

HABILIDADES DE METACOGNICIÓN PRESENTES EN LOS PROCESOS DE
LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA
CAMILO DAZA (CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER)

MIRYAM ISBELIA GARCIA HEREDIA

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

ENERO, 2016

HABILIDADES DE METACOGNICIÓN PRESENTES EN LOS PROCESOS DE
LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA
CAMILO DAZA (CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER)

MIRYAM ISBELIA GARCIA HEREDIA

Asesor

Dr. HUGO VEGA RIAÑO

Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

ENERO, 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos especiales al profesor Hugo Vega Riano por su colaboración permanente y guía en el desarrollo de esta investigación, y a los docentes, estudiantes y padres de familia del Colegio Camilo Daza que participaron tan amablemente en el estudio.

DEDICATORIA

A mi esposo, Edgar

Y a mis padres, Guillermo y Ana María.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es identificar las habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura en estudiantes de tercer grado de la escuela Camilo Daza. Para el cumplimiento del objetivo se analizó el estado actual de los estudiantes en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura y los factores asociados a estas habilidades para proponer un conjunto de estrategias que pueden ser utilizadas para potenciar el desarrollo de las habilidades metacognitivas. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y contó con una muestra de 20 niños y 15 niñas del grado tercero de primaria de la institución educativa Camilo Daza. Se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes para indagar por las habilidades metacognitivas presentes en la lectura y también una entrevista estructurada para reconocer aspectos sobre hábitos de lectura y experiencias de promoción de la lectura. Además, una entrevista en profundidad aplicada a los docentes para reconocer sus prácticas pedagógicas en torno a la formación de lectores. Los resultados muestran un escaso desarrollo de habilidades metacognitivas en el ejercicio lector de los estudiantes y ello se debe a múltiples causas entre las que se encuentra la falta de estrategias pedagógicas significativas, la ausencia de otras habilidades metacognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el escaso trabajo lector en los hogares.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the present metacognition skills in reading processes in third grade students of the school Camilo Daza. To fulfill the objective the current status of students in developing metacognitive skills related to reading and the factors associated with these skills to propose a set of strategies that can be used to enhance the development of metacognitive skills analyzed. The research had a qualitative approach and involved a sample of 20 boys and 15 girls in the third grade of school Camilo Daza. A diagnostic test was applied to students to inquire about metacognitive skills present in reading and a structured interview to recognize aspects of reading habits and experiences of reading promotion. In addition, an in-depth interview applied to teachers to recognize their pedagogical practices around the formation of readers. The results show a weak development of metacognitive skills in the exercise reader students and this is due to many reasons including the lack of significant pedagogical strategies is the absence of other meta-cognitive skills in the teaching-learning, and the reader little work in homes.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Descripción del problema	12
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Justificación	16
1.4. Objetivos	19
<i>1.4.1. General</i>	19
<i>1.4.2. Específicos</i>	20
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	21
2.1. Antecedentes	21
<i>2.1.1. Internacionales</i>	21
<i>2.1.2. Nacionales</i>	27
2.2. Marco teórico	29
2.3. Marco contextual	49
2.4. Marco legal	52

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	56
3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Población	57
3.3. Muestra	58
3.4. Técnicas de recolección de información	58
3.5. Proceso metodológico y fases de la investigación	59
CAPÍTULO IV. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN	65
4.1. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a los estudiantes	65
4.2. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a los docentes	75
4.3. Resultados e interpretación de la prueba diagnóstica	85
4.3.1. <i>Descripción general de la población desde la perspectiva de los sujetos</i>	86
4.3.2. <i>El nivel de lectura en el grupo de estudiantes</i>	88
4.3.3. <i>Habilidades de metacognición presentes en la lectura</i>	95
4.4. Triangulación de la información	101
4.5. Propuesta para el desarrollo de habilidades de metacognición presentes en la lectura	110
CONCLUSIONES	115

RECOMENDACIONES

119

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Poca relevancia le han dado los docentes a las habilidades metacognitivas de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Básicamente, la acción del maestro se ha centrado en la socialización de saberes disciplinares sin que exista una reflexión pedagógica sobre la forma en que los estudiantes conocen y regulan su propio proceso de aprendizaje. Una de las claves para poder comprender los problemas o las dificultades relacionados con el aprendizaje se encuentran en el nivel metacognitivo que no es otra cosa más que la capacidad del sujeto para reconocer, auto-regular y direccionar su propio proceso cognitivo.

Las habilidades metacognitivas son muy diversas y se concretan en estrategias específicas que son empleadas por los individuos para dar solución a los problemas que son expuestos. Un campo específico en donde se hacen presentes las habilidades metacognitivas es en la lectura, proceso que exige el desarrollo de capacidades cognitivas u operaciones mentales para la respectiva decodificación, comprensión e interpretación de los textos. A su vez, la lectura comprende un ámbito que genera retos a la actividad pedagógica del docente pues son cada vez más bajos los resultados de las pruebas en materia de lectura.

La presente investigación tiene como objetivo identificar las habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura en estudiantes de tercer grado de una escuela de la ciudad de Cúcuta. Para ello, se analiza el estado actual de los

estudiantes en materia de desarrollo de habilidades metacognitivas, se analizan los factores socio-familiares y educativos relacionados con las dificultades de lectura de los estudiantes, y se proponen algunas estrategias para potenciar habilidades metacognitivas que favorezcan la actividad lectora de los escolares.

La investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero se refiere al problema de investigación y su descripción, la justificación del estudio y los objetivos; el segundo capítulo hace una relación de la exploración y el análisis teórico conceptual a partir de la revisión de los antecedentes y las bases teóricas; el tercer capítulo describe la metodología del estudio, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos utilizados; y el cuarto capítulo comprende los hallazgos y la interpretación de los resultados con el debido proceso de triangulación. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

La lectura y la escritura han configurado dos temas de gran relevancia para el campo de la pedagogía. No se puede hablar de educación ni formación al margen de estos dos procesos que trazan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. La escritura en los primeros años de formación escolar influye de manera significativa en el aprendizaje del niño y la niña, pues dicha actividad le posibilita la aprehensión de los saberes, la construcción de códigos para la comunicación y el desarrollo de habilidades cognitivas.

A la vez, la escritura sólo puede ser perfeccionada y desarrollada a partir de la actividad lectora: “Lectura y escritura se encuentran en constante interrelación, uno lleva indefectiblemente al otro y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo. En este sentido, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda” (Caldera, R. y Bermúdez, A., 2007, p. 254).

Entonces, la lectura y la escritura, aunque constituyen procesos diferentes, mantienen una interdependencia y persiguen un mismo fin: la construcción del conocimiento, la aprehensión de los saberes y la adaptación al mundo social (Caldera, R. y Bermúdez, A., 2007, p. 254). La lectura en particular puede resultar para los niños, niñas y

jóvenes “un acto penoso y desagradable sobre el cual no se tiene control” (Pinzás J., 2003, p. 19). Esto significa que si bien se ha investigado y ahondado en la lectura como objeto de estudio desde hace varias décadas, aún en la práctica muchos niños y niñas tienen obstáculos en el desarrollo de habilidades lectoras suficientes que les permitan superar sus dificultades.

En la lectura se hace indispensable un conjunto de habilidades a nivel de pensamiento que permita un correcto ejercicio y dominio de este proceso en la escuela. Dentro de estas habilidades se encuentran las de naturaleza metacognitiva, las cuales se relacionan con la habilidad de los sujetos para reconocer, comprender y ser consciente de su propio aprendizaje.

En el nivel metacognitivo se localizan los procesos relacionados con el control y comprensión del propio proceso cognitivo dentro de la lectura (Mateos, 2001). González (1992) señala que los procesos metacognitivos en el campo de la lectura son “vivencias, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos o constataciones relacionados con las tareas cognitivas, y pueden ocurrir antes, durante o después de la lectura”. Para Escoriza, J. (2003) constituyen elementos básicos del conocimiento metacognitivo el (1) *conocimiento del proceso de comprensión lectora*, y el (2) *control del proceso de actividad lectora*.

El conocimiento del proceso de comprensión lectora incluye el reconocimiento del objetivo de la actividad lectora en términos de construcción de esquemas y

estructuras, el conocimiento de cada una de las acciones cognitivas relacionadas con la actividad lectora como la selección, la organización, la elaboración y la expresión-comunicación del conocimiento, y la planificación de la actividad lectora a través de secuencias operativas.

El control del proceso de la actividad lectora se refiere a la evaluación y regulación del comportamiento. La evaluación consiste en determinar los avances en torno a los objetivos específicos (selección, organización, elaboración y expresión del conocimiento) para que se pueda alcanzar una regulación de las dificultades a fin de corregirlas (Escoriza J. 2003).

Carezzano, F. Carranza, M. Celaya, G. y Herrera J. (2004) mencionan que los lectores competentes demuestran un conjunto de características: (1) hacen uso de los conocimientos previos a fin de dar sentido a la lectura, (2) evalúan su comprensión en el proceso, (3) ejecutan pasos para corregir problemas de comprensión de lectura, (4) distinguen aspectos relevantes del texto y hacen resúmenes de la lectura, (5) logran inferir aspectos del texto a partir de otros significados, (6) formulan predicciones, (7) elaboran hipótesis, (8) preguntan, consultan y asumen una responsabilidad frente al proceso de lectura.

De acuerdo a lo expuesto, los problemas de comprensión lectora pueden ser de dos tipos. En el primer bloque se encuentran las deficiencias que no permiten operar efectivamente con la información del texto (procesamiento de forma lineal en donde

no se puede con facilidad localizar los aspectos globales y locales del texto). En el segundo bloque están las deficiencias para evaluar y regular la comprensión (metacognitivos) (Carezzano, F. *et. al.*, 2004).

En el Colegio Camilo Daza de la ciudad de Cúcuta, los estudiantes del nivel de básica primaria evidencian poco desarrollo de habilidades Metacognitivas. En el caso particular de la lectura, los estudiantes muchas veces restringen los procesos lectores a la decodificación del código lingüístico sin demostrar apropiación de los textos que abordan, reduciendo sus posibilidades para una exploración más amplia de los saberes incorporados en los textos, así como las potencialidades que tiene la lectura en términos formativos. A su vez, la población escolar en mención se enfrenta a otro tipo de dificultades y problemas como son la pobreza, la violencia, el conflicto, la fragmentación familiar y social, entre otros, que limitan en gran medida la labor de los docentes al interior de las escuelas.

Por otro lado, la lectura ha sido vista desde hace décadas como un pilar fundamental en las escuelas por constituir un proceso transversal que incide en la formación integral de los sujetos de aprendizaje. Así mismo, los bajos niveles de lectura presentes en las pruebas internacionales (Bos, M., Ganimian, A., Vegas, E. y Álvarez, H., 2014; Piña, J. 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2011) y nacionales (Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M., 2012), ponen de manifiesto la urgencia de desarrollar acciones pedagógicas que contribuyan a la formación de sujetos lectores con capacidad crítica y habilidades lectoras.

El propósito de esta investigación es explorar y analizar, entre un conjunto de estudiantes del grado tercero de básica primaria, las habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura que desarrollan, bajo el supuesto de que esta actividad investigativa arroja resultados importantes para la interpretación de las deficiencias y dificultades presentes en el ejercicio de la lectura, permitiendo reformular las estrategias pedagógicas de los docentes para evitar el fracaso en este ámbito. Se trata de un estudio de actualidad que se fundamenta en las ciencias cognitivas y su actual impacto a nivel educativo, así como en la importancia que reviste la lectura como proceso clave en la escuela.

1.2. Formulación del problema

¿Cuáles habilidades de metacognición están presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la escuela Camilo Daza?

1.3. Justificación

La lectura junto con la escritura y la lógica conforman los procesos esenciales y más generales de las escuelas. Esto se debe a que a través de estos procesos los sujetos adquieren las capacidades y habilidades necesarias para explorar, apropiarse, elaborar y reconstruir los saberes necesarios para desempeñarse en el mundo e interactuar con los demás (Vega, M., 2012; Bazán, A., Sánchez, B. y Corral, V., 2000; Morales, S., 2009). A su vez, la lectura y la escritura permiten el desarrollo y la estructuración del

pensamiento en términos de manejo y uso adecuado de la información obtenida de las fuentes de aprendizaje. Como lo explica (Vega, M., *et. al.* 2000, p. 295):

“Leer y escribir son repertorios de conducta que en toda sociedad se consideran primordiales en el desarrollo del ser humano. Aprender a comportarse de manera efectiva en la lecto-escritura es indicador de haber alcanzado un nivel de desarrollo superior al logrado por alguien que sólo escucha y habla, además de que una vez que se alcanza el dominio de lectura y la escritura se tiene la posibilidad de acceder a formas más complejas de desarrollo”.

