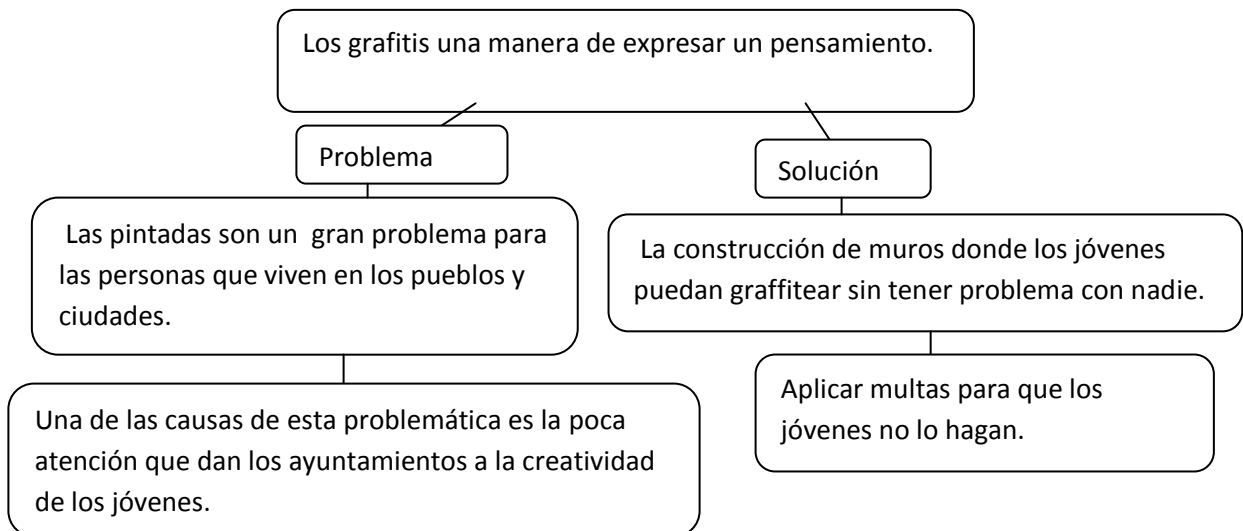
E) ¿Que plantea el texto?

“Los grafitis son un problema social que va en aumento y que se le debe poner atención”.

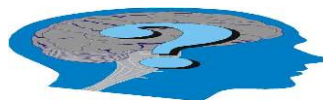
¿Cuáles son los aspectos más importantes del texto?

“La problemática que hay a causa de los grafitis. Que afecta el espacio público”.

G) Organicemos la información en el organigrama correspondiente:



El segundo texto es elaborado por el sujeto A para comprobar si entendió lo que se le acabó de enseñar en cuanto a las cuatro superestructuras expositivas y la construcción de la macroestructura textual y la organización gráfica “organigrama”.



2. Hoy en día los accidentes de tránsito son muy frecuentes. Estos accidentes suelen ocurrir, porque el conductor se ha despistado, estaba hablando por el móvil, iba muy rápido, había bebido alguna bebida alcohólica etc.

“Este tipo de accidentes son muy frecuentes, en ocasiones dejan víctimas mortales y en otras, personas con grave estado de salud. Para que estas situaciones no ocurran, las posibles soluciones serían: que los conductores manejen con cuidado; que respeten las señales de tránsito, que conduzcan a la velocidad permitida por la ley, que las autoridades de tránsito realicen más campañas de concientización para evitar hechos lamentables, también las autoridades deberían instalar más controles de alcoholemia para así reducir los índices de accidentalidad en las carreteras. De este modo se lograría bajar las tasas de mortalidad en carreteras”.

A) Dele un título al texto, según su contenido.

“Imprudencia vial”

El sujeto A desarrolló un ejercicio de acuerdo a lo que observó y entendió. El texto que trabajó se llama **“accidentes de tránsito** (ver anexo 2); pero los docentes consideraron no poner el título para ver si del mismo contenido el estudiante podía hacer hipótesis o deducción sobre el título. El sujeto A no pudo dar con el título del texto, pero se acercó un poco, con el título **“imprudencia vial”** que es algo de lo que habla el texto base.

B) Subraya las palabras claves del segundo texto.

En el párrafo del texto, se puede observar que el sujeto A subrayó algunas palabras que iban determinando a cuál superestructura expositiva podía pertenecer el texto, es decir, que la explicación de la teoría acompañada de la modelación del primer ejercicio sirvió, porque el estudiante aprendió algunas estrategias para realizar los demás ejercicios de manera adecuada. Por consiguiente, el estudiante ya iba aprendiendo a identificar la superestructura, por medio de las palabras claves que él encuentra en el texto.

C) Identifica, según las palabras claves, a qué superestructura expositiva pertenece el texto:

“ Problema- solución”

En cuanto a la ubicación de la superestructura, el sujeto A escribió que el texto presentaba una superestructura de problema / solución, debido a que al leer el texto manifestó que encontró unas palabras que indicaban la existencia de un problema con unas respectivas soluciones, posteriormente el sujeto A dijo que la palabra problema no estaba en el texto, pero dedujo que los accidentes eran un problema. Este estudiante

logra identificar la superestructura expositiva problema solución, ya que observó y aprendió detenidamente por las estrategias utilizadas por los docentes para elaborar un ejercicio similar al que se encontraba realizando, además, en la orientación de cada una de las cuatro superestructuras el estudiante analizó cómo estaban conformadas las palabras claves que identificaba a cada una de las 4 superestructuras expositivas.

D) ¿Cuál es el tema del texto?

“Los accidentes de tránsito”

El sujeto A ubicó el tema del texto utilizando la deducción, pues la palabra accidentes de tránsito aparece en el texto en repetidas ocasiones y por eso el sujeto A asumió que ese era el tema del texto expositivo.

E) ¿Qué plantea el texto?

“Que haya menos accidentes en las vías”

La apreciación del sujeto A, frente al planteamiento del texto es evidente, puesto que en el texto se hace referencia a que se debe tomar medidas para evitar los accidentes de tránsito. El texto le da al estudiante las pistas para que él pueda saber la temática del texto.

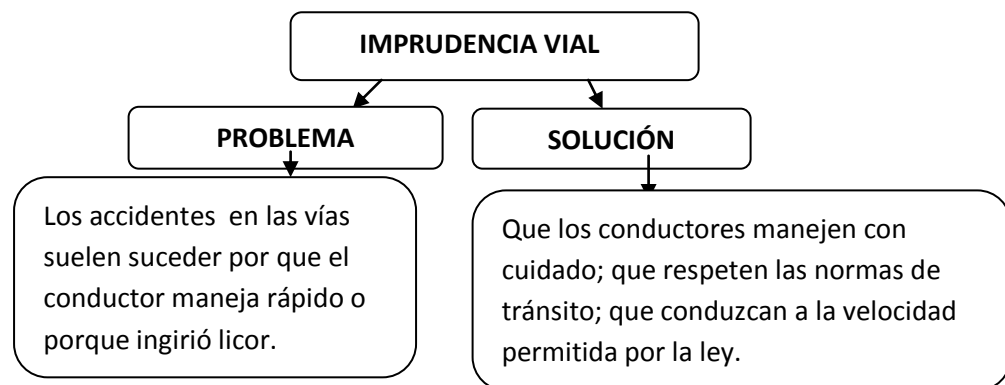
F) ¿Cuáles son los aspectos más importantes del texto?

“Que los conductores manejen con cuidado”

“Que las autoridades deberían instalar más controles de alcoholemia para así reducir los índices de accidentalidad en las carreteras”.

Según el sujeto A los dos aspectos anteriormente mencionados son los más importantes, porque fue lo que dedujo de las palabras claves señaladas que se encontraban explícitos y repetidos en el texto.

G) Organicemos la información en el organigrama correspondiente





Las autoridades deberían instalar más controles de alcoholemia para así reducir los índices de accidentalidad en las carreteras.

En la elaboración del organigrama, el sujeto A, organiza el problema y las posibles soluciones de una manera aceptable, asimismo, logra identificar el organigrama correspondiente para organizar la superestructura expositiva de un modo más o menos organizado, ubicando el problema en un lado y las soluciones en otro.



Taller N° 3

Tomado: Ordoñez, (2007)

Edad 32 Fecha: 20/04/2012

Estándar: Comprender los textos expositivos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas.

Desempeño: aplicar los saberes previos, para identificar la superestructura, macroestructura y la elaboración del organigrama.

Con este taller se le explicó a los estudiantes que la macroestructura, son 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, facilita 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 de van Dijk (1980) estas son:

Supresión: permite anular la información poco relevante complementaria, por su poca trascendencia para la interpretación del significado global.

Generalización: 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.

Construcción: la información no se presenta como está, se elabora a través de la generalización y de la síntesis.

Textos expositivos

Lo que sé para comprender los textos expositivos	Lo que quiero saber
Nos permite identificar la clase de texto que se presenta, como un cuento, un ensayo, carta, etc.	Tener más estrategias para poder comprender los textos expositivos y técnicas para comprender más fácil.

Este cuadro auto evaluativo (cognición y metacognición), permite que el sujeto A auto regule sus conocimientos adquiridos en el transcurso de la intervención, es decir, que él puede reflexionar sobre lo aprendido y comentar si asimiló los textos expositivos o si le faltó por aprender algo más.

I. Antes de la lectura



Planificar la lectura teniendo en cuenta las actividades y estrategias que se van a utilizar para trabajar y comprender el texto: la progresión temática, la macroestructura semántica, la superestructura textual, organización de la información en los organigramas y autoevaluación:

Lea el siguiente título y haga una hipótesis de lo que va a tratar el texto

Características de la edad media y el renacimiento

“Creo que es sobre la evolución o el cambio tanto de la edad media como del renacimiento”.

El sujeto A, utiliza la inferencia como un recurso para que al momento de leer el texto no se lleve una sorpresa, ya que en ocasiones cuando se lee un texto y no se hace hipótesis, el lector se pierde y se rige a lo que dice el texto, sin involucrarse interactivamente.

1. Lea el primer párrafo y mencione si acertó su hipótesis. si no ¿por qué?

“No acerté en mi hipótesis, porque escribí algo relacionado con la evolución y al leer el texto me di cuenta que se trataba de las diferencias entre la edad media y el renacimiento”.

En el momento de que el sujeto A confronta el contenido del texto con su conocimiento previo, donde pone en expectativa sus esquemas mentales superiores y corrobora que no acertó. Esta es una manera de interactuar con el texto y construir conocimiento de forma significativa, él los construye por que reconoce una carencia que hay que superar.

Características de la edad media y el renacimiento

Entre la Europa de los siglos VIII al XIV y la que surge a partir del siglo XV hay notables diferencias que nos permite distinguir estas dos etapas históricas: La Edad Media y el Renacimiento. Una de estas diferencias reside en el modo de pensar. Durante la mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y se guiaba por la tradición y la autoridad de la iglesia; mientras que con el Renacimiento se afianza el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo; se discute y se argumenta desde el estudio y la reflexión personal.

Por otro lado, durante la Edad Media apenas existe un estado central, pues el poder de los reyes está muy limitado por el de los señores feudales. Con el Renacimiento, sin embargo, se crea los primeros estados modernos. En ellos los reyes se encargan en exclusiva de la creación y mantenimiento de los ejércitos, la administración de la justicia o la recaudación de impuestos.

Finalmente, en la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida en comparación con el Renacimiento donde hubo el descubrimiento de nuevas rutas comerciales (América, Oceanía y Asia) se amplían extraordinariamente los horizontes de Europa y se multiplica la actividad económica.

Durante la lectura



1. Subraye las palabras claves que te indique la superestructura expositiva del texto: “Entre la Europa de los siglos VIII al XIV y la que surge a partir del siglo XV hay notables diferencias que nos permite distinguir estas dos etapas históricas”.

El sujeto A identificó las palabras claves que permiten saber a qué superestructura pertenece el texto, esto se debe al uso de estrategias como el subrayado y a la atención que prestó cuando los docentes modelaron las estrategias para comprender los textos expositivos, este hecho contribuyó a la identificación de la superestructura que en este caso era comparativa.

2. Qué dice del tema el primer párrafo:

“Que entre los siglos VIII y al XIV y a partir de del siglo XV se comenzaron a ver los cambios de la edad media y el renacimiento porque la gente ya no se regía por la iglesia sino por sus pensamientos”.

3. Qué dice del tema el segundo párrafo:

“Se habla de que el poder de los reyes era limitado por los feudales pero con el renacimiento los reyes ya solo se encargaban de la creación de los ejércitos, casas, y administración y justicia”.

4. Qué nuevos aspectos se mencionan del tema en el tercer párrafo:

“Que el comercio y la economía eran muy limitados pero con el renacimiento descubrieron nuevas rutas para el comercio (América, Oceanía y Asia) y se multiplicó la economía”

5. Cuáles son las ideas principales del texto:

“Que con el pasar del tiempo las costumbres cambiaron y también la manera de pensar de la gente”.

De las preguntas dos hasta la número cinco, el sujeto A hizo un reconocimiento de cada párrafo, es decir identificó que decía cada párrafo, que ideas aparecían y cual de todas era la más importante del texto. El propósito de este ejercicio es que el alumno pueda notar que el texto va planteando nuevos aspectos en la medida que se va leyendo, a esto se le llama progresión temática.

6. Realiza la macroestructura del texto con esas ideas:

I.P: “En los siglos VIII al XIV surge en Europa la edad media y el renacimiento”.

I. S. 1: “Durante la mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y se guiaba por la tradición y la autoridad de la iglesia”.

I. S. 2: “El Renacimiento se afianza el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo”.

Detalle 1: “En la edad media existía un estado central y el poder estaba muy limitado por los señores feudales”.

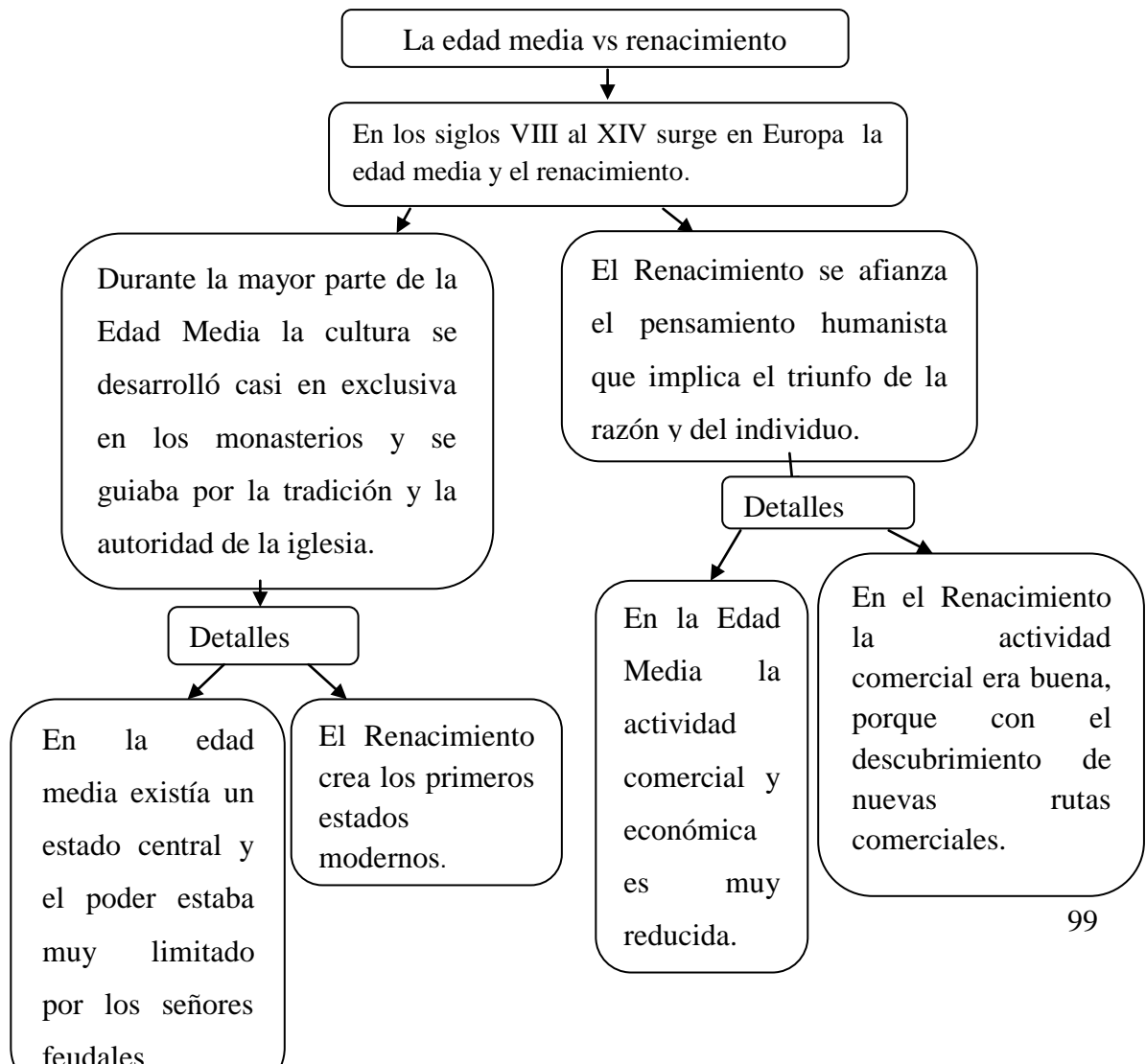
Detalle 2 “El Renacimiento crea los primeros estados modernos”.

Detalle 3: “En la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida”.

Detalle 4: “En el Renacimiento la actividad comercial era buena, porque con el descubrimiento de nuevas rutas comerciales (América, Oceanía y Asia) se amplían extraordinariamente los horizontes de Europa y se multiplica la actividad económica”.

El sujeto A construye una macroestructura textual, en donde trata de organizar las ideas más importantes del texto, comenzando con las ideas principales, secundarias y los detalles, aquí se muestra un pequeño avance del sujeto A en la jerarquización de ideas y en la supresión de información que no es tan trascendente para el texto.

7. Organiza visualmente el contenido.



Se amplían
extraordinariamente
los horizontes de
Europa.

Para la realización del organigrama, el sujeto A pone en los respaldos principal, las ideas secundarias y seguidamente los detalles que los ponerlos a relucir en el gráfico. Con la elaboración del organigrama, él sujeto A está en la capacidad de plasmar la información en un gráfico y posteriormente explicar la temática del texto de manera organizada y comprensible. La modelación del primer ejercicio por parte de los docentes de la intervención, sirvió de mucho para que el sujeto A se guiara en adelante para así poder realizar los demás ejercicios.

II. Después de la lectura

1. A partir de la macroestructura reflejada en el organigrama realiza el resumen del texto:

“El texto trata de que en los siglos VIII al XIV surgía en Europa la edad media y el renacimiento. La mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y se guiaba por la tradición y la autoridad de la iglesia. El Renacimiento se afianza el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo a demás crea los primeros estados modernos, mientras que en la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida”.

Se puede observar que el sujeto A se apoya en macroestructura que construyó, para la elaboración del resumen poniendo las ideas que más le parecían convenientes para plasmar en su escrito, pero cabe decir que le faltó incluir otras ideas que eran de mayor importancia resaltarlas, aunque, hay que decir que el estudiante A va aprendiendo a escribir lo más relevante y no poner tal cual como esta en el texto; éste es un avance positivo para la comprensión de textos. De igual manera, cabe resaltar que este estudiante utilizó las macro reglas de van Dijk para no hacer del texto algo extenso y tedioso para quien lo va a leer.

Autoevaluemos nuestro conocimiento, ¿Qué preguntas te surgen del texto?, ¿Qué aprendimos de nuevo? ¿Qué nos falta por aprender?



Lo que aprendí de mi proceso lector	Lo que aun me falta
Lo que he a aprendido hasta el momento es sobre la macroestructura, como utilizar las macroreglas y la superestructura.	Creo que me falta saber organizar bien el organigrama y hacer el resumen un poco más concreto y me gustaría mejorarlas.

En el cuadro auto evaluativo, el sujeto A manifiesta que durante su proceso lector ha aprendido a construir la macroestructura haciendo uso de las macroreglas y de la superestructura expositiva, algo que se le debe abonar a este estudiante es que reconoce las dificultades que aun presenta, pero con el atenuante de que desea superar esas falencias. Como lo expresa en el cuadro el estudiante autorregula sus conocimientos, expresando sus aciertos, pero reconociendo sus fallas y lo mejor de todo es que el sujeto A desea superar las dificultades que aun presenta para así lograr un buen nivel de comprensión de lectura.

Análisis del taller n° 5



Tomado: Ordoñez, (2007)

Edad 32 Fecha: 30/05/2012

Estándar: Desarrollar la exposición oral.

Desempeño: Exposición oral de los textos expositivos.

Niveles de Desempeño: Aplica el organigrama en su exposición oral.

Aplica la superestructura expositiva en la exposición oral.

Utiliza las estrategias (de la expresión oral) para lograr una buena exposición oral.



“La contaminación ambiental es la presencia, en el ambiente, de uno o más contaminante o cualquier combinación de ellos que degraden la calidad del aire, tierra o recursos naturales en general”. Se considera contaminante toda materia, sustancia, energía, organismo vivo a su derivados, que al incorporarse a los componentes del ambiente, airean sus características y obstaculiza él disfruto de la naturaleza, donando los bienes o perjudicando la salud de las personas, animales o plantas.

Contaminación “una alteración desfavorable de nuestros medios, enteramente o en gran parte, debido a acciones humanas, mediante efectos directos o indirectos de cambios en

las vías de circulación, niveles de radicación, constitución física y química y abundancia de organismos...”

Los agentes contaminantes se comportan de modo muy diverso. En unos casos es su cantidad lo que importa básicamente. Así sucede con el dióxido de carbono, componente normal de la atmósfera, cuya concentración en la misma puede aumentar como consecuencia de actividades humanas. Los ecosistemas tienen propiedades homeostáticas, es decir, de autorregulación, que les permite asimilar el aumento de concentración de un componente normal del medio sin experimentar grandes alteraciones.

“Los principales tipos de contaminantes que afectan a distintos medios se pueden clasificar en: residuos radio activos, residuos industriales y mineros, residuos gaseosos desprendidos de automóviles, plaguicidas, desechos urbanos y desechos orgánicos animales y humanos”.

Por culpa de nuestra especie, se ha llegado a poner en peligro la biosfera. Esta situación se relaciona con procesos tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo industrial y la urbanización. Estos tres procesos presentan una evolución explosiva y se encuentran íntimamente vinculados entre sí. La dependencia de la contaminación respecto de procesos tan complejos evidencia la dificultad de los problemas que se plantean. Por otra parte, los contaminantes pueden ser específicos de ciertos ecosistemas o, por el contrario, afectar a muchos al mismo tiempo. “Existe una diversidad enorme de contaminantes y, a su vez, los sistemas afectados son extremadamente complejos”. Todo ello hace muy difícil y, por tanto, muy costosa la lucha contra la contaminación.

1. Dele un título al texto según su contenido: **La contaminación**

En primer lugar, se le pidió al sujeto A que le pusiera un título al texto, este le puso “la contaminación”, porque esta palabra estaba presente a lo largo del texto, pero se le olvidó agregarle otra palabra que es importante para el título, aun que ya tiene una idea del título. El propósito de este ejercicio es que el estudiante pueda construir a partir de sus propias ideas y que no se ciña a lo que el texto dice, sino que él sea autónomo hasta para ponerle un título al texto.

2. Identifique la superestructura expositiva del texto.

Causa – Efecto

Según la percepción del estudiante, considera que la superestructura es de causa- efecto, porque tuvo en cuenta las palabras claves que le indicaban la superestructura, en este caso era de causa – efecto, pero como se puede notar, en el texto no está explícito la causa, pero si los efectos, cabe mencionar que el sujeto A se le dificulta un poco encontrar esta superestructura de causa- efecto, pero, al leer varias veces y con la ayuda de las palabras claves logra acertar. Además el proceso le permite inferir la superestructura, debido a la forma significativa como lo hace el estudiante.

3. Construya la macroestructura del texto a partir de las ideas principales y secundarias del texto.

I. D pri = “la contaminación es la presencia de uno o más agentes contaminantes que se combinen y degraden la calidad de los recursos naturales (el aire, la tierra)”

1) I.D S = “la contaminación se debe en gran parte a las acciones humanas (efectos directos e indirectos como enfermedades, etc.)”

2) “los agentes contaminantes se comportan de un modo muy diverso, debido a que en unos casos la cantidad es lo que importa básicamente”.

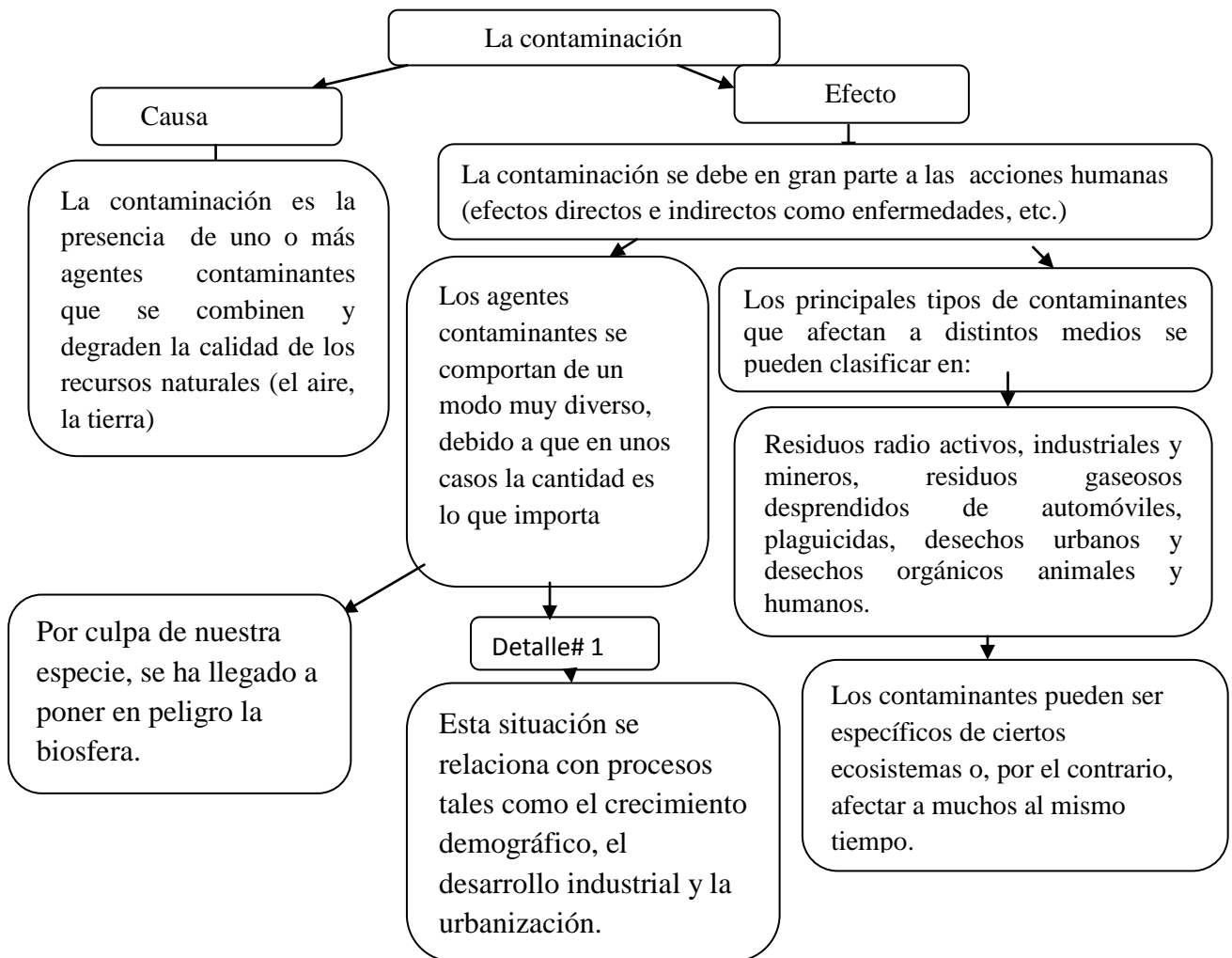
3) “Los principales tipos de contaminantes que afectan a distintos medios se pueden clasificar en: residuos radio activos, residuos industriales y mineros, residuos gaseosos desprendidos de automóviles, plaguicidas, desechos urbanos y desechos orgánicos animales y humanos”.