Como lo describe el autor, la lectura no es sólo decodificación, así como la escritura no es sólo codificación, pues alrededor de estos dos procesos se engloba todo un conjunto de posibilidades para el desarrollo humano. En otras palabras, la lectura es esencial en la construcción de sociedades más ligadas al concepto de desarrollo humano donde la configuración política, el desarrollo económico sostenible y la protección del medio, ambiente son indispensables en el bienestar de los hombres y mujeres.

Con la lectura no sólo se adquieren saberes indispensables para comprender el mundo, sino que además se impulsa la reconstrucción y reproducción de valores, principios, enfoques y visiones de cómo interpretar el mundo con sus fenómenos, problemas y oportunidades. No hay duda de que la lectura en la escuela es un aspecto esencial en la formación integral de los sujetos y por ello es prioritario incluirse su tema a nivel educativo, pedagógico y didáctico en las escuelas.

En una sociedad de la información caracterizada por el auge tecnológico y el uso cada vez más común de la información y la promoción de comunidades de aprendizaje (Fainholc, B., 2005), las escuelas cumplen un rol esencial en la formación de sujetos con capacidad para interactuar en este tipo de sociedad. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional tiene como uno de sus objetivos centrales la mejora de la capacidad lectora de los estudiantes vinculados al sistema escolar: “Lo anterior deja planteada la ineludible necesidad de generar desde la escuela las condiciones para que los sujetos ingresen a la cultura escrita y estén en condiciones de participar, de manera efectiva, en las prácticas sociales de lectura y escritura [...]” (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Por otro lado, las pruebas tanto nacionales (Saber, Ecaes) como internacionales (Pisa, Pirls y Serce), demuestran que en el país hay un largo camino por recorrer en términos de generar programas, planes y acciones que permitan superar las dificultades que se reflejan en los resultados de estas pruebas. Dichos resultados por lo general muestran bajos niveles de competencia lectora entre los estudiantes nacionales ya sea a nivel de primaria, básica o media, y promedios inferiores si se comparan los resultados con otros países (Ministerio de Educación Nacional, 2011; Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L. y Ospina, M., 2013).

Así mismo, a nivel nacional se presentan disparidades entre unas ciudades y otras (Bos, M., *et. al.*, 2014), lo cual deja como problema a abordar qué factores influyen

para que determinadas instituciones educativas demuestren mejores resultados que otras a pesar de existir una misma reglamentación educativa a nivel nacional.

Con todo lo anterior, es perentorio reconocer que las habilidades metacognitivas son fundamentales para el desarrollo de las capacidades lectoras de los sujetos. En suma, el nivel metacognitivo implica un desarrollo de la conciencia que tiene el sujeto para reconocer sus potencialidades, ritmos, procesos y productos a nivel de aprendizaje (Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L., 2009), y en el caso de esta investigación de estos elementos presentes en el proceso de lectura.

Por lo anterior, existe la necesidad de ahondar sobre esta problemática específica, con el fin de reconocer las características y particularidades que se presentan en la lectura y cómo las habilidades en metacognición se manifiestan con el fin de modificar los esquemas pedagógicos de los docentes en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura. El Colegio Camilo Daza ofrece el espacio adecuado para estudiar esta situación entre sus estudiantes del grado tercero de básica primaria.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Identificar las habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura en estudiantes de tercer grado de la escuela Camilo Daza.

1.4.2. Objetivo específicos

- Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura a través de una prueba diagnóstica.
- Analizar los factores sociales, familiares y educativos causantes de las deficiencias de los estudiantes a nivel de lectura comprensiva e interpretativa a partir de una entrevista estructurada.
- Proponer estrategias para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes del grado tercero del nivel de básica primaria de la escuela Camilo Daza.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Los antecedentes investigativos que se encuentran en la literatura sobre el objeto de estudio son variados y significativos, pues aportan a la investigación algunos elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que pueden enriquecer la labor del investigador. Los estudios que a continuación se referencian corresponden al estado del arte que sobre la temática se ha desarrollado en la región y el país, por lo que se analizan investigaciones realizadas en Perú, España, México, Chile, Argentina, entre otros. Constituyen precedentes del estudio las siguientes investigaciones:

2.1.1. Internacionales:

- Morales S. (2009). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima.

En esta investigación se evaluaron 302 niños y niñas de los grados cuarto y quinto de cuatro escuelas en Lima (Perú). Para el cumplimiento de este objetivo, la autora utilizó la prueba *Evaluación de Inferencias y Metacognición*. A través de esta prueba se analizaron las siguientes variables: género, grado escolar, nivel socio-económico, dificultad para sacar inferencias, nivel de conciencia de la prueba, nivel de conciencia

del propio rendimiento y puntaje. A nivel metacognitivo, se les preguntó a los estudiantes en la prueba cómo consideraban su desempeño, en qué secciones consideraba que le había ido mejor y en cuáles no. Como parte de los resultados se encontró que existían dificultades en el desarrollo de inferencias para toda la muestra seleccionada. Así mismo, se encontraron correlaciones entre el nivel socio-económico y la conciencia del propio desempeño.

A nivel metodológico esta investigación muestra algunas de las variables y formas en qué deben diseñarse los instrumentos para evaluar el nivel de metacognición o las habilidades de metacognición relacionadas con la lectura. Al respecto, la autora describe como factores esenciales de análisis: el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea, el automonitoreo, la predicción sobre el desempeño y la inspección y regulación cognitiva.

- Jiménez V.; Puente A.; Alvarado J. y Arrebillaga L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA.

El objetivo de esta investigación es el diseño de una prueba que permita medir las estrategias metacognitivas a través de la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA). La prueba diseñada incluye 56 ítems que representan situaciones de lectura con tres opciones para el lector. La opción tomada por el lector, la cual representa un grado de conciencia lectora, permite evidenciar cómo los sujetos se perciben y cómo actuarían.

La prueba fue validada en grupos de 684 estudiantes entre 8 y 13 años en España y Argentina. De acuerdo a los resultados obtenidos, ESCOLA permite indagar sobre la conciencia lectora de los sujetos de una manera rápida y sencilla. En estos hallazgos se encontró que los grados de conciencia lectora varían de acuerdo a la edad.

Para la investigación que se pretende realizar, el estudio de Jiménez, V. *et. al.* (2009) permite el uso del instrumento ESCOLA como una opción para diagnosticar el grado de conciencia lectora, es decir, de las habilidades de metacognición que tienen los sujetos sobre sus capacidades a nivel de lectura. Dentro de los aspectos que se pueden destacar para el análisis de la conciencia lectora se encuentran: planificación de la persona, planificación de la tarea, supervisión de la persona, supervisión de la tarea, supervisión del texto, evaluación de la persona, evaluación de la tarea, evaluación del texto.

- Inchausti G. y Mara T. (2009). Lectura comprensiva: un estudio de intervención.

En esta investigación se efectuó la evaluación de un programa de intervención para la mejora de la lectura comprensiva. Para este objetivo se hizo énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas de los sujetos que participaron, así como en las estructuras de los textos. El contexto de la investigación correspondió a una escuela pública de Porto Alegre (Brasil) donde fueron intervenidos 89 estudiantes del grado quinto de básica primaria. Durante el proceso de intervención los estudiantes

recibieron instrucciones para el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la lectura, y las formas de abordar los textos en cuanto a su narrativa e idea principal. Con posterioridad a la intervención, los participantes demostraron mejoras en las variables investigadas. Estas variables fueron: “(a) comprensión; (b) estructura de texto; (c) estrategias cognitivas; y (d) estrategias metacognitivas”. Así mismo, se utilizaron las Matrices de Inteligencias Progresivas de Raven y la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, a fin de comprobar que todos los participantes se encontraban en el mismo nivel. Para la investigación que se propone, el trabajo de Graciela Inchausti y Tânia Mara (2009) pone de manifiesto la necesidad de analizar la estructura del texto como una de las variables relacionadas con los procesos de lectura.

- Espinosa, L. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

En este estudio se hace una revisión del estado del arte sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas relacionadas con la lectura y la competencia de la comprensión lectora, a partir de una exploración de las investigaciones publicadas entre 1996 y 2008. Indican las investigadoras sobre los resultados de la revisión lo siguiente:

“Los reportes de investigación revisados mostraron una mejora significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, luego de la participación en los programas de instrucción ofrecidos. El balance plantea

algunas directrices generales y específicas que podrían ser tenidas en cuenta por profesionales interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, en contextos educativos formales”. (Lucero Espinosa y Adriana Caicedo, 2009, p. 125)

En esta investigación, por tratarse de un artículo de revisión, las autoras destacaron los resultados en cinco ejes principales. En el primero describieron los tipos de intervenciones diseñadas en los estudios para la enseñanza de estrategias metacognitivas en la mejora de la comprensión lectora. El segundo eje correspondió al análisis de los métodos instruccionales que emplearon los investigadores para llevar a cabo los planes de intervención. El tercer eje abordó los aspectos metodológicos de las investigaciones y los instrumentos diseñados para este fin. Se destaca el diseño de estudios experimentales y cuasiexperimentales con uso de instrumentos estandarizados y no estandarizados. El cuarto eje se enfocó en la descripción de las poblaciones y muestras, y el quinto eje en la forma en que se enseñaron las estrategias a los educandos.

- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico.

En esta investigación se describe el nivel de conciencia fonológica de 400 niños del primer grado de básica a partir de su rendimiento en las pruebas. Los resultados evidencian que sólo 22,5% de los niños han adquirido una conciencia fonológica dentro de su proceso adquisición de lectura y que dicho nivel alcanzado puede

interpretarse como una posible *zona de desarrollo próximo* según los planteamientos de Vygostki, L. (1995). Dentro de los conceptos manejados por el autor se destaca el de lectura emergente, el cual aborda en los siguientes términos:

“El concepto de emergencia plantea que no hay una demarcación definida entre los procesos previos a la lectura y el aprendizaje convencional de ella sino que es una resultante que emerge y se configura por la interacción de las habilidades, conocimientos y actitudes propios de los niños con los métodos de enseñanza, los textos y su ambiente”. (Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E., 2002, p. 176)

En esta investigación los autores tuvieron como variables independientes para el análisis de la conciencia fonológica: fonema inicial, segmentar, síntesis fonemas, rima diferente, señalar fonemas y aislar fonema inicial. Esta investigación destaca para el estudio que se pretende la necesidad de abordar la conciencia fonológica como una de los elementos que estructura la metacognición en la lectura.

- Reina T. y Sánchez P. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida.

Los autores en este estudio evalúan la efectividad de un programa de entrenamiento de estrategias cognitivas a fin de mejorar la comprensión de lectura de un grupo de niños de básica primaria y que presentan deficiencias en este proceso en Yucatán (México). La población del estudio corresponde a niños y niñas del grado tercero de primaria de escuelas oficiales de clase media baja. Para identificar a los estudiantes

con deficiencias en la comprensión lectora se aplicó inicialmente la Prueba de Determinación del Nivel de Lectura (PDNL) a 240 estudiantes. Esta prueba requiere de la lectura oral por parte del sujeto, a quién se le hace un conjunto de preguntas para establecer su nivel de comprensión. Las variables analizadas dentro de la prueba son: tiempo, comprensión, errores de expresión y problemas de puntuación. Así mismo, la prueba requiere de una valoración al tiempo que se hace la lectura. Los resultados de la investigación con posterioridad a la aplicación del entrenamiento metacognitivo, permitieron evidenciar mejoras en las habilidades de lectura de los niños y niñas participantes. Como se observa, este estudio ofrece la posibilidad de utilizar el PDNL en el diagnóstico de los niños y niñas del grado tercero de básica primaria de la Escuela Camilo Daza, escenario en el cual se realizará la investigación.

2.1.2. Nacionales

- Ruíz G. (2010). La cognición y la metacognición: dos formas complementarias de entender la lectura y la escritura.

A través de esta investigación se aborda la cognición y metacognición como marcos para la interpretación y comprensión de los procesos de lectura y escritura. Si bien es un estudio que se realiza a nivel de pregrado, algunos de sus aportes se extienden a la escuela de forma plena. Por ejemplo, se describe como las deficiencias en la lectura responden no sólo a factores cognitivos sino que además involucra otro tipo de factores como los de orden social, cultural y personal. Del mismo modo, hace una

aclaración fundamental para la investigación que se busca desarrollar en este proceso: “[...] mientras lo cognitivo se interpreta como el dominio implícito y psicológico de los procesos de lectura, lo meta cognitivo es el conocimiento acerca de ese dominio y su uso estratégico” (Ruíz, G. 2010, p. 108).