Detalle #1: “Por culpa de nuestra especie, se ha llegado a poner en peligro la biosfera. Esta situación se relaciona con procesos tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo industrial y la urbanización”.

Detalle # 2 “los contaminantes pueden ser específicos de ciertos ecosistemas o, por el contrario, afectar a muchos al mismo tiempo”.

En cuanto a la ubicación de la macroestructura textual, el sujeto A utiliza el subrayado y las macroreglas de van Dijk para suprimir información y solamente dejar lo esencial del texto, el sujeto A logró encontrar la idea principal, tres ideas secundarias y dos detalles, lo cual demuestra una evolución en su proceso lector, pues antes se le dificultaba identificar la superestructura y la macroestructura. Para la realización del organigrama este estudiante fue capaz de pasar la misma información que estaba en la macroestructura que realizó de una manera jerarquizada, dándole orden a las ideas que plantea el texto, pues antes se le dificultaba realizar organigramas, solo ponía la información que él creía conveniente, sin tener en cuenta las estrategias de comprensión de lectura .

A partir de la macroestructura del texto, organice gráficamente su contenido (organigrama)



Con la recolección de datos de la macroestructura, el sujeto A plasma en el organigrama de manera jerárquica las ideas (idea principal, secundarias y detalles), la implementación del organigrama tiene como finalidad que el estudiante argumente el planteamiento de un texto a través del gráfico, donde recopila los datos importantes del texto de manera ordenada. También los organigramas sirven como esquemas mentales, es decir, que activan un orden de ideas que luego se representa físicamente en el organigrama.

3. Tomando en cuenta el organigrama, construya el resumen.

“La contaminación es la presencia de uno o más agentes contaminantes que se combinen y degraden la calidad de los recursos naturales (el aire, la tierra) la contaminación se debe en gran parte a las acciones humanas (efectos directos e indirectos como enfermedades, etc.)

Los agentes contaminantes se comportan de un modo muy diverso, debido a que en unos casos la cantidad es lo que importa básicamente. Los principales tipos de contaminantes que afectan a distintos medios se pueden clasificar en: residuos radio activos, residuos industriales y mineros, residuos gaseosos desprendidos de automóviles, plaguicidas, desechos urbanos y desechos orgánicos animales y humanos. Por culpa de nuestra especie, se ha llegado a poner en peligro la biosfera. Esta situación se relaciona con procesos tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo industrial y la urbanización. Los contaminantes pueden ser específicos de ciertos ecosistemas o, por el contrario, afectar a muchos al mismo tiempo”.

Respecto a la elaboración del resumen, el sujeto A pudo aplicar las macroreglas de van Dijk (1996), puesto que suprimió la información, obteniendo como resultado un resumen corto, concreto y coherente con la superestructura textual, dicho estudiante manifestó que la utilización de estas macroreglas son de gran ayuda, porque se puede omitir información que se encuentra repetida y solo deja lo más importante.

Para terminar con el análisis de este taller se puede decir, que el sujeto A ha progresado en su proceso lector, porque en un comienzo se le dificultaba realizar los talleres de manera correcta; ahora ha entendido las diferentes estrategias de comprensión lectura para aplicarlas a los textos expositivos.

Lo que aprendí	Lo que aun me falta
“Aprendí a realizar organigramas, partiendo de la información de la macroestructura, también aprendí a utilizar bien las macroreglas”	“Me falta saber un poco más sobre las estrategias de la exposición oral”.

Para finalizar el taller se ha acudió a los cuadros metacognitivos que auto evalúan las debilidades del sujeto y a su vez resaltan sus aciertos en comprensión de lectura, el estudiante A manifiesta que aprendió a ubicar las macroreglas y como resultado puede suprimir información de poca relevancia, pero que debe mejorar la expresión oral.



Continuando con la intervención pedagógica le correspondió en esta secuencia didáctica a la expresión oral. Se explicó que la exposición oral, es la explicación de un tema investigado con anterioridad. Así mismo el más utilizado en las instituciones escolares. La exposición oral está compuesta de la siguiente manera:

La introducción: consiste en Captar la atención, despertar el interés, propiciar un ambiente adecuado y resaltar la importancia del tema.

El desarrollo: organizar ideas a partir de una secuencia lógica, conectar ideas entre sí, verificar la comprensión, aprovechar recursos de comunicación no verbal, utilizar apoyos visuales.

Conclusión: resumir ideas expuestas, consolidar la estructura conceptual, conectar conocimientos adquiridos con conocimientos previos. Se recomendó la exposición oral debe ir acompañada de recursos visuales o auditivos como: fotografías, videos audios, etc. Durante la exposición se deben cuidar los siguientes aspectos:

Fluidez: es la firmeza y seguridad para expresarse oralmente.

Expresión: es la correcta pronunciación. Se deben evitar las muletillas, el tartamudeo y pronunciar con mucha claridad para evitar malas interpretaciones o que no se entienda el contenido de la exposición.

Entonación: es la emoción que se le da a la voz para expresar lo que realmente se desea.

Coherencia: es la ilación adecuada de las ideas para hablar de un modo razonado, convincente y preciso.

Volumen: debe ser adecuado al lugar y cantidad de público que escucha la exposición.

Posición corporal: debe cuidarse la postura, los ademanes, el movimiento de los ojos y recordar que a través de estos también nos comunicamos.

Presentación personal: es muy importante. Debe cuidarse que provoque una buena impresión en el público y que no distraiga a quienes oyen el mensaje.

Pasos para la exposición oral

- a) Definir el tema y sus objetivos.
- b) Identificar qué sé y qué quiero saber del tema.
- c) Reunir todas las fuentes de consulta de donde se obtendrá la información.
- d) Elaborar un esquema para vaciar la información obtenida.
- e) Escribir un borrador con todo el material obtenido respetando el esquema de trabajo que se elaboró.

Esquema de la exposición oral

Tema	Dominar el tema. La falta de confianza vuelve al orador inseguro, los oyentes se distraen y la exposición es un fracaso.
Audiencia	Adaptarse a las características de quienes les escuchan.
Tiempo	Tener en cuenta el tiempo asignado y ensayar previamente la exposición para ajustarse al mismo.
Ayudas audiovisuales	Utilizar los recursos audiovisuales de forma correcta
Elementos gráficos	Cuidar la presentación de las figuras, tablas y mapas que se van a proyectar.
Desarrollo	Prestar una especial atención a la introducción y a la conclusión ya que son dos partes claves. Responder adecuadamente a las preguntas, objeciones o críticas, que les formulen.
Voz	Hablar con claridad, en voz alta y memorizar el contenido para no abusar de la lectura de notas escritas.
Organización	Ser previsores y comprobar antes de la exposición el funcionamiento de los recursos audiovisuales que se van a utilizar.

Escalona, A. I. y Los certales, B. (2007): "Pautas y materiales para el aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de grado". Alicante, V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria.

6. realiza una exposición oral.

- a. Investiga más, sobre la temática que trata el texto a exponer.

b. para ello utiliza las ayudas visuales que consideres necesario carteleras, documentales cortos, imágenes, videos etc.

c. menciona cinco fallas que cometiste en tu primera exposición y cómo harías para mejorarlas.

Encuesta metacognitiva de lectura de salida (sujeto a)

En la encuesta de lectura de salida se puede observar que el sujeto A (ver anexo 5) ha mejorado en su manera de responder conscientemente, pues lo que manifestó en la encuesta lo realizó en la prueba de lectura y en los talleres, todo ese avance permite afirmar que dicho estudiante pasó de un nivel inadecuado a un nivel adecuado, pues en un comienzo le costaba trabajo identificar la superestructura, construir la macroestructura, aplicar las macroreglas y elaborar el resumen, ahora, el sujeto A se desenvuelve con menos dificultad que antes; gracias a que aprendió a utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron superar falencias que tenía en un comienzo.

Prueba metacognitiva de lectura de salida (sujeto a)

Nota aclaratoria: Como ya se había mencionado al inicio del análisis de la prueba metacognitiva de lectura de entrada que se utilizaría un texto expositivo llama “animales en extinción”, (ver anexos 2) con el fin de llevar un seguimiento sobre el proceso lector del sujeto A, es decir si continua igual que en la anterior prueba de lectura o por el contrario mejoro en la elaboración del resumen, después de la intervención pedagógica y estratégica.

Resumen animales en extinción salida (sujeto a)

“Se considera a una especie animal en peligro de extinción cuando su existencia se encuentra comprometida a nivel mundial. Esto es causado a su vez por el hombre, debido a la caza ilegal de animales y a la tala indiscriminada de árboles o simplemente a los cambios del ecosistema. (Cambios climáticos) Los animales en peligro de extinción no están habituados a tales condiciones climáticas. En los últimos tiempos el hombre se convirtió en una enorme amenaza para los animales”.

En comparación con el resumen de la prueba de lectura de entrada, se puede observar que este resumen de la prueba de salida está mejor elaborado, debido a que el sujeto A, tuvo en cuenta la aplicación de las macroreglas que propone van Dijk (1996) (supresión, generalización y construcción) con estas macroreglas el sujeto A suprime información sin tanta relevancia. En comparación con la prueba de entrada se observó que el sujeto A copiaba las partes que más le llamaba la atención de manera

desordenada. Mientras que en la prueba de entrada se puede notar que el resumen de salida, esta mejor elaborado, porque aplica las macroreglas que le permiten la construcción de la macroestructura para darle una jerarquización al texto, así mismo, el sujeto A puede identificar la superestructura a la cual pertenece el texto. Con lo anterior se afirma que el estudiante A pasó de un nivel inadecuado de lectura (entrada) a un nivel más o menos adecuado de lectura (salida).

Encuesta metacognitiva de exposición de salida (sujeto a)

En la encuesta metacognitiva de exposición entrada (ver anexo 3), se pudo notar que el sujeto A tuvo un grado de desconocimiento e inconsciencia sobre la manera de responder a las preguntas que indagaron sobre el modo de exponer; debido a ello, se pudo evidenciar que en dicha encuesta de entrada el sujeto A contestó a las preguntas de manera afirmativa.

Cabe mencionar que en la encuesta metacognitiva de exposición salida (ver anexo 6), se evidenció un progreso en cuanto al modo de responder las preguntas, pues en esta encuesta el sujeto apropió las estrategias cognitivas y metacognitivas que la intervención pedagógica le proporcionó, es decir, que el sujeto A, adquirió un mayor grado de conciencia que le permitió autoevaluar el nuevo conocimiento adquirido, por lo tanto el estudiante A estuvo en la capacidad de responder con sinceridad las preguntas de la encuesta de salida; evidenciando sus aciertos y desaciertos que aún presentaba.

Prueba metacognitiva de exposición oral salida (sujeto a)

A continuación, se dará a conocer la exposición que el sujeto A nuevamente realizó, el tema que les correspondió fue “La capa de ozono”, donde se pudo notar que hubo un cambio en cuanto a la forma de exponer, pues en la anterior exposición que efectuó el sujeto A, cometió varias fallas como (leer el texto de apoyo, no preparar el tema antes de la exposición, no hacer preguntas a sus compañeros, entre otras.) En cambio en la exposición de salida se observó una mejoría en la calidad de la exposición, pues ya no cometieron los mismos errores, sino que sorprendieron con la exposición al aplicar los pasos que se deben tener en cuenta para llevar a cabo una buena exposición, el grupo del sujeto A utilizó buen manejo de la voz, se dirigieron al público, mostrando seguridad en sí mismos; también se pudo notar que el sujeto A, realizó preguntas a sus compañeros, asimismo, permitió que se les hiciera preguntas, porque en la exposición de entrada el sujeto A no hizo preguntas al público, ni permitió que el público le hiciera preguntas.

Además, en la prueba de exposición de salida, el grupo del sujeto A identificó la superestructura del texto, construyó la macroestructura textual, observándose la aplicación de estrategias de lectura en el tema que se les asignó; el sujeto A en el

momento que expuso, mencionó la superestructura del texto (**causa- efecto**) dio la respectiva explicación de las principales causa y efectos del deterioro de la capa de ozono, seguidamente pasó a la explicación del organigrama que reflejaba las causas y efectos, este avance por parte del sujeto A, en la utilización de las estrategias de comprensión de lectura demuestra que se mejoró en cuanto a la fomentación de estrategias, ya que les permite a los estudiantes aplicarlas no solamente en el texto escrito, sino que lo pueden utilizar como complemento en las exposiciones orales.

Compresión de lectura y de exposición oral del sujeto b en las encuestas, pruebas y talleres didácticos y pedagógicos (entrada y salida)

Encuesta metacognitiva de lectura entrada (sujeto b)

De acuerdo con los resultados proporcionados por el sujeto B en la encuesta de lectura de entrada (ver anexo 7), se puede observar que él en un comienzo no poseía autorregulación en su proceso de lectura, pues contestó a las preguntas de manera irreflexiva, como se podrá ver a continuación, en la prueba metacognitiva de lectura; por ejemplo: el sujeto B mencionó dedicarle una hora diaria a la lectura, afirmación que llevó a pensar que el sujeto B poseía un buen nivel de comprensión de lectura, no obstante, esto fue desvirtuado en la prueba de lectura, pues su nivel de lectura dejó mucho que pensar, ya que no hacía uso de estrategias de lectura, no veía la necesidad de realizar un resumen, mostraba apatía a leer; todo ello ocasionaba que el sujeto B en un inicio se encontrara en un nivel inadecuado de lectura, pero gracias a la intervención pedagógica y estratégica logró avanzar al nivel Más o menos adecuado de lectura.

Prueba metacognitiva de lectura de entrada (sujeto b)

Para la elaboración de esta prueba de lectura, los docentes suministraron el texto expositivo de superestructura **causa - efecto** llamado “Animales en Extinción”, (ver anexo 2).

Resumen animales en extinción entrada (sujeto b)

“Se considera en peligro de extinción a una especie animal a nivel mundial debido a la dependencia de cada especie frecuentemente por el hombre, la caza ilegal, la tala de su hábitat y a los cambios naturales.

Actualmente los animales no están en un hábitat correcta, lo que genera que estos no logren adaptarse al cambio. El principal enemigo es el hombre que por su ignorancia a ido acabando con la naturaleza generando una pérdida de once mil ciento setenta y seis especies en peligro y 124 en un estado desfavorable”.

El sujeto B realizó un resumen muy corto donde coloca lo que más le llama la atención del texto; no lo más trascendente de él, asimismo, se puede observar que el resumen carece de una buena hilaridad temática, ocasionando que su escrito se perciba como incoherente ante los ojos del posible lector; de igual manera, el escrito del sujeto B carece de una organización y jerarquización de ideas, iniciando desde la identificación de las ideas principales, secundarias y detalles. Además, existe en su resumen repetición de ideas, dejando de lado la supresión de información volviéndose por momentos redundante, algo que se le puede abonar a su resumen es que intenta aplicar los conocimientos previos que tiene él del tema; no obstante, su manera del incluirlos no es la más adecuada.

Encuesta metacognitiva de exposición entrada (sujeto b)

Las respuestas que mostró el sujeto B en la encuesta de exposición (ver anexo 8), evidenció la falta de metacognición al momento de indagar por su manera de exponer, ya que él afirmó preparar el tema para su exposición, casi no sentir nervios al momento de dirigirse ante el público, también expresó que utilizaba recursos didácticos para la contribuir en su exposición, sin embargo, no se observó en su exposición dichas afirmaciones que hizo en la encuesta de entrada; además de ello no se observó ningún uso de tics que pudiesen contribuir en la buena exposición del tema; es por ello que se pudo evidenciar la ausencia de metacognición en sus respuestas, pues contestó como para agradar al profesor, no obstante, nada de lo escrito en las encuestas de entrada era acorde a la realidad.

Prueba metacognitiva de exposición entrada (sujeto b)

El sujeto B expuso junto a tres compañeros el texto expositivo “qué es una enfermedad terminal” (ver anexo 9) para esta actividad no se les dio ningún tipo de sugerencias, ya que se trataba de una prueba diagnóstica para determinar el nivel de exposición oral que ellos tenían. El sujeto B en la exposición de entrada se notó inseguro y nervioso, este hecho fue causado por la mala preparación del tema que habían hecho, ya que se habían dividido el tema en las partes que les correspondía exponer a cada estudiante, esto llevó a que en la exposición el sujeto B y sus compañeros se sintieran confundidos, nerviosos y hasta mal humorados cuando les preguntaban sobre el tema que estaban exponiendo, la exposición se volvió tediosa, tediosa pues los estudiantes incluido el sujeto B, se dedicaron a leer las copias que habían llevado, además de ello el sujeto B no manejó una buena postura en el aula pues se recostaba en la pared, hablaba despacio, no sabía cuando era su momento de intervenir en la exposición.

Todo ello mostró que el sujeto B había respondido a la encuesta metacognitiva de exposición de manera irreflexiva, porque una cosa fue lo que respondió en la encuesta y otra la que mostró en la prueba diagnóstica metacognitiva de exposición, por ejemplo el sujeto B, mencionó en la encuesta de exposición que preparaba el tema, que le daba un orden a su exposición, expresó que hacía preguntas al público; todo ello no se vio en el sujeto B ni en sus compañeros, lo que se vio fue una exposición harta, mal preparada que no le interesaba a sus compañeros.

Análisis de los talleres 1- 3 y 5 (sujeto b)

Nota Aclaratoria: A continuación se hará un análisis a los talleres (1, 3,5) realizados por el sujeto B para mostrar el proceso que tuvo durante la intervención pedagógica y de esa manera observar su evolución en cuanto a la forma de leer y exponer. Cabe resaltar que los talleres de los estudiantes se transcribieron de manera literal.



Taller N° 1

Tomado: Ordoñez, (2007)

Edad 20 Años Fecha: 23/03/2012

Estándar: Aprender a identificar estratégicamente la superestructura expositiva y su representación gráfica.

Desempeño: construir estratégicamente la superestructura expositiva.

¿Qué una superestructura expositiva?

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí	Lo que aún me falta
“Superestructura: pienso que es algo muybien construido, o de un tema muy bien escrito”.	¿”Qué es un organigrama, que es una superestructura expositiva”.	“A hacer un organigrama”.	“Construir una superestructura”.

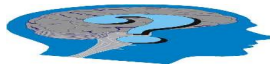


Activación de esquemas

En el anterior cuadro, el sujeto **B**, responde a una pregunta que indaga por los conocimientos previos que él podría tener sobre los textos expositivos y las estrategias que los acompaña. Una de las preguntas que contiene los cuadros es la de ¿qué es

superestructura? A la cual él respondió que era algo que tenía que ver con la construcción de un edificio, lo cual no era, pero, se rescata que puso en juego los conocimientos que él tenía en ese instante de ese concepto; también, mencionó que ya había aprendido a realizar un organigrama, pero que se le dificultaba aun identificar la superestructura expositiva del texto, no obstante, el sujeto B mostró dificultades al momento de organizar la información en el organigrama, sin olvidar que no hacía uso alguno de estrategias de lectura en los textos expositivos, para poder identificar la superestructura expositiva como lo es el subrayado de las palabras claves que a su vez le permitirían al **sujeto B** jerarquización de las ideas principales, secundarias del texto.

De igual manera, este taller indagó a los estudiantes por la manera como jerarquizaban gráficamente las ideas de un texto “principales, secundarias y detalles”. Recordemos que los docentes encargados de la intervención pedagógica realizaron un modelado de la jerarquización gráfica de ideas de un texto “organigrama” con el propósito de que los estudiantes comprendieran su importancia en la comprensión de un tema. “Ver pág. 85”



2. Hoy en día los accidentes de tránsito son muy frecuentes. Estos accidentes suelen ocurrir, porque el conductor se ha despistado, estaba “hablando por el móvil, iba muy rápido, había bebido alguna bebida alcohólica etc”.

Este tipo de accidentes son muy frecuentes, en ocasiones dejan víctimas mortales y en otras, personas con grave estado de salud. Para que estas situaciones no ocurran, las “posibles soluciones serian: que los conductores manejen con cuidado; que respeten las señales de tránsito”, que conduzcan a la “velocidad permitida” por la ley, que las autoridades de tránsito realicen más “campañas de concientización” para evitar hechos lamentables, también las autoridades deberían “instalar más controles de alcoholemia” para así reducir los índices de accidentalidad en las carreteras. De este modo se lograría “bajar las tasas de mortalidad en carreteras”.

A) Dele un título al texto, según su contenido.

Imprudencia en las vías

El **sujeto B** se acercó mucho al título del texto, pues el nombre del texto expositivo era **“accidentes de tránsito”**, en este episodio del taller se observa un avance del sujeto B gracias a la aceptable lectura que hizo sobre el texto y que le permitió inferir que ese podría ser el título del texto.



B) Subraya las palabras claves del segundo texto.

En esta pregunta se puede ver que el sujeto B subraya algunas palabras claves que le permiten inferir la superestructura expositiva del texto, no obstante, el subrayado de las palabras claves no es la más adecuada, porque subraya palabras como “**despistados, bajar las tasas de mortalidad en carretera**”s que en nada contribuyen a deducir la superestructura del texto; pero hay que abonarle al sujeto B que subraya palabras como “**algunas soluciones serían**” que le permiten afirmar que la superestructura del texto es de problema – solución.

C) Identifica, según las palabras claves, a qué superestructura expositiva pertenece el texto:

“Problema- solución”

Como se puede observar el sujeto B logra identificar la superestructura expositiva del texto **problema / solución**, debido a que al leer el texto él manifiesta que las palabras “**algunas soluciones serían**”, le permitieron deducir que la superestructura era de problema - solución, otra de las causas que le permitió al sujeto B acertar con la superestructura del texto es que el modelado era muy reciente y con una superestructura igual a la del texto que le correspondió elaborar.

D) ¿Cuál es el tema del texto?

“Los accidentes de tránsito”

El sujeto B ubica el tema del texto utilizando la deducción, pues la palabra accidentes de tránsito aparece en el texto en repetidas ocasiones y por eso el sujeto B asume que ese es el tema.

E) ¿Qué plantea el texto?

“Que los conductores respeten las señales de tránsito”.

El sujeto B logra identificar una de las intenciones del autor al escribir el texto, como lo es la de respetar las señales de tránsito, pero lo hace de una manera muy particular, omitiendo que el autor lo que realmente plantea es la problemática que se tiene en las vías del país y que las posibles soluciones están en las manos de todos los conductores, siendo responsables al momento de conducir en carretera.

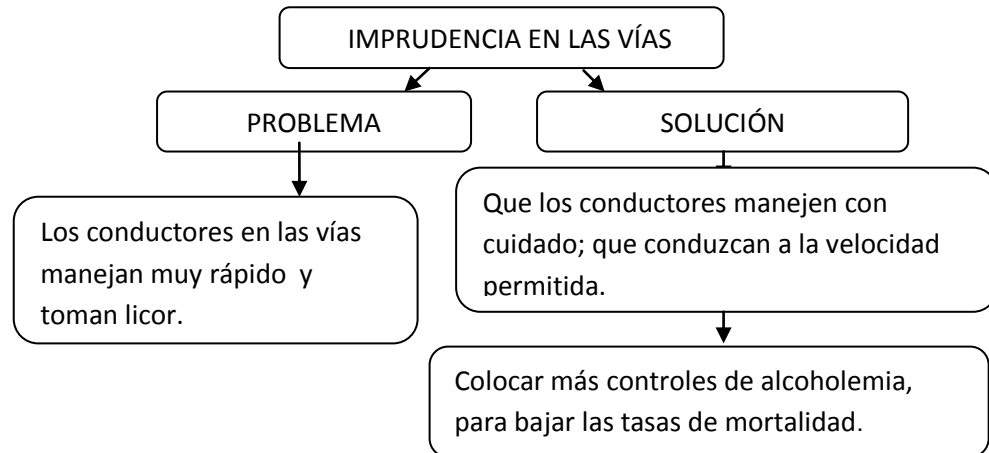
F) ¿Cuáles son los aspectos más importantes del texto?

Bajar las tasas de mortalidad

Para el sujeto B lo más relevante del texto es **la reducción de la mortalidad** en las vías, sin embargo, lo más relevante que plantea el texto es la concientización que debe tener

todo conductor, ya que por la irresponsabilidad de algunos conductores muchas personas fallecen y otras quedan en estados lamentables de salud.

G) Organicemos la información en el organigrama correspondiente.



En el organigrama realizado por el sujeto B, se puede observar que para el sujeto B el problema es que los conductores toman licor y que manejan muy rápido, y plantea que las posibles soluciones serían que los conductores manejen con cuidado, que conduzcan a la velocidad permitida, que se debe colocar más controles de alcoholemia, sin embargo, el sujeto B no logra jerarquizar las ideas del texto de una manera adecuada, debido a que el autor en el texto lo que hace es describir una problemática actual y describe unas posibles soluciones a esa problemática, pero el sujeto B lo que hace es plasmar en el organigrama lo que más le llama la atención a él de una manera desorganizada.



Taller N° 3

Tomado: Ordoñez, (2007)

Edad 20 Años Fecha: 20/04/2012

Estándar: Comprender los textos expositivos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas.

Desempeño: aplicar los saberes previos, para identificar la superestructura, macroestructura y la elaboración del organigrama.

Textos expositivos

Lo que sé para comprender los textos expositivos	Lo que quiero saber
Que debemos utilizar diferentes métodos de lectura para poder entender mejor.	Como tener mas estrategias de lectura.

En este cuadro el sujeto B muestra un pequeño avance en la comprensión de los textos expositivos, pues manifiesta que para comprender los textos expositivos los estudiantes deben utilizar diferentes métodos de lectura; a lo que él le llama métodos de lectura, no es nada más que estrategias de lectura y manifiesta que le interesa conocer más estrategias para lograr comprender los textos expositivos, este hecho muestra el interés que ha causado la intervención en su forma de asumir la lectura de textos.

III. Antes de la lectura



Planificar la lectura teniendo en cuenta las actividades y estrategias que vamos a realizar para trabajar y comprender el texto: la progresión temática, la macroestructura semántica, la superestructura textual, organización de la información en los organigramas y autoevaluación:

1. Lea el siguiente título y haga una hipótesis de lo que va a tratar el texto

Características de la edad media y el renacimiento

“Trata de la edad media y el renacimiento que es sobre la evolución y cambio de la época”.

El sujeto B, muestra un acercamiento sobre qué va a tratar el texto, hecho que muestra el avance en su manera de inferir y de hacer hipótesis con el título, sobre el contenido del texto; además de que hace una activación de esquemas que le permitirán a él confrontar conocimientos que ya tenía con los conocimientos que le proporcionara el texto.

2. Lea el primer párrafo y mencione si acertó su hipótesis. si _X_ no _ ¿por qué?

“acerté en mi hipótesis, porque escribí que era algo que hablaba sobre dos épocas y su evolución y al leer el texto me di cuenta que si se trataba de algo aparecido a lo que yo había colocado en la pregunta de antes”.

Características de la edad media y el renacimiento

“Entre la Europa de los siglos VIII al XIV y la que surge a partir del siglo XV hay notables diferencias que nos permite” distinguir estas dos etapas históricas: **La Edad Media y el Renacimiento**. Una de estas diferencias reside en el modo de pensar. Durante la mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y “se guiaba por la tradición y la autoridad de la iglesia; mientras que con el Renacimiento se afianza” el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo; se discute y “se argumenta desde el estudio y la reflexión personal”.

Por otro lado, durante la Edad Media apenas existe un estado central, pues el poder de los reyes está muy limitado por el de los señores feudales. Con el Renacimiento, sin embargo, “se crea los primeros estados modernos. En ellos los reyes se encargan en exclusiva de la creación y mantenimiento de los ejércitos, la administración de la justicia o la recaudación” de impuestos.

Finalmente, en la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida en comparación “con el Renacimiento donde hubo el descubrimiento de nuevas rutas comerciales (América, Oceanía y Asia) se amplían extraordinariamente los horizontes de Europa” y se multiplica la actividad económica.

Durante la lectura



6. Subraye las palabras claves que te indique la superestructura expositiva del texto: “Europa de los siglos VIII, edad media y el renacimiento tradición y autoridad de la iglesias antigüedad economía reducida”.