- Jaramillo A.; Montaña G. y Rojas L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños.

En esta investigación se analiza los errores presentes en la comprensión lectora de 60 niños del grado cuarto de básica primaria de una escuela en la ciudad de Cali (Colombia). De acuerdo a los autores, los errores a nivel semántico no permiten que los estudiantes realicen inferencias o extraigan información relevante y significativa de los textos, impidiendo que se implementen estrategias de metacognición para una apropiación global del texto. Dentro de los resultados destacan los investigadores:

“Los niños [...] mostraron dificultades para ejercer control sobre sus procesos cognitivos cuando leen; no son cognitivamente tan flexibles como los lectores de alto rendimiento; les es difícil identificar los aspectos principales de un texto; tienen dificultad para detectar sus fallas de comprensión y no están en capacidad de ajustar las actividades de la lectura a los propósitos de la misma ni de establecer criterios que les permitan determinar su propio nivel de comprensión”. (Jaramillo, A. Montaña, G. y Rojas, L., 2006, p. 2)

Para llegar a estos hallazgos, los investigadores modificaron un cuento en cuatro aspectos esenciales: cohesión, consistencia interna, consistencia externa, y claridad y cantidad de la información. Este texto fue trabajado por los niños y se les solicitó que

verbalizarán sus pensamientos a fin de hacer un registro del mismo e identificar el proceso metacognitivo. Por último, es importante destacar la conceptualización de los investigadores en torno a la metacognición en el marco del proceso lector:

“En una situación particular de lectura se hablaría de metacognición, si la persona es consciente de que tiene dificultades comprendiendo la temática central de un texto; si cae en cuenta de que debería volver a chequear determinado párrafo antes de pasar a otro; si cae en cuenta de que ha comprendido pero considera que debe organizar la información para no olvidarla; si hace conciencia de que ha comprendido e intenta saber por qué”. (Jaramillo, A. *et. al.* 2006, p. 5)

2.2. Marco teórico

El marco teórico o referente teórico de esta investigación aborda de forma extensa el objeto de estudio: la lectura y la metacognición a través de cinco apartados. Se expone el concepto de lectura desde una revisión amplia de la literatura, su relación con la escuela y las principales variables asociadas a este fenómeno como aprendizaje de la lectura y niveles de lectura. También se revisa el concepto de metacognición y las habilidades relacionadas a esta capacidad.

2.2.1. *Metacognición*

El término fue introducido por Flavell a principios de los setenta en función de sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de memoria. A lo largo de su

trabajo Flavell (1981) citado por Vargas, E. y Arbeláez, C. (2002), señaló que la metacognición se refiere “al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje”. Tras los trabajos de Flavell, la metacognición ha sido objeto de estudio por parte de numerosos autores, lo que ha hecho que al igual que muchos términos contemporáneos, su definición parezca dispersa en cuanto a los límites, por lo que su comprensión en ocasiones no resulta simple.

Es así como para Antonijevick, N. y Chadwick, C. (1981-1982), metacognición es el grado de conciencia que tiene un ser humano acerca de sus propias actividades mentales: pensamiento y aprendizaje. Años después, en solitario, Chadwick, C. (1986) señala que en algunos momentos de los procesos enseñanza y aprendizaje, el ser humano asume conciencia sobre las cosas que está haciendo lo que facilita de forma considerable el éxito en la tarea realizada. A esa conciencia de los propios procesos y de los estados cognitivos que se pueden usar el autor denominó metacognición, para la cual estableció dos sub-procesos: (a) meta-atención, que hace referencia a la conciencia que posee un individuo para percibir los estímulos, reconocer las tácticas empleadas para atender al medio y las limitaciones que presenta al respecto. (b) meta-memoria, referida al conocimiento que posee la persona de sus procesos y contenidos de la memoria. La meta-memoria se evidencia cuando el sujeto es capaz de reconocer lo conocido y lo no conocido.

Por su parte, Stenberg (1987) citado por García, E. (1996), emplea el término metacognición para referirse al conocimiento sobre la cognición, y emplea «control ejecutivo» para designar las funciones de supervisión y control. Añade que el control ejecutivo parece llevar a cabo un rol altamente significativo en los procesos de inteligencia: “la inducción del control ejecutivo parece propiciar mayores niveles de transferencia y por tanto actividades más inteligentes. Las estrategias se muestran más eficaces cuando los sujetos comprenden su significación, anticipan su necesidad, las seleccionan, supervisan y evalúan su realización”. Según Haller, Child y Walberg (1988) citados por Rodríguez, L. y Mora, J. (2014), metacognición hace referencia a la conciencia que un individuo tiene de sus propios recursos cognitivos (metaconocimiento), y al control y supervisión que puede ejercer sobre tales recursos. La capacidad metacognitiva supone poseer un conjunto de procesos de control de orden superior que se utilizan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que se poseen y aplican durante el procesamiento de información.

A principios de los 90, todas las anteriores definiciones se empezaron a tratar y reestructurar para tratar de limitar la conceptualización de metacognición. González, F. (1996) afirma que la metacognición comenzó a interpretarse como una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas realizadas por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten

recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual:

“[...] la metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. La metacognición es un constructo tridimensional que abarca: (a) conciencia; (b) monitoreo (supervisión, control y regulación); y (c) evaluación de los procesos cognitivos propios” (González, F., 1996).

El concepto de metacognición posee una estrecha relación con cognición, afirman Correa, E., Castro, F. y Lira, H. (2002). Los autores señalan que “la cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información”, y “la metacognición es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada” (Álvarez y Bisquerra, 1996, citado por Correa, E., Castro, F. y Lira, H., 2002).

Guerra, J. (2003) señala que la metacognición involucra dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo. Sobre el primero Silva, C. (2006) indica que los conocimientos se puede clasificar en tres categorías: los conocimientos acerca de las personas, los conocimientos sobre las tareas y los conocimientos sobre estrategias. Entonces, lo metacognitivo puede referirse al conocimiento de la extensión de la propia memoria ante temas y tareas referentes al conocimiento sobre lo complicado de las tareas,

campo en el que se establecen jerarquías que van de menor a mayor complejidad, y determinación de estrategias más útiles para determinados aprendizajes, respectivamente.

El segundo hace referencia a los tres procesos esenciales para regular los procesos cognitivos. La planificación, que es la actividad previa a la realización de una determinada tarea y que incluye el diseño de plan de acción y estrategias a seguir. El control, que se establece desde el momento en que empiezan a ejecutarse las acciones para el cumplimiento de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Por último, la evaluación, que permite comparar los resultados con los objetivos definidos previamente (Silva, C., 2006). El conocimiento metacognitivo está formado por conocimientos adquiridos a través de múltiples vivencias que se han ido almacenados en la memoria a largo plazo. Flavell propuso un modelo denominado “Modelo de Monitoreo Cognitivo”, que incluía acciones e interacciones entre cuatro componentes:

Tabla 1.
Modelo de Monitoreo Cognitivo

COMPONENTE	DEFINICIÓN
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	Involucra los conocimientos o creencias de los individuos sobre los factores que afectan el desarrollo y los resultados de sus actividades cognitivas. Este conocimiento incluiría tres sub-categorías: conocimientos o creencias sobre la persona misma en cuanto sujeto cognitivo, sobre las tareas que ejecuta y sobre las estrategias que utiliza cuando se enfrenta en dichas tareas.
EXPERIENCIA	Hace referencia a las reacciones o reflexiones relativamente

METACOGNITIVA	espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo, modifican la base del conocimiento metacognitivo de una persona. Son “asuntos del conocimiento metacognitivo que han entrado en la meta-conciencia”
TIPO DE TAREA	Información relativa a una demanda propuesta que se encuentra disponible para un individuo. Este conocimiento dirige al sujeto en la gerencia de una tarea o requerimiento y proporciona la información sobre el grado de éxito que le es posible producir.
ESTRATEGIAS	Comprende la capacidad del individuo en la identificación de los procesos cognoscitivos que intervienen en el logro de objetivos concretos.

Fuente: Israel, 2005 / Sánchez y Maldonado (2008)

2.2.2. *La lectura en la escuela: un campo de estudio permanente*

La lectura corresponde a una actividad que se desarrolla a nivel de pensamiento. Como lo describe Bravo, L. *et. al.* (2004) y Ruíz, G. (2010), la lectura corresponde a un conjunto de procesos mentales que implica la decodificación del código lingüístico. Bravo, L., *et. al.* (2004, p. 10) señala sobre este aspecto que la “re-codificación depende del desarrollo previo de algunos procesos psicolingüísticos básicos [...] conciencia fonológica, memoria verbal inmediata, abstracción verbal de semejanzas y categorización verbal”. Estos corresponden a habilidades cognitivas y el reconocimiento y auto-control de estas habilidades es a lo que se denominaría habilidades de metacognición.

Ahora bien, se debe destacar que la lectura no es igual entre todas las personas, y en gran medida la edad influencia el nivel de lectura que se puede alcanzar. En el caso

de los niños y las niñas en la escuela, se busca que estos tengan la capacidad para reconocer y recordar los sonidos de las palabras y los fonemas, realizar abstracciones de las palabras y frases que leen y categoricen las palabras que son apropiadas a través de la lectura. Pero también se espera que puedan tener una representación de lo que leen, que construyan significados sobre los contenidos leídos y que puedan comprender e interpretar los textos a los que son expuestos.

Por otro lado, Inchausti, G. y Mara, T. (2009) abordan otra interpretación sobre el proceso lector, una diversa a la ya planteada sobre la lectura como hecho cognitivo. En efecto, señalan las autoras que la lectura tiene la capacidad de “discriminar el lugar de los individuos en la sociedad”, razón por la que se podría comprender la lectura como un hecho social en la medida de que permite la socialización de los sujetos frente al mundo. Esta misma perspectiva es asumida por otra cantidad de autores como Colomer, T. (1997) y Goodman, K. (2002).

Un tercer aspecto diverso a la lectura como hecho cognitivo (y metacognitivo) y hecho social, es el que permite reconocer el proceso lector como un aspecto fundamental en la escuela, es decir, se concibe la lectura como un hecho educativo. Como lo explica Silvia Morales (2009, p. 265): “la lectura es una área importante en la investigación educacional actual. Entre otras cosas, la lectura es considerada una herramienta básica para el aprendizaje de todas las asignaturas en el contexto escolar”. De acuerdo a lo anterior, la lectura representa un objeto de constante

reflexión a nivel educativo y pedagógico, y por ello se debe interpretar como un eje transversal a nivel escolar.

En este orden, la lectura siempre ha sido una actividad propia de las escuelas, debido a su innegable influencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es allí en estos espacios donde los sujetos de aprendizaje reconocen “los rasgos ortográficos, los nombre de letras, las relaciones letra-sonido [...]” (Goodman, K., 2002, p. 27), todo dentro de un esquema de significado que establece conexiones entre quién lee y el texto. Por ello, Goodman, K. (2002, p. 27) interpreta la lectura como “el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito”, es decir, una actividad intencional del sujeto que busca significado desde su acercamiento al texto, más allá de aspectos relacionados con el recitado, la declamación o la pronunciación (Solé, I., 1992). Entonces, la lectura como proceso no es tan sólo decodificación del código escrito, pues ello representa simplemente la tarea inicial para la adquisición de las habilidades lectoras. Por tanto, el proceso lector es un conjunto de actividades que exigen el acercamiento entre el lector y el texto, la apropiación del mismo y la búsqueda y construcción del significado.

Tanto Goodman, K. (2002) como otros autores (Solé, I., 1992; Ortiz, M., 2006; Colomer, T., 1997; Camps, A., 2005; Urquijo, S., 2009; y otros), sostienen que la lectura no corresponde a una actividad decodificadora, la cual representaría el primer nivel y el más básico de la lectura, sino que representa toda una dinámica cuyo objetivo es la construcción del sentido de un texto, lo cual permite inferir que el lector

no es un mero receptor pues en sus manos se encuentra la capacidad para darle valor a aquello que ha leído. Por ello, Ortiz, M. (2006, p. 18) explica:

“[...] el lector no es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de comprensión. En este sentido, privilegiamos una práctica de lectura crítica ante una acción de lectura mecánica porque la primera forma para razonar sobre lo que se lee y no para repetir lo leído, competencia necesaria para analizar críticamente la realidad y transformar nuestro entorno”.

Aquí es fundamental reconocer qué tipo de lector se quiere formar. De acuerdo a la cita anterior, lo primordial es la formación de un sujeto con la capacidad necesaria para asumir una postura crítica frente al texto que lee, impulsando nuevas dinámicas de interrelación y reconstrucción del conocimiento. Así las cosas, el lector asume una intencionalidad respecto del texto, guiándolo en el proceso lector conforme a unos intereses particulares (Solé, I., 1992, p. 17). Y en los niños y las niñas esta intencionalidad por abordar y apropiarse de los textos es innata, lo cual constituye una oportunidad para el docente: “el lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global, que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales que guían la comprensión” (Urquijo, S., 2009, p. 21).

Ahora bien, volviendo a la perspectiva de la lectura como hecho cognitivo, Goodman, K. (2002) advierte que el proceso lector corresponde a una conducta inteligente en la medida que dicha actividad permite el procesamiento de la información. En efecto, la inteligencia se manifiesta en la adaptabilidad del sujeto y en su capacidad para responder adecuadamente a las fuentes de información como sería el caso de un texto.

El sujeto al abordar la información de un texto haciendo uso de una cantidad de habilidades cognitivas y dicha capacidad es lo que podría calificarse como manifestación de la inteligencia: “[...] el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado” (Goodman, K., 2002, p. 23).

En cuanto a la enseñanza de la lectura, tradicionalmente se ha hecho uso de dos modelos en las escuelas que dependen de la dirección en que se abordan los textos. En el primer grupo se encuentran los modelos de jerarquía ascendente o también conocido como *bottom-up*. De acuerdo a Solé, I. (1992), este tipo de modelos de enseñanza de la lectura se caracterizan por abordar el proceso lector desde las unidades más simples a las más complejas: letras, sílabas, palabras, oraciones, párrafos. Este tipo de modelos conducen a la adquisición rápida de un nivel de lectura decodificador pero limita el alcance de los niveles comprensivo y crítico de la lectura.

El segundo grupo de modelos son los de jerarquía descendente o también llamados en la literatura como *top-down*. En este tipo de modelos, los textos son abordados desde su misma complejidad para su eventual descomposición. En estos modelos se hace uso de los conocimientos previos de los niños y las niñas para anticiparse a al contenido de los textos a partir de un conjunto de habilidades cognitivas. Conforme a los aportes de Solé, I. (1992, p. 19), los modelos de enseñanza *top-down* “han

enfaticado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación”.

En términos pedagógicos, se observa que tanto los modelos ascendentes como descendientes son útiles para la enseñanza de la lectura, y en esa medida, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su *praxis* y diseñar estrategias que vinculen las dos modalidades de enseñanza de la lectura. Esto se debe a que se ha evidenciado que el ser humano desarrolla actividades cognitivas paralelas que no siguen un orden sino que se manifiestan de acuerdo al contexto y a los estímulos que se generan:

a) La percepción de las letras depende frecuentemente de las letras del entorno; b) nuestra percepción de las palabras depende del entorno sintáctico en el cual encontramos a dichas palabras; c) nuestra percepción de las palabras depende del entorno semántico en el cual encontramos a dichas palabras; d) nuestra percepción de la sintaxis depende del contexto semántico en el cual los sintagmas aparecen; e) nuestra interpretación del significado de lo que leemos depende del contexto general en el cual encontramos al texto. (Álvarez, A., 1987, p. 27)

En conclusión, la lectura corresponde a un proceso dinámico donde es necesario analizar todo un conjunto de variables: el nivel sintáctico, el nivel semántico, la construcción del significado, la interpretación y la capacidad crítica para asumirlo desde posturas diversas. En este proceso resulta fundamental dos actividades que deben ser dominadas por el lector: las actividades que giran alrededor del léxico y las actividades que se desarrollan en torno a la comprensión. En el primer campo de actividades, es fundamental la decodificación (identificación de letras, sílabas, palabras, frases) como ejercicio que activa y fortalece la memoria; y en el segundo

espectro, se encuentra las acciones tendientes a establecer relaciones entre el texto en su totalidad con los significados y representaciones del sujeto lector.

2.2.3. *La comprensión lectora, la interpretación textual y la capacidad crítica en la lectura*

Como se ha descrito con anterioridad, el nivel más básico y general de la lectura corresponde a la actividad decodificadora de los textos, en donde resultan fundamentales los modelos *bottom-up*. Sin embargo, los estudios sobre el tema han abordado otros niveles de lectura que superan la mirada y perspectiva de los modelos ascendentes y la mera acción decodificadora. Estos corresponden a la comprensión lectora, la interpretación textual y la lectura crítica.

La comprensión de textos es definida como “el pensamiento intencional durante el cual se construye el significado a través de la interacción entre el texto y el lector” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).

La comprensión de textos pertenece al ámbito cognitivo y en ella juega un papel determinante el vocabulario y la instrucción léxica. Se entiende desde esta perspectiva que la comprensión textual toma como base la adquisición y manejo de instrumentos verbales, pues con ellos se construye el significado de los textos en un marco donde la intencionalidad del lector es determinante.

La comprensión lectora se refiere a un “proceso en el cual el lector elabora un significado como producto de su interacción con el texto” y que está influido por las “experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que se descodifica las palabras, párrafos e ideas del autor” (Alfaro, G., 2007). En este proceso es fundamental que el lector establezca relaciones entre la información contenida en los textos y la información almacenada en la mente, razón por la que el docente debe dirigir una actividad pedagógica que ofrezca una posición privilegiada a los aspectos socio-culturales de los sujetos a fin de que los mismos construyan relaciones entre el código escrito y sus propias vivencias.

Por otro lado, Colomer, T. (1997) señala que una de las principales preocupaciones de las escuelas es enseñar a entender un texto y dicha reflexión se encuentra de manera permanente en la escuela:

“Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como los conocimientos del lector [...] el nuevo modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interacción de tres factores que deben tenerse en cuenta también en la programación de la enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura”. (p. 4)

Por otro lado, Posner, G. (1971) explica que en la interpretación se hace explícito aquello que está implícito en un texto. En otras palabras, con la actividad interpretativa el lector extrae del contenido del texto aquellos elementos que se suponen valiosos para el mismo y con utilidad de uso. Por su parte, Rockwell, E.

(1991) describe que al igual que la comprensión lectora, la interpretación corresponde a un proceso en el que las variables socio-culturales determinan esta actividad. De este modo, la interpretación de textos corresponde a una construcción social que depende de las interacciones de los niños y las niñas con los demás y el mundo.

Ahora bien, en las escuelas se ha asumido últimamente la labor de formar lectores con capacidad crítica. Es un asunto que de forma paulatina ha llenado los espacios académicos para debatir sobre las implicaciones de una lectura crítica, las formas de enseñanza de la misma y la necesidad de formar sujetos con capacidad crítica en un mundo donde la información se multiplica diariamente. Cassany, D. (2003, p. 113) describe que “lo crítico es hoy una preocupación caliente y una investigación continuada, si nos fijamos en el contenido de los boletines, en las *web* institucionales o en las *web* de los docentes y en los foros de discusión”. Este mismo autor ofrece un conjunto de cualidades de los lectores críticos y dichas características son esenciales en un mundo marcado por el conflicto y la irracionalidad:

- Un lector crítico tiene la capacidad para abordar los discursos que le rodean y comprender de forma autónoma (individual o colectivamente), el propósito lingüístico, las intencionalidades pragmáticas presentes y los diversos puntos de vista o enfoques construidos.

- Un lector crítico es capaz de identificar, comprender e interpretar los contextos desde los cuales se han construido determinados discursos, dándole un sentido mayor al texto con el que se enfrenta.
- Un lector crítico tiene la capacidad de construir textos y discursos alternativos con posiciones diferenciales a los contenidos que ha abordado.

Desde este punto de vista, Cassany, D. (2003, p. 114) sintetiza la posición crítica desde la lectura y la escritura como una capacidad para mantener “una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”. Por su parte, Jurado, F. (2008) describe que cuando en la lectura no existe la intencionalidad de desentrañar lo que pretende el texto socializar y comunicar, la lectura como actividad cognitiva y social pierde su sentido:

“Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto”. (p. 33)

2.2.4. *Procesos cognitivos y metacognitivos en el proceso lector*

La plena comprensión de un texto equivale a un proceso complicado que reclama a quien lee extraer el significado, integrar dicho significado en la memoria y elaborar

una serie de inferencias en base al mismo que le permitan entender de una mejor forma todo lo que ha leído:

“La comprensión lectora, dadas unas habilidades de decodificación fluidas, depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea” (Del Mar, M., 1991).

La comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva, puede establecer el punto en el cual un lector puede llegar a hacer un uso de la información de algo que ha leído. La meta-comprensión puede establecer la forma en que el lector hace uso de la información que ha leído. Jiménez, V. (2004) dice que el entendimiento de un contenido textual es igual a un ejercicio de comprensión lectora, y el entendimiento de cómo se ha hecho esta actividad es un ejemplo de meta-comprensión:

“Los aspectos metacognitivos de la lectura incluyen el control de destrezas cognitivas apropiadas, en el sentido de planificar actividades cognitivas, elegir entre varias actividades alternativas, supervisar la ejecución de las actividades elegidas y cambiar las actividades si fuera preciso, y evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos al comenzar la tarea así como la comprensión misma. Además, para ser hábil en meta-comprensión hay que ser consciente de la interacción que se da entre la persona (en este caso el lector), la tarea (el objetivo que tiene el lector ante la lectura), las estrategias y el texto”. (Jiménez, V., 2004)

Los procesos cognitivos permiten la construcción individual de esquemas sobre los objetos o fenómenos de manera individual. Con la lectura de cada texto se forma un esquema o modelo que es interpretado desde los esquemas previos ya construidos “a partir de la teoría privada de la realidad es como llegamos a interpretar una situación

o un texto en particular y, a la vez, esa interpretación la integramos nuevamente como parte de nuestros esquemas que se van, entonces, completando y refinando sucesivamente” (López, C., 1999).

Los esquemas son de dos tipos: conceptuales y formales. Los primeros pueden ser de tipo general (conocimiento construido como resultado de la experiencia diaria, del contacto con los demás, incluye valores, actitudes, motivaciones) y de tipo específico (conocimiento específico, como el que aborda un texto). Los segundos referidos a estructuras de organización discursiva y características de los mismos, v.g. tipos de letra, títulos, subtítulos, párrafos, partes del texto, etc., que permiten diferenciar los diferentes tipos de texto.

Para Otero, J. (1990) los esquemas empiezan a ser objeto de reflexión a partir de los estudios realizados por Ausubel, D. (1968), quien descubrió que el conocimiento previo adquirido juega un rol fundamental en la adquisición de nueva información. El conocimiento previo le permite a la persona agrupar el nuevo conocimiento de acuerdo a la homogeneidad de sus características, formando paquetes que se aplican en el proceso de comprensión. En términos teóricos un esquema es:

“[...] una estructura de datos que sirve para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria [...] hay al menos cuatro características esenciales de los esquemas que se combinan para convertirlos en un medio poderoso de representación del conocimiento en la memoria: [...] (1) los esquemas tienen variable, (2) los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros, (3) los esquemas representan conceptos genéricos que, tomados en conjunto, varían en nivel de abstracción, (4) los

conocimientos representan conocimiento, más que definiciones”. (Rumelhart y Ortony citado por Otero, J., 1990)

En el ámbito cognitivo se localizan los procesos de control y comprensión del propio proceso cognitivo en términos de la lectura que se realiza de los textos. De acuerdo a Escoriza, J. (2003), la metacognición en la lectura tiene una relación con dos procesos: (a) el conocimiento del proceso de comprensión lectora, y (b) el control del proceso de actividad lectora. En otras palabras, el sujeto tiene un conocimiento tanto de la forma como adquiere comprensión de los textos como de la manera que se controla dicha actividad.

Tabla 2

Componentes del conocimiento del proceso de comprensión lectora y control del proceso de la actividad lectora

CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA	CONTROL DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD LECTORA
Reconocimiento del objetivo de la actividad.	Evaluación del comportamiento: determinar avances sobre los objetivos específicos (selección, organización, elaboración y expresión del conocimiento)
Reconocimiento de los esquemas y estructuras implicadas en la actividad lectora.	Regulación del comportamiento
Conocimiento de las acciones cognitivas implicadas en la actividad (selección, organización, elaboración y expresión).	
Comunicación del conocimiento.	
Planificación de la actividad con secuencias operativas.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Escoriza, J. (2003)

Otros autores como Carezzano, F., *et. al.* (2004), ejemplifica un conjunto de habilidades en los lectores con competencias metacognitivas, entre las que destacan el

uso de saberes previos en la construcción del sentido y los significados, la habilidad para evaluar el proceso de comprensión lectora, seguir pasos o etapas planificadas en la tarea, corregir errores en el proceso lector, construir la macro estructura y micro estructura del texto, distinguir aspectos relevantes de los textos, inferir significados a partir de otros contenidos, elaborar predicciones e hipótesis, entre otros.