El sujeto B no mostró un avance muy notable en este taller, pues se pudo observar las falencias que todavía persistían en él para poder identificar correctamente las palabras claves del texto, que a su vez le felicitaría la identificación de la superestructura expositiva del texto; sin embargo como se puede ver en el texto expositivo anterior lo

que hace el sujeto B es subrayar la mayoría del texto sin percatarse que esta estrategia del subrayado es para identificar las palabras claves del texto que también le sirve para la identificación de las ideas principales, secundarias y detalles.

7. Qué dice del tema el primer párrafo:

“A partir del siglo VIII comenzaron a ver los cambios de la edad media y el renacimiento”.

8. Qué dice del tema el segundo párrafo:

“Se habla de que el poder de los reyes era limitado por los feudales”.

9. Qué nuevos aspectos se mencionan del tema en el tercer párrafo:

“Que en la edad media la actividad comercial y económica es muy recurrida en comparación con al renacimiento”.

10. Cuáles son las ideas principales del texto:

“Distinguir estas dos etapas históricas que son la etapa de la edad media y del renacimiento y que una de estas formas recide en la forma de pensar”.

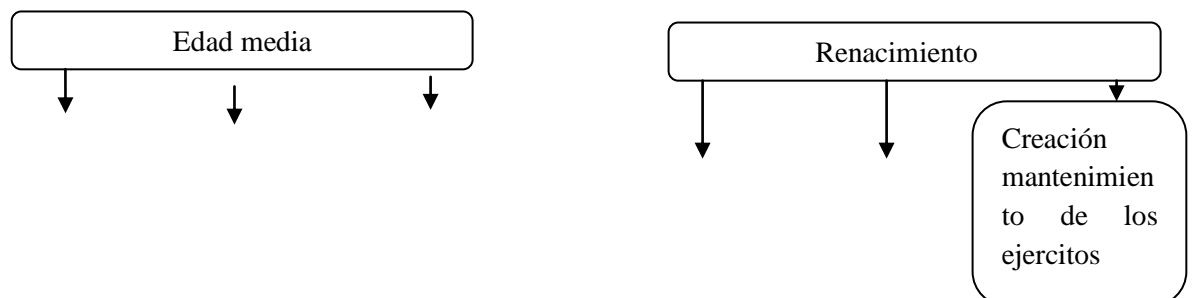
En las anteriores preguntas el sujeto B no muestra un avance muy significativo en cuanto a la manera de identificar lo más trascendente de cada párrafo, se limita a colocar en los organizadores estructurales lo que más le llama la atención de cada párrafo, dejando de lado las observaciones que se les hicieron en la modelación del taller inicial, donde se les recalcó que tuvieran muy en cuenta la estrategias de lectura para poder comprender lo que estaba leyendo y de esa manera sacar del texto lo más relevante.

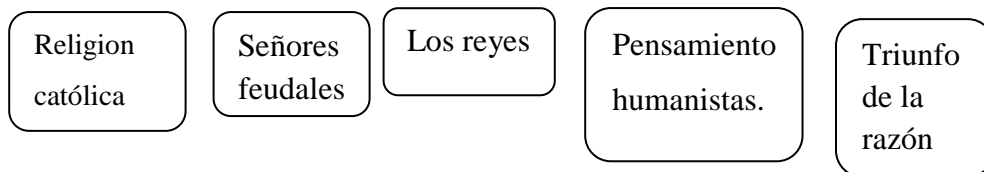
7. Realiza la macroestructura del texto con esas ideas:

“Que debemos ir pasando de edad media a el renacimiento y sucesivamente para un mejor vivir”.

El sujeto B no muestra para nada lo que es la Macroestructura textual, solo menciona algo que cree que es importante, pero no evidencia la identificación de las ideas principales, secundarias ni detalles, hace una supresión de información, pero no hace una buena selección de ella pues lo que escribe en nada contribuye al posible lector a darse una idea correcta sobre lo que habla el texto.

8. Organiza visualmente el contenido.





El sujeto B no muestra un organigrama adecuado pues en él, solo muestra aspectos sin importancia del texto o que se pueden omitir, pero de jerarquización de ideas o identificación de ellas no se observa nada, es decir que pasado dos talleres el estudiante sigue presentando grandes dificultades para la identificación de palabras claves, identificación y jerarquización de ideas principales, secundarias y detalles; además de que no hace una buena supresión de información como las que sugiere van Dijk.

IV. Después de la lectura



1. A partir de la macroestructura reflejada en el organigrama realiza el resumen del texto:

“Que en europa en el siglo VIII al XIV y la que surge en le siglo XV hay notables diferencias las cuales nos pueden permitir distinguir estas dos etapas históricas. La edad media y el renacimiento por que esto recide en la forma de pensar. Por que cada una de las edades pueden haber nuevas formas de vivencias”.

El sujeto B como consecuencia de no haber realizado una identificación de palabras claves, jerarquización de ideas y organización de ellas en el organigrama correspondiente, no ha podido lograr una buena elaboración de un resumen, pues no se debe olvidar que todo va encadenado y que si no empezó bien, lo más probable es que no pueda lograr los propósitos del taller tal como lo muestra el anterior resumen donde no coloca información trascendente de texto.

Autoevaluemos nuestro conocimiento, ¿Qué preguntas te surgen del texto?, ¿Qué aprendimos de nuevo? ¿Qué nos falta por aprender?



Lo que aprendí	Lo que aun me falta
“Que es un texto podemos encontrar muchas estructuras para entender el texto leído”.	“Un poco de tratar de hacer las Macroestructura u organizar”.

En este cuadro, donde se indaga al sujeto B por lo que aprendió de nuevo y lo que aún le falta por aprender, el sujeto B reconoce que tiene ciertas dificultades para identificar las distintas superestructuras expositivas, asimismo, manifiesta que tiene problemas para organizar la información del texto en el organigrama correspondiente, pero tiene claro que los textos tienen diferentes superestructuras expositivas y que eso aprendió de nuevo, no obstante, se puede vislumbrar que a la altura del tercer taller, el sujeto B ya se está quedando rezagado en su proceso de comprensión de textos expositivos, pues algunos de sus compañeros ya habían comprendido esto en el primer taller. Sin embargo, se le reconoce que tiene avances en su proceso de comprensión de textos expositivos.

Análisis del taller n° 5



Taller N° 5

Tomado: Ordóñez, (2007)

Edad 20 años Fecha: 30/05/2012

Estándar: Desarrollar la exposición oral.

Desempeño: Exposición oral de los textos expositivos.

Niveles de Desempeño: Aplica el organigrama en su exposición oral.

Aplica la superestructura expositiva en la exposición oral.

Utiliza las estrategias (de la expresión oral) para lograr una buena exposición oral.



“La contaminación ambiental” es la presencia, en el ambiente, de uno o más contaminante o cualquier “combinación de ellos que degraden la calidad del aire”, tierra o recursos naturales en general. Se considera contaminante toda materia, sustancia, energía, organismo vivo a su derivados, que al incorporarse a los componentes del ambiente, airean sus características y obstaculiza el disfrute de la naturaleza, donando los bienes o “perjudicando la salud de las personas, animales o plantas”.

Contaminación “una alteración desfavorable de nuestros medios, enteramente o en gran parte, “debido a acciones humanas”, mediante efectos directos o indirectos de cambios en las vías de circulación, niveles de radicación, constitución física y química y abundancia de organismos...”

Los agentes contaminantes se comportan de modo muy diverso. En unos casos es su cantidad lo que importa básicamente. Así sucede con el dióxido de carbono, componente normal de la atmósfera, cuya concentración en la misma puede aumentar “como consecuencia de actividades humanas”. Los ecosistemas tienen propiedades homeostáticas, es decir, de autorregulación, que les permite asimilar el aumento de concentración de un componente normal del medio sin experimentar grandes alteraciones.

Los principales tipos de “contaminantes que afectan a distintos medios” se pueden clasificar en: residuos radio activos, residuos industriales y mineros, residuos gaseosos desprendidos de automóviles, plaguicidas, desechos urbanos y desechos orgánicos animales y humanos.

“Por culpa de nuestra especie”, se ha llegado a poner en peligro la biosfera. Esta situación se relaciona con procesos tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo industrial y la urbanización. Estos tres procesos presentan una evolución explosiva y se encuentran íntimamente vinculados entre sí. La dependencia de la contaminación respecto de procesos tan complejos evidencia la dificultad de los problemas que se plantean. Por otra parte, los contaminantes pueden ser específicos de ciertos ecosistemas o, por el contrario, afectar a muchos al mismo tiempo. “Existe una diversidad enorme de contaminantes y, a su vez, los sistemas afectados son extremadamente complejos”. Todo ello hace muy difícil y, por tanto, muy costosa la lucha contra la contaminación.

1. Dele un título al texto según su contenido.



“La contaminación y sus consecuencias”.

En este taller se le pidió al sujeto B que le diera un título al texto para conocer que tan bien había leído el texto anterior; el sujeto B le puso “la contaminación y sus consecuencias”, esto muestra que el sujeto B mejoró en su comprensión de lectura, además de ello hizo uso de su creatividad y para proporcionarle un título al texto.

2. Identifique la superestructura expositiva del texto.

Superestructura expositiva descriptiva y causa – efecto, predomina causa – efecto.

El sujeto B logra identificar correctamente la superestructura expositiva del texto, pero hay un hecho particular que llama la atención y es que el sujeto B manifiesta que en este

texto hay dos superestructura expositivas presentes “descriptiva y causa- efecto” pero, argumenta que hay una de las dos que predomina sobre la otra y que es causa – efecto, porque el texto le dice claramente cuales son las causas y los efectos de la contaminación, este hecho muestra un gran avance del estudiante, pues empieza a mostrar una mejoría en su capacidad inferencial.

3. Construya la macroestructura del texto a partir de las ideas principales y secundarias del texto.

Idea principal= “la contaminación es la causante de los daños ambientales.

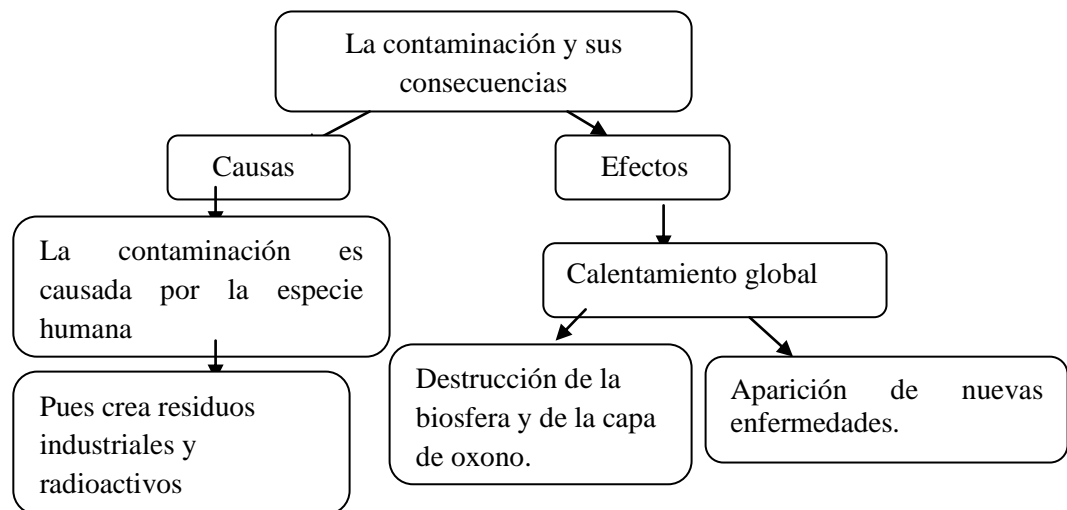
Idea secundaria 1= se considera contaminante toda materia, sustancia u organismo.

Idea secundaria 2= “los contaminantes se pueden clasificar en contaminantes radioactivos y residuos industriales y mineros”.

Detalles = “todo esto es causado por la especie humana”.

En el quinto taller, el sujeto B muestra un gran avance en cuanto a la identificación de ideas principales, secundarias y detalles, pues a diferencia de los anteriores talleres en donde su avance fue paulatino en este taller muestra una mejoría considerable, como se puede observar en la construcción de la Macroestructura textual anterior, donde muestra cosas importantes del texto y las jerarquiza según su importancia, además de que no olvida mencionar los detalles de las ideas principales y secundarias que ayuda a complementar la información del texto y que le permiten a un posible lector tener una idea global de que habla el texto.

(Organigrama)



El sujeto B, apoyándose en la construcción de la Macroestructura textual logra realizar una organización de información medianamente aceptable, donde presenta

ordenadamente las causas y los efectos de la contaminación, asimismo jerarquiza la información con ideas principales, secundarias y detalles, sin olvidar que también hace uso de las macroreglas que propone van Dijk, como se enunció anteriormente el sujeto suprime, construye y generaliza información del texto, pues un texto de más de una página y media logra sintetizarlo en un gráfico medianamente pequeño.

4. Tomando en cuenta el organigrama, construya el resumen.

“por causa de nuestra especie humana, la biosfera de nuestro planeta se está acabando porque estamos utilizando mal los residuos industriales y mineros y con esto se está provocando el calentamiento global que perjudica a los animales y a nosotros mismos.” El sujeto B en la elaboración de su resumen muestra una aceptable síntesis del texto llamado “contaminación ambiental” pues logra plasmar en su resumen algunas de las ideas más importante que el texto describe, para ello el sujeto B, tuvo que hacer una identificación de las palabras claves (superestructura expositiva) una aceptable jerarquización de ideas (macroestructura textual), además de ello el estudiante para la elaboración de su resumen se basó en el organigrama que realizó donde logró organizar jerárquicamente las ideas del texto.

Lo que aprendí	Lo que aun me falta
“A hacer un organigrama y construir un resumen con el”.	“Un poco mas de los demás organigramas”

En este cuadro, el sujeto B expresa que logró avanzar en la elaboración de los organigramas, porque como lo había mencionado en talleres anteriores una de las cosas que más le ocasionaba dificultad era jerarquizar la información del texto de una manera ordenada, donde diera cuenta de las ideas principales, secundarias y de los detalles de la temática que describía el texto, no obstante, el sujeto B reconoce que aún le falta profundizar en los otros modelos de organigramas que existen para representar los textos expositivos.