Núñez, P. y Crespo, N. (1999) especifican un conjunto de categorías de análisis a nivel metacognitivo o conocimiento metacomprendivo relacionado con la actividad lectora. Las categorías son objetivos de lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en la comprensión de textos, y estrategias meta-comprendivas.

Tabla 3

Categorías de análisis a nivel metacognitivo y meta-comprensivo en la lectura

OBJETIVOS DE LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> -Distinción entre lectura superficial y lectura comprensiva. -Distinción entre lectura por estudio y lectura por entretención. -Distinción entre comprender y memorizar.
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS UTILIZADAS EN LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO.	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de información más importante de un texto. -Estrategias para identificar las ideas centrales. -Estrategias para organizar las ideas importantes. -Estrategias para enfrentar un problema de comprensión. -Estrategias para evaluar el éxito en la tarea.
EXPERIENCIAS METACOMPENSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencias relacionadas con la sensación de comprender. -Experiencias relacionadas con la sensación de no comprender una idea del texto. -Factores que intervienen en la definición de un texto de fácil lectura. -Factores que intervienen en la definición de un texto de lectura difícil.

Fuente: Núñez, P.y Crespo, N. (1999)

2.2.5. *Textos y tipología textual*

Si bien en las páginas anteriores se ha hecho referencia a que la lectura es una actividad cognitiva, metacognitiva y socio-cultural, en donde convergen al menos tres elementos: lector, texto y contexto, entonces es fundamental abarcar grosso modo el texto como unidad de análisis. La lingüística del texto ha realizado un gran esfuerzo por estudiar el *texto*: su identidad, sus características, la función, la importancia en el medio social y en la comunicación, etc. Así, su estudio permite un acercamiento con la realidad humana y su desarrollo histórico y social.

Para Bernárdez, E. (2003, p. 8) el texto “se tiene que ver como resultado de una acción individual consciente [...]”. En este sentido, a partir de la identificación del texto como una acción individualizada, es lógico que existan diferentes tipos de texto. La lingüística ha intentado establecer una tipología textual, es decir, definir “un conjunto de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes” (López, G., 2002), y el objetivo es explorar las diversas formas de clasificación de texto, a través de un acercamiento a la literatura existente.

En un intento por establecer una tipología textual, Enrique Bernárdez identifica dos criterios para lograr clasificar los textos. El primero de ellos está constituido por las características internas del texto y, el segundo, por la situación externa del mismo: “el establecimiento de una tipología textual ofrecería básicamente dos posibilidades: bien prestar atención a las características internas de los textos, bien tomar como base la

situación externa del texto, sobre todo la situación social y todos sus componentes” (Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L., 2010).

Werlich atendiendo a la situación social del texto mencionada por Bernárdez, identifica cinco clases de texto: *descriptivos, narrativos, expositivos (sintéticos y analíticos), argumentativos e instructivos*. Para este autor, los diferentes tipos de texto están relacionados con actividades cognitivas. Moreno, F., *et. al.* (2009) menciona que los tipos de texto pueden ser agrupados en estructuras textuales más generales: *descriptivos, narrativos, argumentativos, literarios (incluye los poéticos), científicos y didácticos*.

2.3. Marco contextual

Para definir el marco contextual de la investigación, resulta necesario hacer una relación al menos de tres estructuras: el barrio o la comunidad en la cual se ubica la escuela, la escuela en sí como institución educativa y centro de formación, y el grado tercero de básica primaria de la escuela, cuya población es objeto de estudio en esta investigación.

2.3.1. *El contexto de la escuela: el Barrio Camilo Daza*

El Barrio Camilo Daza se encuentra ubicado en la ciudad de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia) y está constituido por una comunidad de nivel socioeconómico

1 y 2. Cerca del 80% de la población que integra el barrio es de estrato 1, por lo que se infiere que dicho grupo social se encuentra afectado por un conjunto de problemas estructurales que se manifiesta en condiciones básicas insatisfechas. Así mismo, la comunidad del barrio por lo general tiene una baja formación escolar y su participación socio-cultural y política es muy escasa. En esta zona se concentra una gran cantidad de familias oriundas de otros municipios y regiones, y que se encuentran en condición de desplazamiento. Por lo anterior, la población del Barrio Camilo Daza presenta múltiples dificultades para organizarse y procurar un bienestar con la actuación dinámica y activa de todos los actores.

Por otro lado, los hogares que integran este Barrio presentan desintegración de los vínculos familiares, en donde es común observar: proliferación de hijos con diferentes parejas o compañeros(as), desvinculación de los hijos del hogar a temprana edad, desarrollo de multiplicidad de conflictos entre los miembros de la familia con especial afectación de los menores de edad, entre otros.

Así mismo, los habitantes de esta zona con capacidad para laborar, desempeñan ocupaciones por lo general dentro del sector informal. La mayoría trabajan en el centro de la ciudad o en las ciudades de Ureña y San Antonio en Venezuela. Su situación laboral no es fácil pues la mayoría de ellos en ocasiones no alcanzan al salario mínimo mensual legal, y se encuentran excluidos de las garantías laborales como la seguridad social y las prestaciones sociales. Los trabajadores se desempeñan básicamente como obreros, vendedores ambulantes o el manejo de pequeños

negocios comerciales.

Los niños y niñas del Barrio presentan múltiples conflictos y dificultades. Algunos a causa de la violencia directa y estructural presente en la zona, y otros a causa de las limitaciones económicas de los hogares. Por lo anterior, es común observar casos de malnutrición, cansancio y somnolencia, entre los niños, así como de agresividad, intolerancia e incomprensión. Los que están mejor alimentados aprenden con facilidad juegan, muestran comprensión y sentido del humor.

2.3.2. La escuela Camilo Daza y el grado tercero de básica primaria como contexto de estudio

En el grado tercero para el año 2014, se atendía una población conformada por 108 estudiantes con edades entre los 8 y 12 años. En su mayoría los educandos provienen de familias que han sido desplazadas o que vienen del campo a la ciudad, en busca de mejores oportunidades de educación para sus hijos. Sin embargo, gran parte de los padres de familia y acudientes no pueden ofrecer el acompañamiento adecuado en las actividades de aprendizaje desde el hogar. Esto resulta ser uno de los factores que incide continuamente en el bajo desempeño académico de los niños y niñas en áreas fundamentales como las Matemáticas, el Lenguaje y las Ciencias.

Las dificultades más frecuentes encontradas en torno al área de lenguaje son: (a) carencia de hábitos de lectura; (b) supresión o intercambio de letras en la escritura;

(c) fallas en la puntuación al momento de leer; (d) dificultades relacionadas con la dislexia, la dislalia o la digrafía; (e) retraso en la adquisición de habilidades comparados con la edad en que se encuentran; (f) escasa concentración; (g) ansiedad; (h) manejo inadecuado del tiempo en la lectura, entre otros.

Estas dificultades que afectan notablemente el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestros estudiantes del grado tercero, lo cual conduce a un bajo o apenas básico desempeño en las diferentes áreas del conocimiento.

2.4. Marco legal

El referente legal de la investigación está sustentado por normas incluidas en la Constitución Política y diferentes leyes relacionadas con el tema educativo y la importancia de la lectura en la escuela. Aunque estos no se refieren de forma precisa a la metacognición, se infiere su necesidad de los mismos postulados.

Constitución Política de 1991

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la

práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Acceder a los bienes culturales, a la ciencia y al conocimiento supone el ejercicio activo de la capacidad lectora, y por ende, de habilidades metacognitivas para el desarrollo de niveles más óptimos de lectura.

Ley 115 de 1994 [Ley General de Educación]

Artículo 5º: De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y

de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Cada uno de los objetivos y fines de la educación resaltados, suponen la importancia de la lectura en los procesos de formación. Por tanto, la lectura es un prerrequisito para que estos fines y objetivos educativos puedan ser alcanzados.

Ley 98 de 1993 [Por medio de la cual se dictan normas sobre democratización y fomento del libro colombiano]

Artículo 1º: Objetivos: (a) Lograr la plena democratización del libro y su uso más amplio como medio principal e insustituible en la difusión de la cultura, la transmisión del conocimiento, el fomento de la investigación social y científica, la conservación del patrimonio de la Nación y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los colombianos; (b) Estimular la producción intelectual de los escritores y autores colombianos tanto de obras científicas como culturales; (c) Estimular el hábito de la lectura de los colombianos; (d) Convertir a Colombia en un gran centro editorial, a fin de que pueda competir en el mercado internacional; (e) Aumentar sustancialmente las exportaciones de libros colombianos; (f) Apoyar la libre circulación del libro en Colombia y América; (g) Fomentar y apoyar la producción de libros, textos didácticos, y revistas científicas y culturales, mediante el estímulo de su edición, producción y comercialización.

La lectura es un punto crítico de la formación en la escuela, y por ello, se requiere de estrategias pedagógicas diferentes basadas en perspectivas alternativas que involucren aspectos como la cognición y la metacognición. El fomento de la lectura, depende en gran medida, de la forma en qué se entiende el proceso lector y la lectura en sí.

Documento Conpes 3222 de 2003

Este documento presenta a consideración del Consejo de Política Económica y Social -CONPES- los lineamientos de la política nacional de lectura y bibliotecas. Esta política busca hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de libros y la conformación de un sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. El objetivo fundamental del Plan es mejorar los niveles de lectura y fortalecer los servicios prestados por las bibliotecas públicas colombianas. Así, se espera facilitar el acceso de manera equitativa de todas las comunidades rurales y urbanas a la información, el conocimiento y el entretenimiento a través de los libros, desarrollando los principios de la propuesta de seguridad democrática del Gobierno Nacional.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El estudio es de naturaleza cualitativa y puede ser interpretada como aquella que se origina en la exploración y el análisis de los fenómenos partiendo de los significados y experiencias de los sujetos. En efecto, Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) describen que la investigación cualitativa es aquella que:

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32)

Como lo indican los autores antes nombrados, el tipo de investigación a implementar corresponde al de acción participativa. Balcazar, F. (2003) considera que la Investigación Acción Participativa (IAP) es aquella en donde se aborda un grupo social o una comunidad oprimida, se recolecta y analiza información, y se busca soluciones y oportunidades para impulsar transformaciones a nivel político-social. Visto desde esta perspectiva, la IAP tiene como función esencial el acercamiento con la comunidad que se estudia así como su posible intervención para intentar solucionar el problema que ha sido focalizado con la investigación. Por otro lado, las

características de este tipo de investigación sugiere que dichos estudios se enmarcan en el paradigma crítico:

“Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (empoderamiento)”. (Balcazar, F., 2003, p. 61)

Describe Martí, J. (2000) que en la IAP se sigue un conjunto de etapas a saber: (1) Etapa de preinvestigación en donde se explora de forma amplia el problema y la demanda, es decir, la necesidad a nivel social; (2) Etapa de diagnóstico en donde se realizan las acciones necesarias para comprender el fenómeno y describir su estado actual (primera fase de recolección de la información); (3) Etapa de programación en donde se ejecutan acciones efectivas para la inclusión social de los actores involucrados; y (4) Etapa de conclusiones y propuestas en donde se construye un plan de acción integral.

3.2. Población

La población estuvo conformada por los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Escuela Camilo Daza. Esta población corresponde a 108 niños y niñas en edades de 8 a 13 años de edad.

3.3. Muestra

La muestra estuvo representada por 20 niños y 16 niñas del grado tercero de primaria de la institución educativa Camilo Daza.

3.4. Técnicas de recolección de información

Para el logro de los objetivos se aplicó como técnicas:

- 3.4.1. *Una entrevista estructurada* a los estudiantes que permitió explorar por aquellos aspectos relacionados con los hábitos lectores, experiencias desde la lectura y promoción de la lectura (Apéndice A).
- 3.4.2. *Una prueba diagnóstica* a los estudiantes que conforman la población objeto de estudio, a fin de indagar por las habilidades metacognitivas que se hacen presentes en el ejercicio de la lectura comprensiva e interpretativa y el nivel de desarrollo (Apéndice B).
- 3.4.3. *Una entrevista en profundidad* a los docentes para indagar sobre sus acciones pedagógicas en la mejora de las habilidades metacognitivas de los estudiantes y la formación de lectores críticos (Apéndice C).

3.5. Proceso metodológico y fases de la investigación

Como se había indicado, el proceso de la IAP puede ser integrado en las fases metodológicas propuestas por Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) para dicha investigación. Estos autores señalan que en la investigación cualitativa se requiere de un observador competente y cualificado con capacidad para informar de manera objetiva, clara y precisa de las observaciones que realiza sobre el fenómeno, y para ello se tomaron las siguientes fases de investigación:

3.5.1. Fase preparatoria: La fase preparatoria se encuentra estructurada por la etapa de reflexión y diseño. Estas etapas se concretan en: a) el marco teórico que aportó para la construcción del diseño de las técnicas de recolección de información, así como para el análisis de los datos y la información obtenida; y b) la planificación de las actividades; y la construcción teórica y metodológica. En el marco teórico se han definido como constructos y variables *la lectura en la escuela, la comprensión lectora, la interpretación textual y la lectura crítica, la metacognición, habilidades cognitivas y metacognitivas en la lectura, y tipología de textos*. En la planificación de las actividades; y la construcción teórica y metodológica se observa la población y muestra que será objeto de la investigación, y que puede ser interpretada desde el marco contextual ya definido, los instrumentos y técnicas a utilizar, y el proceso metodológico a implementar. A su vez, esta fase se complementa con los antecedentes consultados o estado del arte que permite una mejor comprensión del problema de estudio.

En la etapa de diseño se ha definido como métodos y técnicas para la recolección de la información las que a continuación se definen y que son sometidas a *juicio de expertos* para determinar su validez:

- a. El uso de una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes con el fin de identificar las habilidades cognitivas que se hacen presentes en la lectura comprensiva, interpretativa y crítica, antes de la intervención. La prueba se encuentra estructurada por actividades de lectura que evalúan los niveles interpretativo, comprensivo y crítico de los estudiantes. Para ello se toma como categorías, variables e indicadores de análisis los que se consignan en la tabla 4:

Tabla 4
Categorías, variables e indicadores de análisis en la investigación

Categorías de análisis	Variables de análisis	Indicadores	Sustento teórico-conceptual
Categoría 1: Niveles de lectura	Variable 1. Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Vocabulario o instrumentos verbales comprensibles. - 2. Experiencias previas (saberes, emociones, experiencias anteriores) relacionadas con la lectura. - 3. Elaboración de significados por parte del sujeto a partir de la lectura. 	Guillermo Alfaro (2007) Teresa Colomer (1997)
	Variable 2. Interpretación lectora	<ul style="list-style-type: none"> - 4. Extracción de ideas relevantes del texto. - 5. Capacidad de abstracción del texto a otros escenarios (utilidad). - 6. Interacción del sujeto entre el mundo socio-cultural y el texto. 	George Posner (1971) Elsie Rockwell (1991)
	Variable 3. Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> - 7. Lectura autónoma e independiente. - 8. Comprensión e interpretación de textos. - 9. Construcción de discursos 	Daniel Cassany (2003) Fabio Jurado (2008)

		<ul style="list-style-type: none"> - alternativos a partir de la lectura. - 10. Construcción de propósitos o intencionalidades por parte del sujeto frente a la lectura. 	
Categoría 2: Habilidades de metacognición	Variable 4. Conocimiento del proceso de la actividad lectora	<ul style="list-style-type: none"> - 11. Identificación del objetivo de la actividad. - 12. Identificación de esquemas y estructuras del texto leído. - 13. Conocimiento de las actividades requeridas para una buena lectura (selección de información, organización, elaboración y expresión) - 14. Planificación de la actividad lectora. 	<p>José Escoriza (2003)</p> <p>Carezzano <i>et. al.</i> (2004),</p>
	Variable 5. Control del proceso de la actividad lectora	<ul style="list-style-type: none"> - 15. Evaluación del comportamiento en la actividad lectora. - 16. Regulación del comportamiento de la actividad lectora. - 17. Manejo adecuado de los sentimientos y emociones. 	<p>Escoriza (2003)</p> <p>Carezzano <i>et. al.</i> (2004),</p>
	Variable 6. Estrategias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - 18. Identificación de la información más importante e ideas centrales del texto. - 19. Estrategias para afrontar problemas que surgen en la lectura. - 20. Evaluación del éxito de la tarea. 	Núñez y Crespo (1999)

Fuente: Elaboración propia

- b. Entrevista: aplicada a los estudiantes que participan en el estudio con el fin de indagar sobre sus hábitos lectores, tipos de lecturas, tiempos para la lectura, promoción de la lectura en el hogar, sentimientos y emociones frente a la actividad lectora en la escuela, y gusto sobre la lectura.
- c. Entrevista en profundidad: aplicada a los docentes a fin de explorar las actividades pedagógicas y acciones que realizan con el propósito de promover

hábitos de lectura, desarrollo de habilidades metacognitivas y los niveles de lectura entre los estudiantes.

- d. Observación participante: aplicada durante el proceso de socialización a fin de observar los contextos educativos dentro y fuera del aula (escuela, recreo y aula) Para lo anterior, se escogen como criterios de observación aquellos que han sido identificados en la Tabla 4 sobre *Categorías, variables e indicadores de análisis en la investigación*.

3.5.2. *Trabajo de campo*: Esta fase corresponde al proceso que sigue el investigador frente al problema y la recolección de datos (Rodríguez, *et al.* 1996). Como se ha indicado, en esta investigación se hace uso simultáneo de métodos y técnicas con el fin de construir una mejor comprensión e interpretación del fenómeno. Inicialmente, se aplica la entrevista a estudiantes y la entrevista en profundidad a los docentes con el propósito de reconocer el estado actual del problema y con ello crear una perspectiva más precisa sobre la dinámica que toma el objeto de estudio.

Después de ello, se aplica la prueba diagnóstica cuya finalidad es reconocer el estado actual del problema central de investigación. Para esto, se requirió de dos sesiones (cada sesión de una hora) por cada estudiante, quien resolvió en este tiempo la prueba diseñada.

Por cuestiones éticas, cada estudiante fue identificado con un código y los resultados sólo serán socializados con el código designado. Así mismo, por razones éticas se le envía a cada padre de familia una carta a fin de informar sobre el estudio que se realiza y la necesidad de consentimiento para involucrar al niño o la niña en las actividades programadas (Apéndice E). Cada variable será evaluada bajo los siguientes criterios:

- Alto: El estudiante muestra fortalezas frente al indicador con leves falencias o ninguna. Muestra conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas para el abordaje de la tarea. Logra finalizar la actividad con éxito.
- Medio: El estudiante muestra algunas debilidades. Muestra algunos conocimientos, aptitudes o actitudes adecuadas para el abordaje de la tarea. Logra finalizar la actividad con algunos errores.
- Bajo: El estudiante muestra profundas debilidades en el desarrollo de la actividad. Evidencia no tener los conocimientos, las aptitudes o actitudes adecuadas para el fin propuesto. No logra finalizar la actividad con éxito.

3.5.3. *Fase analítica:* En esta fase se extraen los datos para su reducción y análisis. Para el análisis de la entrevista aplicada a los estudiantes se utilizó el análisis e interpretación de la información con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos. Este mismo análisis se realizó con las entrevistas en profundidad desarrolladas por los docentes. La prueba diagnóstica fue analizada a partir del *Statistical Package for the*

Social Sciences (SPSS), programa estadístico usado principalmente en el campo de las ciencias sociales y que permite el análisis de frecuencia de los ítems. Con ello se busca dar conclusiones generales sobre el estado inicial de los estudiantes en cuanto a los niveles de lectura y habilidades de metacognición. Por último, la ficha de registro de la Observación Participante será analizada en su conjunto indicando los principales cambios encontrados.

El análisis en conjunto de los datos y la información se realiza a través del paradigma fenomenológico, el cual parte de la realidad social en concreto y desde las experiencias, significados y perspectivas de los mismos actores.

3.5.4. Fase informativa: Una vez desarrollada la aplicación y análisis de la información y los datos, se construye un informe basado en los principales hallazgos obtenidos y que apoyan las conclusiones y recomendaciones formuladas.

CAPÍTULO IV

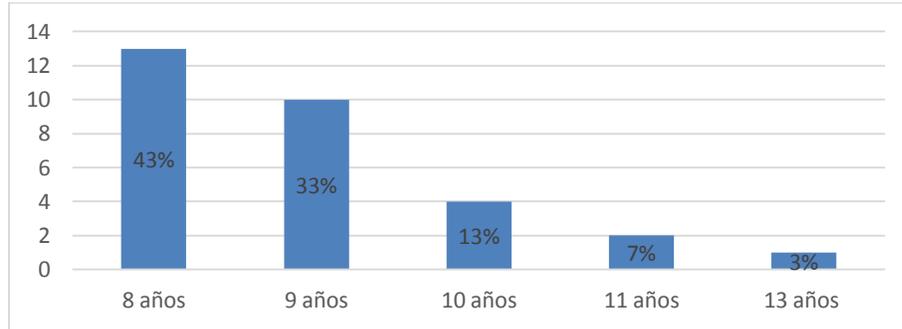
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

4.1. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a los estudiantes

Durante los meses de octubre y noviembre de 2015 se aplicó la entrevista contenida en el apéndice A a los estudiantes del grado tercero de primaria de la institución educativa Camilo Daza. Para lo anterior, se solicitó a los directivos de la institución educativa y a los padres de familia la respectiva autorización. En total participaron 35 estudiantes en el desarrollo de la técnica y la información recolectada se tabuló, sistematizó, analizó e interpretó a fin de analizar los factores sociales, familiares y educativos causantes de las deficiencias a nivel de lectura comprensiva e interpretativa. Los estudiantes participantes se encuentran, en su mayoría, en la edad de 8 años (43%) y 9 años (33%). Sin embargo, un 24% de los estudiantes se ubican en edades que van desde los 10 a los 13 años.

Los datos obtenidos con este instrumento en cada una de las preguntas fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS. En primer lugar, se tabularon los resultados de cada una de las preguntas para luego ser abordada en dos momentos: análisis e interpretación. Con posterioridad, la información obtenida en los hallazgos es triangulada (triangulación metodológica y teórica) con el fin de reconocer sus principales rasgos.

Figura 1: Edades de los estudiantes que participaron en el estudio

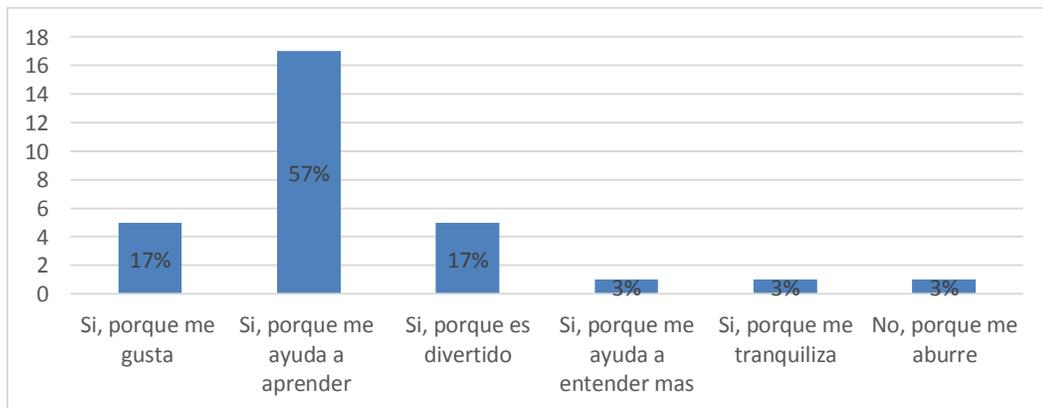


Fuente: Elaboración propia

La edad promedio de los estudiantes del grupo de grado tercero es de 9.13 años. La mayoría de los estudiantes se ubican en las edades de los 8 y 9 años (76%). También se observa el problema de la extra-edad para los escolares que se encuentran en edades de 10 y 13 años.

4.1.1. Los hábitos lectores escolares y extraescolares de los estudiantes

Figura 2: Desarrollo de actividades lectoras y razones para leer en los estudiantes

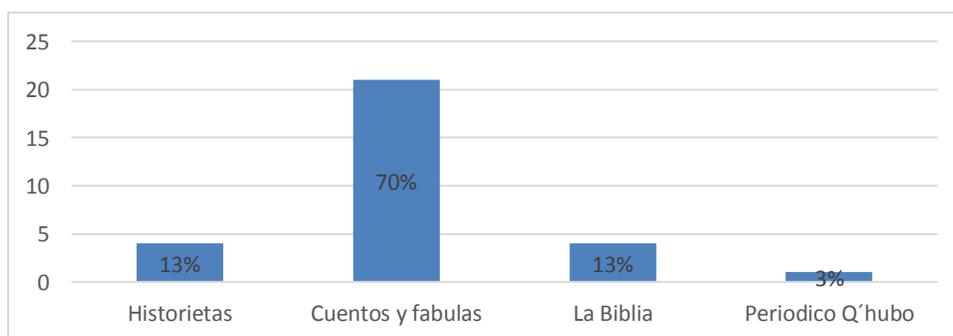


Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados señalaron en un 57% que realizan actividades de lectura porque les ayuda a aprender. Un menor porcentaje de estudiantes (17%) señaló que desarrollan actividades de lectura porque les gusta y otro porcentaje igual porque es divertido. En menor porcentaje (3%), los estudiantes leen porque desde su perspectiva les ayuda a tranquilizar y a entender más. Sólo un 3% indica no realizar actividades de lectura porque lo consideran aburrido.