Encuesta metacognitiva de lectura de salida (sujeto b)

En la encuesta metacognitiva de entrada de lectura se pudo observar que el sujeto B contestó de una manera irreflexiva, pues no tenía en ese momento la herramienta metacognitiva que le permitiera responder a las preguntas de una manera reflexiva, pues en la encuesta de entrada mencionaba que le gustaba leer, que le dedica tiempo a la lectura, que entendía de inmediato lo que iba leyendo que conocía de estrategias de lectura, sin embargo nada de eso era cierto. Analizando las respuestas que da en la

encuesta de salida (ver anexo 10) se puede observar que el sujeto B respondió a estas preguntas con un grado mayor de reflexión, pues menciona que la intervención pedagógica y estratégica le ayudó a propiciar un interés verdadero por la lectura, que aprendió unas estrategias de lectura para comprender los diferentes textos que el aula escolar les proporciona, además de que comprende el sentido de tener un hábito de lectura, pues es consciente de lo que le aporta a sus aspiraciones académicas futuras.

Todo ello permite inferir a los docentes que este sujeto pasó de un nivel Inadecuado a Más o menos adecuado, sin olvidar el seguimiento personalizado que se les hizo a todos los estudiantes durante todo el proceso cognitivo, pues este avance de nivel que se mencionó anteriormente, también se lo pudo ver en el desarrollo de los talleres didácticos, ya que en un comienzo el sujeto B no sabía que eran estrategias de lectura, qué era un organigrama, cómo identificar palabras claves en un texto, cómo jerarquizar las ideas de un texto, cómo organizarlos gráficamente, tampoco cómo realizar un resumen. El sujeto B terminado el proceso mejoró en todos los aspectos anteriormente mencionados y lo hizo de manera paulatina, pues como todo proceso tiene su tiempo.

Prueba metacognitiva de lectura de salida (sujeto b)

Animales en extinción (ver anexo 2) “causa - efecto”

¿Cuándo se considera a una especie animal en peligro de extinción? Se considera en peligro de extinción a una especie animal, “cuando su existencia se encuentra comprometida a nivel mundial. Esto es debido generalmente” a la fulminación de un recurso del cual dependen todas y cada una de las especies, ya sea por parte de la acción del hombre, como la caza ilegal o la tala indiscriminada de árboles, o simplemente a cambios en el ecosistema de la especie producto de hechos fortuitos, “como lo son el cambio climático”. Como está ocurriendo en este preciso momento y por desgracia estos animales en peligro de extinción no están habituados a tales condiciones climáticas y en ocasiones les es imposible adaptarse a dichos cambios.

“En los últimos tiempos, el hombre, se convirtió en una enorme amenaza para los animales, debido a que muchos de ellos han desaparecido”, porque se destruye su hábitat natural de vida e incluso los asesinan. Biológicamente las especies para mantenerse vivas, desarrollaron como estrategia mantener la biodiversidad; no obstante hoy en día, esta estrategia no es muy eficiente para contrarrestar “los efectos de la obra humana” (acción antrópica) lo que conlleva a una serie de consecuencias nocivas para el equilibrio de los ecosistemas y la vida en el planeta tierra. Hoy en día hay demasiadas especies en peligro de extinción, actualmente se conocen aproximadamente 11.167 especies en peligro de extinción, de las cuales 124 están en la categoría de (estado crítico).

**Resumen elaborado sujeto b prueba de lectura salida.
“Animales en extinción”**

IP. “¿Cuando se considera a una especie en peligro de extinción?”

IS. “Esto se produce cuando los hombres principalmente somos causantes de este hecho cuando hay casas de animales ilegal, también se debe a la tala indiscriminada de bosques y aún más cuando esto ya es por causa del medio ambiente como por cambios climáticos, E.T.C”.

IS2. “Nosotros los hombres por nuestro mal trato o nuestra ambición por las tierras y quemamos montes E.T.C. Entonces los animales cambian de abitad y migran asia otros lugares y en este proceso mueren también nosotros por nuestras cosas estamos creando unas series de consecuencias nocivas para el equilibrio de nuestros sistemas hay muchas especies en peligro. Tenemos que ayudar a cuidar a nuestro planeta”.

Entrando a analizar la prueba de lectura de entrada y de salida del sujeto B, se puede ver un avance en este estudiante, pues en esta oportunidad empieza haciendo uso de la estrategia del subrayado que le permite identificar la superestructura expositiva del texto, además de qué se ve la construcción de la macroestructura textual, asimismo se nota la aplicación de las macroreglas que propone van Dijk, pues hay supresión de información, también se observa construcción de texto pues incluye sus conocimientos previos que él tiene del tema, aspecto que no se vio en la prueba de lectura de entrada, en esa oportunidad el sujeto B se dedicó a transcribir el texto sin utilizar ninguna estrategia de lectura, además de que cometió errores de ortografía.

Todo ello permite observar el progreso que ha tenido el sujeto B en el trascurso de la intervención pedagógica y estratégica, pues en esta prueba muestra un pequeño avance en todos los aspectos que trabajó la intervención y que le permite avanzar de un nivel inadecuado (entrada) a un nivel más o menos adecuado (salida), sin olvidar que a este sujeto B se le hizo un seguimiento especial para tomarlo como muestra en este trabajo investigativo.

Encuesta metacognitiva de exposición de salida (sujeto b)

En la encuesta metacognitiva de exposición de salida (ver anexo 11) el sujeto B muestra un grado de reflexión mayor al que utilizó en la encuesta de exposición de entrada, debido a que en la encuesta de entrada contestó como para agradar a los docentes, pues expresó casi no tener nervios al exponer, preparar con anterioridad el tema, propiciar el

espacio de preguntas, apoyarse en recursos didácticos para que su exposición le saliera mejor, no obstante, nada de ello se vio en la prueba de exposición de entrada; pero eso cambió considerablemente en la encuesta y prueba de exposición de salida, pues en ella se vio reflejado lo que contestó en la encuesta lo realizó en la prueba de exposición, claro esta que todavía con cosas en que mejorar, pero mostrando un gran avance en la mayoría de aspectos que tenía falencias el sujeto B.

Nota aclaratoria: Los talleres número 5 y 6 tuvieron una particularidad que los diferenciaba de los anteriores talleres, pues en estos; además de trabajar con los textos expositivos se hizo una actividad especial para que sirviera como complemento a su proceso de comprensión de lectura; lo que se le pidió a los sujetos fue que aplicaran a unos textos expositivos, la herramienta de la exposición oral. Para esta actividad se les suministró nuevos textos expositivos (ver anexos 17 y 18) con los cuales además de trabajar lo de los textos expositivos, debían exponerlos acatando las características de la exposición.

Prueba metacognitiva de exposición oral salida (sujeto b)

Después de haber modelado la parte teórica de la exposición oral, nuevamente se les pidió a los estudiantes que realizaran una exposición, pero con la diferencia de que en esta oportunidad ya tenían bases suficientes para mejorar lo mostrado en la prueba de exposición de entrada, pues ya habían aprendido cómo identificar las ideas de un texto según su importancia, además de que adquirieron herramientas para organizar gráficamente su exposición y se les dio unas sugerencias para que su exposición les saliera mucho mejor.

El sujeto B en la prueba de exposición de salida (ver anexo 9) se lo vio un poco más tranquilo que en la exposición de entrada, además se pudo observar que el grupo se había reunido para la preparación del tema a exponer, sin olvidar que cada estudiante ya conocía su momento de intervención; el sujeto B se mostró más tranquilo, su posición corporal fue más relajada, pues casi no se recostaba en la pared, tampoco bajaba la cabeza, colaboró con sus compañeros cuando ellos se estaban saliendo del tema, ayudó a que sus compañeros hicieran preguntas, también cuando fue su momento de responder lo hizo de una manera clara y en una ocasión que no tuvo la respuesta se comprometió a buscarla y así fue.

Así mismo, se observó en el grupo del sujeto B que hicieron un buen uso del recurso didáctico (cartelera) pues en ella elaboraron un organigrama del texto, mostrando las ideas principales, secundarias y detalles del texto, aparte de la identificación correcta de la superestructura expositiva del texto; algo que se le debe abonar al grupo del sujeto B

fue que al finalizar su exposición por iniciativa propia pidieron que les hicieran correcciones para mejorar en una próxima oportunidad, esto muestra el grado de metacognición que adquirieron los estudiantes. De igual manera, se observó que terminada la exposición hubo una especie de debate, pues había posiciones encontradas pero fueron discutidas de una manera inteligente y bajo el marco del respeto mutuo.

6. CONCLUSIONES

Con base en el análisis de los resultados obtenidos en el proyecto pedagógico y didáctico se puede concluir que:

La educación tradicional no ha trabajado las estrategias suficientes de lectura para obtener un buen nivel de comprensión de los distintos textos académicos, por esa razón, los estudiantes de la intervención reflejaron falencias en comprensión de lectura, de modo que se hizo necesario la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas con el propósito de mejorar la comprensión de lectura, ya que la educación tradicional ha impuesto un modelo de lectura, basada en la memorización de datos; coartando así la producción de nuevo conocimiento. Por tal motivo, se implementó talleres estratégicos y didácticos pensados desde un antes, durante y después de la lectura, observándose en un comienzo dificultades para comprender la temática de los textos expositivos, pero que a medida que transcurrió la intervención fueron siendo superadas dichas dificultades gracias a la aplicación de las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas.

La intervención pedagógica, permitió conocer los saberes previos de los alumnos a cerca de las múltiples estrategias de comprensión lectura, este diagnóstico fue logrado, mediante dos etapas, encuesta metacognitiva de lectura y prueba de lectura, donde se evidenció en un comienzo de la intervención, la carencia de reflexión para reconocer sus debilidades, pues un (45,45%) expresó conocer estrategias de lectura, no obstante, dicha afirmación no fue confirmada en la prueba de lectura, pues en esta etapa se desvirtuó lo afirmado en la encuesta de lectura de entrada. Sin embargo, la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas logró finalizada la intervención que el número de estudiantes cambiara considerablemente (90,90%), porque en esta etapa se aplicó las estrategias enseñadas durante el proyecto investigativo.

Los talleres estratégicos y didácticos contribuyeron en el desarrollo del nivel de comprensión de lectura y de exposición, aclarando que en un comienzo los alumnos encontraron dificultades para trabajarlos, ya que carecían de estrategias cognitivas que les permitiera desarrollar correctamente lo que los talleres les requería, pero con la modelación y acompañamiento que los docentes realizaron, dichas dudas fueron superadas paulatinamente, entre las inquietudes existentes estuvieron la de cómo se lee un texto, para que se lee, que se busca con la lectura de un texto, todas estas inquietudes fueron aclaradas, como también la existencia de distintas superestructuras expositivas y que cada una de ellas exigía tener en cuenta unas particularidades de lectura, como la identificación de palabras claves, que a su vez le facilitaba la construcción de la

macroestructura textual, donde se evidencia las ideas principales y secundarias de modo jerárquico.

Así mismo, se dio a conocer la importancia de la activación de esquemas, la síntesis de información aplicando las macrorreglas propuestas por van Dijk (1996), igualmente, se buscó que por medio del resumen los estudiantes, generaran sus propios escritos expresando su punto de vista sobre determinado tema. Las estrategias anteriormente mencionadas contribuyeron a que los alumnos avanzaran en su nivel de comprensión de lectura y de exposición.

Los estudiantes en el comienzo de la investigación no realizaron unas buenas exposiciones, debido al desconocimiento de estrategias, que los llevó a presentar exposiciones carentes de preparación, organización y coherencia, sin embargo, cuando los alumnos adquirieron las distintas estrategias de lectura y de exposición, se observó un cambio favorable, pues en las exposiciones de salida hubo mayor aceptación por parte de sus compañeros, además de que se vio reflejado todo lo aprendido, como es el caso de aplicación de la superestructura, macroestructura, organigrama y la elaboración del resumen que facilitó la claridad de las exposiciones y a su vez la comprensión del tema.

Lo anteriormente expuesto, nos llevó a concluir que la intervención pedagógica y estratégica cumplió con el objetivo trazado al inicio de la investigación, pues se observó el avance que tuvo los educandos en su manera de leer y exponer una temática, este hecho reafirma la importancia de implementar las estrategias de lectura y de exposición en el aula, ya que en esta intervención arrojó resultados favorables en el proceso cognitivo de los estudiantes como se puede constatar en la descripción de la muestras.

Recomendaciones

Al concluir el presente trabajo, se ha visto la necesidad de recomendar algunos puntos a considerar:

La institución donde se llevó a cabo la intervención pedagógica, debe tener en cuenta la aplicación de estrategias de comprensión de lectura y de exposición, ya que al trabajar con los estudiantes, se pudo notar que desconocían estrategias que la intervención les proporcionó, además de ello, existía un concepto erróneo sobre como comprender y exponer un texto académico.

Se sugiere a los docentes de todas las áreas del conocimiento de la institución, realizar ejercicios de comprensión de lectura, además de la instrucción del manejo de las herramientas tecnológicas que al ser trabajadas junto a las estrategias de lectura

contribuyen en la comprensión de los diferentes textos académicos, ya que la lectura está inmersa en todos los campos del saber.

Se recomienda que en la institución se promueva la producción textual, porque se pudo constatar que los estudiantes presentaban dificultades para elaborar textos, donde se vislumbra el punto de vista del alumno, teniendo en cuenta el uso de las estrategias de comprensión de textos expositivos. Así mismo se sugiere que los docentes realicen exposiciones y dramatizaciones teatrales para que de esa manera los estudiantes vayan perdiendo el temor a dirigirse ante un público.

Es conveniente que el docente aplique nuevas estrategias de aprendizaje, porque se demostró en la intervención pedagógica que la educación tradicional ha primado la memorización de conceptos, dejando de lado el rol importante que debe asumir el estudiante en el campo educativo, ya que él solo se dedica a reproducir mecánicamente conceptos sin poner de manifiesto su opinión, por ese motivo, se le recomienda a los docentes a que innoven sobre la manera de enseñar a sus estudiantes, en busca de sujetos críticos y autónomos.

Por último se recomienda que los estudiantes autoevalúen sus conocimientos adquiridos en el aula, ya que la metacognición es un elemento importante para reflexionar sobre, lo que sé, lo que deseo saber y lo que aun le falta por aprender. Además de que el estudiante tendrá siempre presente su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

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.

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

Barlett, F. C. (1932). *“Recordando: un estudio en psicología social y experimenta”*l. Cambridge, CUP.