Los estudiantes relacionan la lectura con las actividades escolares generalmente, es decir, conciben la lectura como un mecanismo, un medio y una acción que se localiza prioritariamente en el aula de clase. Pocos estudiantes perciben la lectura como un hábito y una práctica que puede ser desarrollada en espacios extracurriculares de forma autónoma e independiente. Por esta razón, la lectura se convierte, en la mayoría de los casos, en una actividad dirigida, esencialmente, por los docentes. En este sentido, se debería dirigir a los estudiantes hacia procesos lectores que impliquen una actividad exploratoria y creativa a fin de facilitar la construcción de nuevos escenarios.

Figura 3: Tipo de lectura realizada en casa



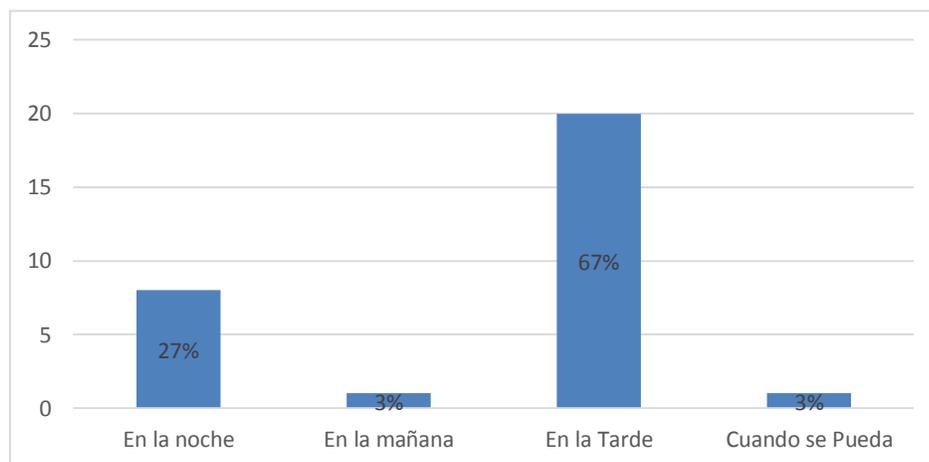
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los tipos de lecturas que realizan los estudiantes en casa, el 70% prefieren los cuentos y fábulas, el 13% historietas o la biblia, y el 3% periódicos locales como el Q'Hubo.

Los estudiantes en su mayoría efectúan lecturas asociadas con su formación en la escuela, es decir, textos relacionados con el género narrativo como cuentos y fabulas. Un porcentaje menor indican leer historietas, tipo de texto que no es común en la escuela, pero que es fácilmente localizado en medios virtuales aprovechando la conexión a Internet. Otro grupo de estudiantes señalan leer la Biblia, lo cual se relaciona con aspectos socio-culturales y familiares. Y uno de los estudiantes indicó leer periódicos locales.

La exploración de otros géneros literarios como el lírico o el dramático no se observa dentro de las preferencias lectoras de los estudiantes, lo cual sugiere estrategias pedagógicas que les facilite a los sujetos indagar por este tipo de textos que ayudan en la formación estética. Así mismo, por las características de estos géneros se puede desarrollar habilidades metacognitivas pues los niveles de complejidad son mayores en términos de comprensión e interpretación. El alto volumen de textos escritos dentro de la literatura impone diversos retos a los docentes, entre los cuales se encuentra la incorporación de estrategias y actividades que aborden diversos textos.

Figura 4: Momento de la actividad lectora



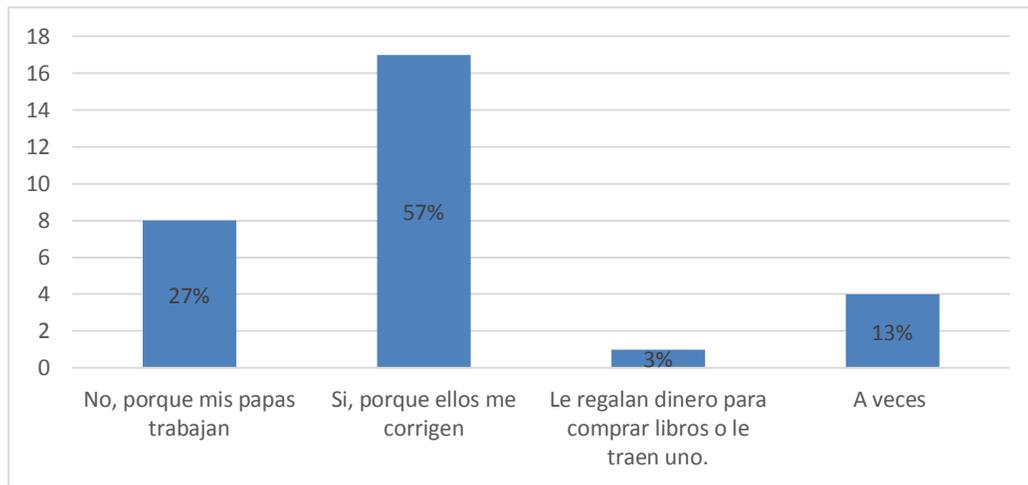
Fuente: Elaboración propia

El 67% de los estudiantes realizan actividades de lectura en horas de la tarde y el 27% en la jornada de la noche. Sin embargo, en la jornada de la mañana sólo el 3% de los estudiantes indican realizar actividades lectoras.

Siendo la jornada escolar en horas de la tarde, la mayoría de los estudiantes realizan actividades de lectura durante este momento del día. El porcentaje reducido de estudiantes que desarrollan actividades de lectura en otros tiempos (extra-escolar) como en la mañana o en la noche, indica que no existe un hábito generalizado por este tipo de prácticas. Entonces, la lectura se ha promocionado como una acción que se ejecuta dentro de la programación académica a nivel de aula, y no como una actividad que puede promocionar el desarrollo personal, la creatividad y la exploración autónoma e independiente. Los docentes frente a ello deben gestionar estrategias que procuren una actividad lectora más lúdica y flexible con el propósito

de formar lectores independientes conforme a los gustos y expectativas de los mismos estudiantes.

Figura 5: Apoyo en los procesos lectores desde el hogar



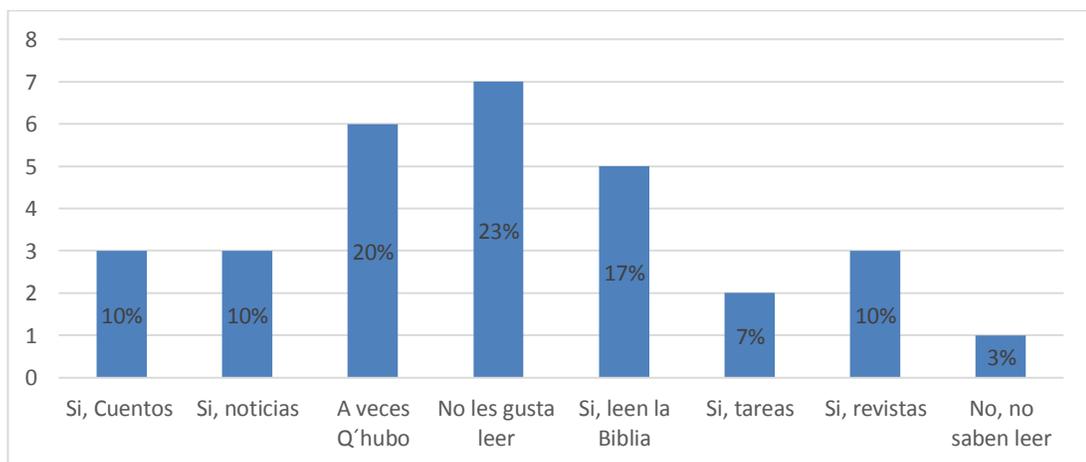
Fuente: Elaboración propia

El 57% de los estudiantes señalaron que sí recibían apoyo por parte de sus padres u otros familiares en los procesos de lectura, aunque dicho apoyo sólo se debía al asesoramiento de los estudiantes por los compromisos escolares. Un 27% de los estudiantes indicaron no recibir apoyo en casa debido al poco tiempo de los padres y al trabajo que desempeñan los mismos. Un 13% indicó que a veces recibían el apoyo en casa y sólo el 3% manifestó que la ayuda o el apoyo se encontraba en la compra de libros nuevos.

No existe colaboración o apoyo por parte de las familias de los estudiantes para el desarrollo de una lectura independiente y autónoma. Por lo general, la colaboración

dada en casa se traduce en la orientación del estudiante para el desarrollo de los compromisos escolares. Sin embargo, este tipo de ayuda no se traduce en fomentar prácticas lectoras a través de la estimulación y la exploración de nuevos textos que despierten el interés de los educandos. En el peor de los casos, los estudiantes no obtienen ni orientación en las lecturas que deben realizar con ocasión de los compromisos escolares por motivo de la ocupación laboral de los padres. Pocas veces se orienta al estudiante en el desarrollo del proceso lector desde la casa y ello se debe a múltiples factores que incluyen la poca disposición de textos en casa así como una cultura poco comprometida con el desarrollo de estas prácticas.

Figura 6: Hábitos de lectura en familiares



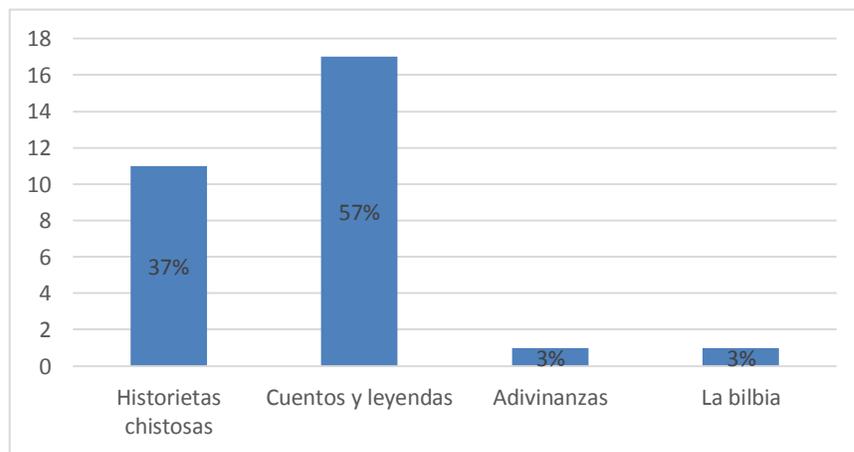
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, el 55% de los estudiantes indican que sus familiares tienen hábitos de lectura. Sin embargo, los tipos de lectura señaladas en orden son la Biblia, revistas, noticias y/o periódicos y las tareas de los mismos estudiantes. Un 23% de los

estudiantes señalaron que a sus familiares no les gusta leer y sólo un 3% indicó que sus padres no saben leer.

La información recolectada evidencia que los padres y demás familiares de los estudiantes no tienen hábitos de lectura en casa a pesar de que los entrevistados señalan que sí. En efecto, la lectura se debe entender como un proceso complejo, creativo, intelectual y lúdico, y los tipos de lectura que señalan los estudiantes no indican que se trate de una lectura de este tipo. Por el contrario, corresponde a una lectura mecánica y rígida que no le permite explorar y desarrollarse intelectualmente.

Figura 7: Tipo de lectura preferida por los estudiantes

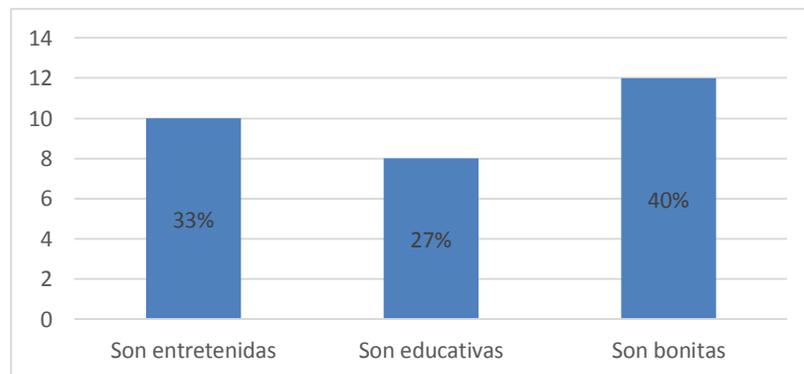


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los tipos de lectura preferidas los estudiantes señalaron en un 57% los cuentos y leyendas, seguidos de un 37% historias chistosas o graciosas, y un 3% para adivinanzas y la biblia.