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

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

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.

- Cervera, A. (2007) *“saber escribir”*. Madrid, Instituto Cervantes Santillana.
- 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.
- Collins, A & Smih, E. (1980). *“El proceso de comprensión de lectura de la enseñanza”*. Informe técnico. Urbana, Illinois: Centro para el estudio de lectura.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *“Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación”*. Madrid: Editorial Alianza.
- Collado, I. & García, J. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *“Infancia y Aprendizaje”*, 78, 88.
- 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.
- Flavell, J. (1971). First discussant’s comments: “¿What is memory development the development of Human Development?”
- Escalona, A. I. y Los certales, B. (2007): *“Pautas y materiales para el aprendizaje de competencias de comunicación en los nuevos títulos de grado”*. Alicante, V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria.
- García, J. Martín, J. Luque, J. & Santamaría, C. (1995). *“Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos”*. España: Editores S.A. Siglo Veintiuno.
- Hernández, Fernández y Baptista. (1997) *“metodología de la investigación”* México, McGRAW - HILL Interamericana de México, s.a. de c.v.
- Hymes, D. (1971). *“On Communicative competence”* en *Sociolingüistics*. Pinguin Education Ltd. New York.

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

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 texto*”s. 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.

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.

Martinez, M. Ana. (2004). “*Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*”. Navarra: editorial gobierno de Navarra.

MEN. (1998). “Lengua Castellana”, En: *Lineamientos Curriculares*. Magisterio, Bogotá.

Monereo, C. (1990). “Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar.” *Infancia y Aprendizaje*. 50, 3-25.

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.

Peronard, T. (1996). *Experiencia y conocimiento metacognitivos*. *Revista Signos*, 38, 39.

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

Sánchez, E. (1989). *“Procedimientos para instruir en la comprensión de textos”* Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

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

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. (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.

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

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

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL

Cabanillas, Eduardo. “¿Cómo podríamos detener las pintadas de las calles?”, (2006)

Edición virtual www.aprenderenca.edu.ar

Castillo, Julián. “Ronaldo VS Messi” (2007)

Edición virtual www.blog.pucp.edu.pe

Cerón, Santiago. “La capa de ozono”, (2009)

Edición virtual www.icarito.cl

Perafan, Nancy. “¿Qué es una enfermedad terminal?”, (2008)

Edición virtual www.blogak.com

Benavidez, Camila. “El Aborto”, (2012)

Edición virtual www.textoargumentativocalderonmolina.blogspot.com

Gutiérrez, Camila. “Animales en Extinción”. (2009)

Edición virtual www.blogger.com

Gutiérrez, Diana. “Inmigrantes” (2009)

Edición virtual www.wordpress.com

Edición virtual. <http://www.blogger.com>

Moncada, Ariadna. “Contaminación Ambiental”, (2004)

Edición virtual www.wordpress.com

Rincón, Leonardo. “accidentes de transito”. (2009)

Edición virtual www.blogspot.com

Sandoval, Guillermo “Características de la edad media y el renacimiento”, (2007)

Edición virtual www.getxolinguae.net

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta metacognitiva de lectura entrada (sujeto A)



**ENCUESTA DIAGNOSTICA METACOGNITIVA DE ENTRADA
HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.
PRIMERA PARTE:**

RUTINA DE SU PROCESO DE LECTURA	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA LECTURA			
¿Te gusta leer?	X		
¿Qué te gusta leer?			El periódico, la biblia y cuentos
¿Sabes si existen estrategias de lectura?		X	
DURANTE LA LECTURA			
¿Tienes metas claras cuando lees un texto?	X		
¿Utilizas el título del texto para conocer su contenido?	X		
¿Te distraes cuando lees?	X		
¿Entiendes de inmediato lo que vas leyendo?	X		
DESPUÉS DE LA LECTURA			
¿Re lees el texto para entenderlo mejor?	X		
¿Haces un resumen de lo que lees?		X	
¿Consultas información adicional del tema que lees?	X		

Anexo 2: texto expositivo Animales en Extinción prueba de lectura entrada – salida (sujeto A- B)

“Animales en extinción”

¿Cuándo se considera a una especie animal en peligro de extinción?

Se considera en peligro de extinción a una especie animal, cuando su existencia se encuentra comprometida a nivel mundial. Esto es debido generalmente a la fulminación de un recurso del cual dependen todas y cada una de las especies, ya sea por parte de la acción del hombre, como la caza ilegal o la tala indiscriminada de árboles, o simplemente a cambios en el ecosistema de la especie producto de hechos fortuitos, como lo son el cambio climático. Como está ocurriendo en este preciso momento y por desgracia estos animales en peligro de extinción no están habituados a tales condiciones climáticas y en ocasiones les es imposible adaptarse a dichos cambios.

En los últimos tiempos, el hombre, se convirtió en una enorme amenaza para los animales, debido a que muchos de ellos han desaparecido, porque se destruye su hábitat natural de vida e incluso los asesinan. Biológicamente las especies para mantenerse vivos, desarrollaron como estrategia mantener la biodiversidad; no obstante hoy en día, esta estrategia no es muy eficiente para contrarrestar los efectos de la obra humana (acción antrópica) lo que conlleva a una serie de consecuencias nocivas para el equilibrio de los ecosistemas y la vida en el planeta tierra. Hoy en día hay demasiadas especies en peligro de extinción, actualmente se conocen aproximadamente 11.167 especies en peligro de extinción, de las cuales 124 están en la categoría de (estado crítico).

Gutiérrez, Camila. “Animales en Extinción”. (2009)

Edición virtual www.blogger.com

Anexo 3: encuesta metacognitiva de exposición entrada (sujeto A)



HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

SEGUNDA PARTE:

PROCESO DE EXPOSICIÓN ORAL	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Preparas con anterioridad tú exposición?	X		
¿Sientes nervios cuando vas a exponer?	X		
¿Haces preguntas sobre el tema a exponer?		X	No me gusta hacer preguntas.
DURANTE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Miras a tus compañeros al momento de exponer?	X		
¿Le das un orden a tu exposición?		X	
¿Tu expresión corporal y vocal es la correcta para la exposición?	X		
¿Utilizas algunos recursos para darle mayor claridad a tu exposición?	X		Si dibujos, recortes y carteleras.
DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Permites que tus compañeros te pregunten por tu exposición?		X	No porque se haría más larga la exposición.
¿Aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?		X	No mucho
¿Respetas el tiempo asignado para tú exposición?	X		

Anexo 4: prueba de exposición de entrada y salida La capa de ozono (sujeto A)

“La capa de ozono”

La presencia del gas ozono en la superficie terrestre tiene un efecto dañino, ya que es tóxica y afecta a la salud del ser humano. La larga exposición al ozono, un componente del smog, aumenta el riesgo de muerte por enfermedades respiratorias, según una investigación publicada hoy por "New England Journal of Medicine". En las capas altas de la atmósfera, el gas ozono es un componente natural que protege contra la radiación de los rayos ultravioleta, dañinos para la vida. Sin embargo, su presencia en la superficie terrestre tiene un efecto muy distinto, es tóxica y afecta a la salud del ser humano. Es el hombre precisamente el culpable de las concentraciones de ozono en las capas más bajas de la atmósfera puesto que el gas se forma como consecuencia de reacciones químicas que se producen, en presencia de luz solar, entre el oxígeno y dióxido de nitrógeno procedente de los tubos de escape de los vehículos y de las fábricas.

Ahora, un equipo de investigadores de diversas instituciones, entre ellas las universidades de Nueva York y Ottawa (Canadá), descubrió que la exposición al ozono durante largo plazo tiene consecuencias negativas para la salud del ser humano. Estudios anteriores habían demostrado que tras un día en el que se alcanzaban altos índices de ozono había más casos de ataques cardíacos y asmáticos, pero no habían analizado el impacto sobre la mortalidad de la exposición al ozono a largo plazo. "Nuestra investigación demuestra que para proteger la salud pública no sólo debemos limitarnos a disminuir los picos de ozono, sino que también debemos reducir la exposición acumulativa a largo plazo", afirma uno de los autores, George D. Thurston.

Tras tener en cuenta diversos factores como edad, raza, educación o dieta, los científicos descubrieron que existe un mayor riesgo de muerte por causas respiratorias en las áreas con mayor concentración de ozono. El trabajo separó los efectos que el ozono y el material particulado del aire (polvo, hollín) tienen en la salud: el primero influye en las enfermedades respiratorias y el segundo en las cardiovasculares. Cuando el nivel de concentración de ozono se incrementa en 10 partes por mil millones, el riesgo de muerte por causas respiratorias aumenta en un 4%, especialmente por neumonía o enfermedad obstructiva crónica. Los niveles de ozono recomendados por la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (EPA) son de 75 partes por mil millones. Sin embargo, en las zonas cercanas a Los Ángeles y Houston, donde hay bastante sol, los niveles de gas oscilan entre 62,5 y 104 partes por mil millones.

Cerón, Santiago. “La capa de ozono”, (2009)

Edición virtual www.icarito.cl

Anexo 5: encuesta metacognitiva de lectura salida (sujeto A)



**ENCUESTA DIAGNOSTICA METACOGNITIVA DE SALIDA
HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.
PRIMERA PARTE:**

RUTINA DE SU PROCESO DE LECTURA	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA LECTURA			
¿Te gusta leer?	X		
¿Qué te gusta leer?			El periódico, la biblia
¿Sabes si existen estrategias de lectura?	X		
DURANTE LA LECTURA			
¿Tienes metas claras cuando lees un texto?	X		
¿Utilizas el título del texto para conocer su contenido?	X		
¿Te distraes cuando lees?	X		
¿Entiendes de inmediato lo que vas leyendo?		X	
DESPUÉS DE LA LECTURA			
¿Re lees el texto para entenderlo mejor?	X		
¿Haces un resumen de lo que lees?	X		
¿Consultas información adicional del tema que lees?	X		

Anexo 6: encuesta metacognitiva de exposición salida (sujeto A)



**ENCUESTA METACOGNITIVA DE EXPOSICIÓN DE SALIDA
HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.**

PROCESO DE EXPOSICIÓN ORAL	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Preparas con anterioridad tú exposición?	X		
¿Sientes nervios cuando vas a exponer?	X		
¿Haces preguntas sobre el tema a exponer?	X		Si pero muy poco
DURANTE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Miras a tus compañeros al momento de exponer?	X		
¿Le das un orden a tu exposición?	X		
¿Tu expresión corporal y vocal es la correcta para la exposición?	X		
¿Utilizas algunos recursos para darle mayor claridad a tu exposición?	X		Si dibujos, recortes y carteleras.
DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Permites que tus compañeros te pregunten por tu exposición?	X		
¿Aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?	X		
¿Respetas el tiempo asignado para tú exposición?	X		Si pero depende de la exposición y del tiempo.

Anexo 7: encuesta metacognitiva de lectura entrada (sujeto B)



**ENCUESTA DIAGNOSTICA METACOGNITIVA DE ENTRADA
HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.**

RUTINA DE SU PROCESO DE LECTURA	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA LECTURA			
¿Te gusta leer?	X		Una hora diaria
¿Qué te gusta leer?			El periódico, condorito.
¿Sabes si existen estrategias de lectura?		X	Prosa, verso
DURANTE LA LECTURA			
¿Tienes metas claras cuando lees un texto?	X		Entender lo que leo
¿Utilizas el título del texto para conocer su contenido?	X		Meditar, resumir, etc.
¿Te distraes cuando lees?	X		Algunas veces
¿Entiendes de inmediato lo que vas leyendo?	X		Cuando estoy concentrado
DESPUÉS DE LA LECTURA			
¿Re lees el texto para entenderlo mejor?			Algunas veces
¿Haces un resumen de lo que lees?			Si es conveniente
¿Consultas información adicional del tema que lees?			Si definitivamente no lo entiendo

Anexo 8: encuesta metacognitiva de exposición entrada (sujeto B)



HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

SEGUNDA PARTE:

PROCESO DE EXPOSICIÓN ORAL	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Preparas con anterioridad tú exposición?	X		Quando no la tengo bien clara
¿Sientes nervios cuando vas a exponer?	X		Un poco al principio
¿Haces preguntas sobre el tema a exponer?			Quando no lo tengo bien claro
DURANTE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Miras a tus compañeros al momento de exponer?	X		
¿Le das un orden a tu exposición?	X		
¿Tu expresión corporal y vocal es la correcta para la exposición?		X	No algunas veces se me traba la lengua al momento de exponer
¿Utilizas algunos recursos para darle mayor claridad a tu exposición?	X		Carteleras
DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Permites que tus compañeros te pregunten por tu exposición?	X		
¿Aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?	X		Si estoy enterado de lo que me preguntan
¿Respetas el tiempo asignado para tú exposición?	X		

Anexo 9: prueba metacognitiva de exposición entrada y salida (sujeto B)

¿Qué es una enfermedad terminal?

Saber a qué nos enfrentamos cuando oímos el término “enfermedad terminal” es de vital importancia ya que forma parte de nuestra vida cotidiana. Según la Sociedad Española de cuidados paliativos (SECPAL) la enfermedad terminal es una “enfermedad avanzada en la fase evolutiva e irreversible con síntomas múltiples pérdida de autonomía con muy escasa o nula capacidad de respuesta al tratamiento específico y con un pronóstico de vida limitado a semanas o meses, en un contexto de fragilidad progresiva”. Es decir, una situación de extrema agonía que acaba con la muerte. Enfermedades de moto neurona, insuficiencia específica orgánica (renal, cardíaca, hepática etc.). Pero quizás las que más conozcamos o la que más familiar es el cáncer. Aunque lo estemos denominando como enfermedad terminal, existen diferentes tipos de cáncer y no todos empeoran progresivamente hasta acabar con la vida del enfermo. Hay 100 tipos de cáncer y todos empiezan en las células. Las células normales se vuelven cancerosas y debido a su gran capacidad de expansión, las contaminadas llegan hasta órganos vitales de nuestro organismo. Estas células acaban formando una masa de tejido, a la que denominamos tumor.

Para terminar, los nombrados tumores pueden dividirse en benignos o malignos. Los primeros no son cancerosos y generalmente se pueden extirparse, pero los segundos., es decir los malignos, si son cancerosos, estos en cambio no siempre se pueden extraer y si las células cancerosas se expanden hacia otros órganos causando lo denominado metástasis, dificultando con esto la recuperación del paciente.

Perafan, Nancy. “¿Qué es una enfermedad terminal?”, (2008)

Edición virtual www.blogak.com

Anexo10: encuesta metacognitiva de lectura salida (sujeto B)



**ENCUESTA DIAGNOSTICA METACOGNITIVA DE SALIDA
HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.**

RUTINA DE SU PROCESO DE LECTURA	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA LECTURA			
¿Te gusta leer?	X		
¿Qué te gusta leer?			La prensa u otros libros y la biblia
¿Sabes si existen estrategias de lectura?	X		Puedo leer un texto con mayor claridad si lo subrayo
DURANTE LA LECTURA			
¿Tienes metas claras cuando lees un texto?	X		Informarme de algo o intruirme
¿Utilizas el título del texto para conocer su contenido?	X		
¿Te distraes cuando lees?	X		Se olvida de los problemas
¿Entiendes de inmediato lo que vas leyendo?			Que se si o si no lo releo o pregunto
DESPUÉS DE LA LECTURA			
¿Re lees el texto para entenderlo mejor?	X		Cuando tengo el tiempo necesario
¿Haces un resumen de lo que lees?		X	
¿Consultas información adicional del tema que lees?	X		palabras o mas cosas que no entienda

Anexo 11: encuesta metacognitiva de exposición salida (sujeto B)



ANÁLISIS DE LA ENCUESTA METACOGNITIVA DE EXPOSICIÓN DESALIDA HONESTAMENTE RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

PROCESO DE EXPOSICIÓN ORAL	SI	NO	JUSTIFICA TU RESPUESTA DONDE SEA NECESARIO
ANTES DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Preparas con anterioridad tú exposición?	X		Libros, internet y después una cartelera buena
¿Sientes nervios cuando vas a exponer?	X		Todavía un poco se me trava la lengua
¿Haces preguntas sobre el tema a exponer?	X		Pregunto a mis compañeros que tienen para decir
DURANTE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Miras a tus compañeros al momento de exponer?	X		
¿Le das un orden a tu exposición?	X		saludo, presentación y el tema
¿Tu expresión corporal y vocal es la correcta para la exposición?	X		me falta un poco
¿Utilizas algunos recursos para darle mayor claridad a tu exposición?	X		Carteleras
DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN ORAL			
¿Permites que tus compañeros te pregunten por tu exposición?	X		
¿Aclaras posibles dudas al finalizar la exposición?	X		
¿Respetas el tiempo asignado para tú exposición?	X		

Textos expositivos utilizados en los talleres didácticos y estratégicos.

Anexo 12: texto expositivo “Las pintadas en las calles”

Las pintadas que hacen muchos jóvenes en las calles son un gran problema para muchos ciudadanos que habitan en los pueblos o ciudades. Estas pintadas pueden encontrarlas en cualquier sitio; desde las fachadas de muchos edificios, muros, carreteras, hasta en algunos coches. Si no, se toman medidas el problema aumentará cada vez más.

Una de las causas de este problema es la poca atención que dan los ayuntamientos a la creatividad de los jóvenes. Los ayuntamientos saben que las pintadas son un problema, pero la única solución que dan son las multas. Pero con eso no se consigue nada, por más multas que se coloquen no va a desaparecer esta forma de expresión.

Existen muchos métodos que podrían servir como solución a esta problemática. Entre ellos están: la construcción de muros donde, los jóvenes puedan graffitear a sus anchas sin tener que estropear ninguna fachada.

Cabanillas, Eduardo. “Cómo podríamos detener las pintadas de las calles?”, (2006)

Edición virtual www.aprenderenca.edu.ar

Anexo 13: texto expositivo accidentes de transito

“Accidentes de transito”

Hoy en día los accidentes de tránsito son muy frecuentes. Estos accidentes suelen ocurrir, porque el conductor se ha despistado, estaba hablando por el móvil, iba muy rápido, había bebido alguna bebida alcohólica etc.

Este tipo de accidentes son muy frecuente, en ocasiones dejan víctimas mortales y en otras, personas con grave estado de salud. Para que estas situaciones no ocurran, las posibles soluciones serian: que los conductores manejen con cuidado; que respeten las señales de tránsito, que conduzcan a la velocidad permitida por la ley, que las autoridades de tránsito realicen más campañas de concientización para evitar hechos lamentables, también las autoridades deberían instalar más controles de alcoholemia para así reducir los índices de accidentalidad en las carreteras. De este modo se lograría bajar las tasas de mortalidad en carreteras.

Rincón, Leonardo. “accidentes de transito”. (2009)

Edición virtual www.blogspot.com

Anexo 14: texto expositivo la solidaridad

“La solidaridad”

La humanidad está obligada a vivir en la era de la solidaridad, sino desea caer en la era de la barbarie. La solidaridad es en primera instancia, la aceptación de las diferencias, ya sean de orden biológico o el producto de la geografía o de la historia. Es reconocer el sistema de jerarquía de valores entre los pueblos y naciones. Es abandonar de una vez por todas la visión histórica que desde Grecia y Roma hasta los imperialismos modernos han confundido siempre los conceptos de civilización y poder y relegado a un rango de “barbaros”. Los pueblos subyugados o aquellos que rehúsan serlo.

Pero la solidaridad implica más: ella requiere, además de la diversidad, un esfuerzo por construir, a escala mundial, un orden económico, social y cultural nuevo, que trascienda los egoísmos nacionales y permita al hombre organizar racionalmente el espacio, de tal suerte que cada uno pueda vivir allí libre y feliz, en fraternidad con su próximo para que él también lo sea.

La otra alternativa es entrar, en definitiva, en el otro término, de la barbarie manifestada con la implantación del temor y la acentuación de las desigualdades, las cuales pueden conducir a enfrentamientos últimos que no dejen más que ruina y desolación: destrucción de todo cuanto el genio del hombre ha contribuido a crear desde hace miles de años.

Tomado del suplemento del correo de la UNESCO (febrero de 1975)

Anexo 15: texto expositivo característica de la edad media

“Características de la edad media y el renacimiento”

Entre la Europa de los siglos VIII al XIV y la que surge a partir del siglo XV hay notables diferencias que nos permite distinguir estas dos etapas históricas: **La Edad Media y el Renacimiento**. Una de estas diferencias reside en el modo de pensar. Durante la mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y se guiaba por la tradición y la autoridad de la iglesia; mientras que con el Renacimiento se afianza el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo; se discute y se argumenta desde el estudio y la reflexión personal

Por otro lado, durante la Edad Media apenas existe un estado central, pues el poder de los reyes está muy limitado por el de los señores feudales. Con el Renacimiento, sin embargo, se crea los primeros estados modernos. En ellos los reyes se encargan en exclusiva de la creación y mantenimiento de los ejércitos, la administración de la justicia o la recaudación de impuestos.

Finalmente, en la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida en comparación con el Renacimiento donde hubo el descubrimiento de nuevas rutas comerciales (América, Oceanía y Asia) se amplían extraordinariamente los horizontes de Europa y se multiplica la actividad económica.

**Sandoval, Guillermo “Características de la edad media y el renacimiento”, (2007)
Edición virtual www.getxolinguae.net**

Anexo 16: texto expositivo los inmigrantes

“Los inmigrantes”

Entre 1870 y 1915 arribó a la Argentina casi un millón y medio de italianos. Como todos los inmigrantes, los italianos traían consigo muchas costumbres, muchas de las cuales se integraron con la cultura del país: los genoveses divulgaron la pizza, los napolitanos difundieron sus canciones...

Los italianos debieron adaptarse a la lengua que se hablaba en el país gaucho. Pero también terminaron por imponer algunas palabras. Por ejemplo: “laburar” viene del italiano “lavorare”, que significa trabajar.

Hacia fines del siglo pasado, se estableció un comercio cada vez más fuerte entre Europa y Argentina. Esto ocurrió porque el mundo estaba cambiando y cada país necesitaba exportar e importar. En la región pampeana se producían la mayor parte de las materias primas. Esto hizo que los inmigrantes que deseaban encontrar trabajo se radicaran allí.

Gutiérrez, Diana. “Inmigrantes” (2009)

Edición virtual www.wordpress.com

Anexo 17: texto expositivo contaminación ambiental

“La contaminación ambiental”

La contaminación ambiental es la presencia, en el ambiente, de uno o más contaminante o cualquier combinación de ellos que degraden la calidad del aire, tierra o recursos naturales en general. Se considera contaminante toda materia, sustancia, energía, organismo vivo a su derivados, que al incorporarse a los componentes del ambiente, airean sus características y obstaculiza él disfruto de la naturaleza, donando los bienes o perjudicando la salud de las personas, animales o plantas.

Contaminación “una alteración desfavorable de nuestros medios, enteramente o en gran parte, debido a acciones humanas, mediante efectos directos o indirectos de cambios en las vías de circulación, niveles de radicación, constitución física y química y abundancia de organismos...”

Los agentes contaminantes se comportan de modo muy diverso. En unos casos es su cantidad lo que importa básicamente. Así sucede con el dióxido de carbono, componente normal de la atmósfera, cuya concentración en la misma puede aumentar como consecuencia de actividades humanas. Los ecosistemas tienen propiedades homeostáticas, es decir, de autorregulación, que les permite asimilar el aumento de concentración de un componente normal del medio sin experimentar grandes alteraciones.

Los principales tipos de contaminantes que afectan a distintos medios se pueden clasificar en: residuos radio activos, residuos industriales y mineros, residuos gaseosos desprendidos de automóviles, plaguicidas, desechos urbanos y desechos orgánicos animales y humanos.

Por culpa de nuestra especie, se ha llegado a poner en peligro la biosfera. Esta situación se relaciona con procesos tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo industrial y la urbanización. Estos tres procesos presentan una evolución explosiva y se encuentran íntimamente vinculados entre sí. La dependencia de la contaminación respecto de procesos tan complejos evidencia la dificultad de los problemas que se plantean. Por otra parte, los contaminantes pueden ser específicos de ciertos ecosistemas o, por el contrario, afectar a muchos al mismo tiempo. Existe una diversidad enorme de contaminantes y, a su vez, los sistemas afectados son extremadamente complejos. Todo ello hace muy difícil y, por tanto, muy costosa la lucha contra la contaminación.

Moncada, Ariadna. “Contaminación Ambiental”, (2004)

Edición virtual www.wordpress.com

Anexo 18: texto expositivo Ronaldo vs Messi

“Ronaldo vs Messi”

En los últimos años, los jugadores de fútbol se han convertido en el ídolo de muchos jóvenes. Lionel Messi y Cristiano Ronaldo, por ejemplo, son los futbolistas más populares de los últimos años, son los que tienen más seguidores, en comparación con el resto de jugadores. Sin embargo, existen notables diferencias que nos permite distinguir al futbolista Messi de Ronaldo.

El futbolista profesional Lionel Messi nació en la ciudad de Rosario, Argentina; la vida personal de este futbolista es reservada, no se notan escándalos a lo largo de su vida .En cambio, el futbolista Cristiano Ronaldo, es de origen portugués; su vida se ha visto llena de escándalos y críticas que ponen en juego no solo su reputación personal, sino también sexual.

Lionel Messi es delantero en el equipo catalán FC Barcelona, es reconocido como un gran jugador por su entrega al fútbol y el trabajo en equipo que realiza en el campo. Mientras que Cristiano Ronaldo es delantero en el Real Madrid. Este ha sido conocido, en un primer momento, como un gran futbolista; pero, la falla en él, es que no juega en equipo, le gusta ser el centro de la atención.

Con respecto, al público fanático, muchos perciben a Messi como una estrella mundial del fútbol que ha demostrado, a través de este deporte, su pasión y su vida; por ello tiene muchas personas que lo admiran. Por el contrario, Cristiano Ronaldo ha ido perdiendo fanáticos por su manera ser.

Por último, se considera que Lionel Messi y Cristiano Ronaldo, a pesar de que ambos comparten la misma profesión futbolística, son muy diferentes tanto en el aspecto profesional como en el personal.

Castillo, Julián. “Ronaldo VS Messi” (2007)

Edición virtual www.blog.pucp.edu.pe

Anexo 19: texto expositivo El Aborto

“El aborto”

En la actualidad causa tanta controversia el tema del aborto, recientemente salió un fallo que suspende la ley o el decreto que dice que solo se puede abortar en tres casos. Así lo consolidó el presidente del tribunal, Nilson Pinilla. También aseguró que la Procuraduría debe cumplir lo ordenado en el reciente fallo de tutela sobre el aborto, y vigilar que el Gobierno implemente una pedagogía sobre los derechos sexuales de la mujer, y a interrumpir su embarazo si cumple las causales establecidas en las sentencias de la Corte.

Hubo muchas contradicciones respecto a esta decisión "Los fallos están vigentes y se tienen que aplicar", dijo el magistrado Pinilla al referirse al pronunciamiento hecho por el procurador Alejandro Ordóñez de solicitar al mismo tribunal constitucional que anule los

dispuesto en el fallo de tutela dictado en sala de revisión y que ordena al gobierno implementar una pedagogía a las sentencias sobre el aborto y a la decisión del Consejo de Estado de anular el decreto que reglamentaba su práctica.

El Consejo de Estado anunció la suspensión provisional del decreto 4444 del Gobierno nacional que establece normas para cumplir con la sentencia de la Corte Constitucional que despenalizó esta práctica en tres casos.

Violación, malformación del feto o riesgo de muerte para la madre, son las circunstancias en las que, según el alto tribunal constitucional, se puede practicar la interrupción del embarazo.

De acuerdo con el Consejo de Estado, el estudio preliminar de la norma permite concluir que es el Congreso y no el Gobierno el que debe regular el tema del aborto y la atención en salud de las mujeres. "Estima la Sala que es procedente revocar el ordinal segundo de la parte resolutive del auto de 14 de mayo de 2009 y, en su lugar, la suspensión, pues en efecto, al no existir ley posterior a la sentencia de la Corte Constitucional, por sustracción de materia, no podía el Gobierno acudir al mecanismo de la potestad reglamentaria", sostuvo el Consejo de Estado. La medida fue ordenada por la Sección Primera del alto tribunal dentro del estudio de una demanda de nulidad del acto administrativo.

Benavidez, Camila. “El Aborto”, (2012)

Edición virtual www.textoargumentativocalderonmolina.blogspot.com