Debido a la edad de los estudiantes y a los planes de estudio de la escuela, las lecturas preferidas por los sujetos en formación son en su mayoría los cuentos, las leyendas y las historietas. Se requiere introducir a los estudiantes en otro tipo de textos literarios que les facilite la contextualización de los mensajes en su cotidianidad y esfera socio-cultural.

Figura 8: Percepción de las lecturas realizadas en la escuela



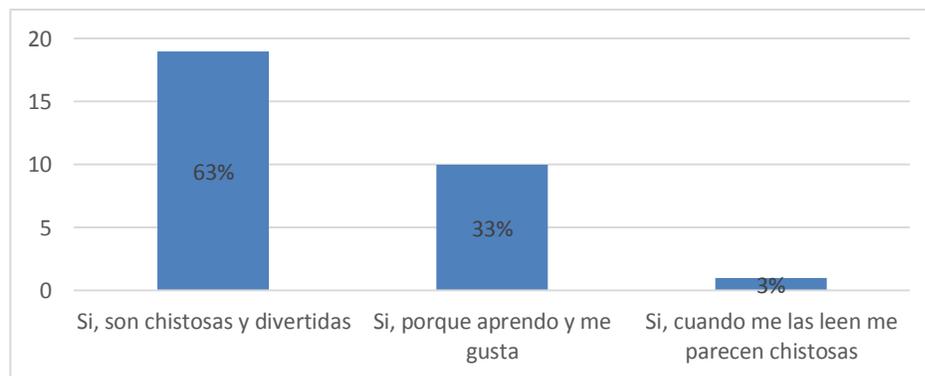
Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes señalaron que las lecturas son bonitas en un 40%, otro 33% indicó que son entretenidas y un 27 señaló que resultan educativas.

La información permite evidenciar que las lecturas que realizan en la escuela los niños y niñas del grupo escolar objeto de estudio son aptas. La percepción de los estudiantes es diversa pero positiva en todos los casos. Debido a que la mayoría de los textos son cuentos, leyendas e historietas, los estudiantes califican las mismas de bonitas y entretenidas, aunque sólo el 27% son educativas. Esto significa que deben

desarrollarse habilidades de metacognición que les facilite a los estudiantes comprender la intencionalidad y utilidad de las lecturas, pues las mismas deben tener, ante todo, el propósito de desarrollar intelectualmente al sujeto.

Figura 9: Percepción lúdica de la lectura realizada en la escuela



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la gráfica muestran que el 63% de los estudiantes describen las lecturas que se utilizan en la escuela como divertidas y graciosas, y el 33% de los participantes considera que estas lecturas son lúdicas y significativas para el aprendizaje. Más del 90% de la población objeto de estudio aprueban los textos de lectura utilizados en la escuela.

Como se evidencia también en la información contenida en la figura 8, los estudiantes perciben que las lecturas realizadas en la escuela son por lo general divertidas, graciosas o entretenidas. Sólo un 33% considera que estas facilitan el aprendizaje, haciendo notar que este grupo tiene un mayor desarrollo de habilidades

metacognitivas pues comprenden la intención del proceso de lectura. En efecto, una de las habilidades de metacognición en materia de lectura es reconocer el propósito y las intencionalidades del texto y la actividad en general dentro de la cual se inscribe.

Los resultados generales de este instrumento permite identificar diversos elementos relacionados con la actividad lectora de los estudiantes desde la cotidianidad. Se manifiesta la posibilidad de mejorar los niveles de lectura partiendo de su disposición y necesidad de exploración.

4.2. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a docentes

Durante el mes de septiembre de 2015 se aplicó la entrevista contenida en el apéndice C a los docentes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Camilo Daza con el fin de reconocer sus percepciones sobre el proceso de la lectura, las estrategias que planifican para la potenciación de estos procesos con sus respectivas habilidades, los propósitos u objetivos que persiguen, entre otros aspectos. Con el objetivo de presentar la información recolectada de una forma adecuada y sistematizada se codifica las respuestas de los docentes así: D1 (docente 1), D2 (docente 2), D3 (docente 3), D4 (docente 4) y D5 (docente 5).

4.2.1. Concepciones y percepciones sobre el proceso de lectura

Se indagó entre los entrevistados sobre lo que implicaba para ellos el proceso de lectura en el aula. Los docentes señalaron al respecto:

D1: “La contextualización de los diferentes signos lingüísticos, significados, referentes y significación que nos rodea”.

D2: “Llevar al estudiante a un mundo de imaginación de los personajes, tiempo y lograr comprender profundamente el texto que se lee”.

D3: “La lectura es un proceso de reconocimiento de símbolos y signos con un significado o mensaje que debe analizarse desde la diferentes competencias para generar un aprendizaje de las cosas o desarrollar la creatividad”.

D4: “La lectura es la practica más importante en el desarrollo del tema, porque le estudiante se esfuerza en el análisis para participar en el desarrollo”.

D5: “Leer es descubrir nuevos mundos, donde el niño comprende un sinnúmero de palabras que los lleva a formar un historia y a descubrir nuevos personajes”.

Interpretación: Los docentes conciben la lectura desde diferentes ángulos y ello produce que la percepción que se tiene de este proceso resulte heterogénea entre los mismos. En este sentido, la política educativa de la Institución no ha logrado identificar los propósitos de la lectura y el alcance de este proceso, lo cual desarticula la acción pedagógica. En otras palabras, la institución debe definir las intencionalidades, estrategias y contenidos de la lectura con la finalidad de delimitar la acción pedagógica de los docentes. Por otro lado, algunos docentes interpretan la lectura tan sólo como un proceso decodificador y otros lo conciben como un proceso de exploración pero ninguno lo percibe como un proceso intelectual en donde se manifiestan y desarrollan habilidades metacognitivas.

4.2.2. *Actividades realizadas por los docentes para la promoción de la lectura dentro del aula*

Se le preguntó a los docentes por las actividades que diseña para la promoción de la lectura entre los estudiantes en el aula. Sobre ello respondieron los docentes:

D1: “Ejercicios de escritura donde se identifique la micro-estructura textual, la macro-estructura- y la mesa-estructura permitiendo que el estudiante pueda profundizar en la lectura y crear un significado”.

D2: “Motivar a los estudiantes en la lectura para que fortalezca el buen uso del pasatiempo y la buena pronunciación de estos”.

D3: “Lectura individual, colectiva, análisis de pequeños cuentos o textos narrativos, lectura de imágenes o historias mudas, ejercicios de lectura con énfasis en los signos de puntuación”.

D4: “Lo primero que hago para promover el buen uso de la lectura, es motivarlos a una lectura silenciosa, luego participación individual de párrafo en párrafo o de punto en punto donde todos deben estar concentrados para poder participar”.

D5: “Se realizan guías con lecturas de imágenes y cuentos recreados con dibujos para que el niño además se divierta coloreando y recordando lo más importante de una historia y también hacemos lecturas grupales al unísono o de manera antifonal”.

Interpretación: Los docentes utilizan diferentes estrategias para la promoción de la lectura entre los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades. Por lo general, los estudiantes abordan diferentes textos en donde priman los cuentos, las fábulas y otros pertenecientes al género narrativo. Para lo anterior se les pide a los estudiantes hacer lecturas individuales o colectivas con el fin de identificar la idea central del texto o la estructura general del mismo. Por lo general se priorizan las guías en donde la lectura se complementa con ejercicios de escritura.

4.2.3. *Los textos escogidos por parte de los docentes para el desarrollo de las actividades lectoras*

Los docentes describieron los tipos de texto que seleccionan para el desarrollo del proceso lector con los estudiantes. Sus respuestas fueron:

D1: " Los adapto según la necesidad en primaria, se trabaja mucho el texto narrativo permitiendo identificar la estructura a través de la explicación y en secundaria se trabaja los textos continuos y discontinuos".

D2: "Con previa anticipación para planificar el objetivo que requiere la lectura propuesta".

D3: "De acuerdo a los temas de interés de los educandos o en ocasiones del tema transversal que se esté trabajando en las áreas fundamentales, tratando de enfatizar con autores regionales que motiven el rescate de la tradición oral".

D4: "Los textos se eligen de acuerdo al tema que se va a tratar en clase y de acuerdo a la edad del estudiante".

D5: "Primero deben relacionarse con la temática a estudiar, segundo hay que escoger términos fáciles para que el niño lo comprenda, tercero debe llevar siempre una actividad a desarrollar".

Interpretación: Los textos seleccionados por los docentes generalmente pertenecen al campo narrativo. De acuerdo al contenido de aula, los docentes identifican las lecturas que servirán de apoyo en el proceso formativo. Por lo general no se indaga por las preferencias, gustos o expectativas de los estudiantes con el propósito de seleccionar los textos y planificar las lecturas pues siempre se busca que los textos tengan relación con los planes de estudio de cada una de las asignaturas y áreas dependiendo su uso de la decisión del docente.

4.2.4. *Los objetivos y los propósitos perseguidos con el desarrollo de las actividades de lectura*

Acerca de los objetivos y propósitos perseguidos por los docentes con las actividades de lectura, los docentes indicaron:

D1: "Desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, que los estudiantes comprendan que leer va más a la comprensión de un mundo que simplemente a un texto".

D2: "Crear habilidades en la lectura de texto, obtener habilidad para la interpretación de texto, amplificar el léxico".

D3: "Mejorar las competencias comunicativas, fortalecer la lectura crítica y comprensiva, mejorar la rapidez lectora, trabajar signos de puntuación y estimular la creatividad".

D4: "Los objetivos que personalmente trato con la lectura es la capacidad para comprender el tema tratado y los adelantos que adquiere en cada momento en ortografía, caligrafía y sinónimos".

D5: "Interpretar, comprender, recrear, desarrollar y entender de forma cultural las expectativas del estudiante".

Interpretación: Los docentes se trazan diferentes objetivos con las actividades de lectura diseñadas y ejecutadas dentro del aula de clase. En primer lugar, se encuentra el desarrollo de habilidades comunicativas, segundo interpretar textos, tercero mejorar el nivel de lectura crítica y por último ejercer un proceso de transformación cultural. El propósito más importante dentro del proceso de lectura es abrir espacios y escenarios para que los estudiantes desarrollen habilidades que les facilite lograr independencia y autonomía en cuanto a su proceso de formación intelectual y humana. En este sentido, se debe recordar el concepto de zona de desarrollo próximo desarrollado por Vygostki, L. (1995): "distancia entre el nivel real de desarrollo,

determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros mas diestros”.

4.2.5. Niveles de lectura que buscan desarrollar los docentes y estrategias implementadas

Los docentes entrevistados describieron los niveles de lectura que buscan con los niños y niñas en el grado de tercero de básica primaria y las estrategias que utilizan para lograr estos objetivos:

D1: “Argumentativo, propositivo, inferencial. Actividades donde ellos expliquen sus razones, actividades donde ellos propongan posibles soluciones y actividades con historietas e imágenes”.

D2: “Una lectura comprensiva y fluida. Mediante la práctica de la lectura de texto donde muestre una buena interpretación”.

D3: “La lectura interpretativa y propositiva, a través de análisis de textos cortos, la socialización de sus puntos de vista en lluvias de ideas, la conceptualización de sus conclusiones y la proposición de nuevos textos partiendo de los leídos”.

D4: “Por medio de la lectura busco que el estudiante sea crítico, interprete y analice”.

D5: “Buscamos niveles aun básicos puesto que se está cerrando el primer ciclo lector del estudiante. (Grado 3). Se debe reforzar ortografía (uso de la mp, mb, z, ce, ci, gue-gui, combinaciones) y reforzar también algo de gramática”.

Interpretación: Los niveles de lectura que buscan desarrollar los docentes entre el grupo escolar del grado tercero son varios. Entre los más básicos se encuentran el comprensivo y el interpretativo. Dentro del nivel interpretativo los docentes buscan

que los estudiantes argumenten, propongan e infieran a partir de la lectura de textos. Y dentro del nivel comprensivo se encuentran tareas relacionadas con el análisis. Ninguno de los docentes describe objetivos relacionados con la lectura crítica y otros sólo señalan el fortalecimiento de habilidades decodificadoras a través del método de lectura sintético y la mejora de la ortografía y la gramática.

4.2.6. *La evaluación del proceso lector en los estudiantes*

Los docentes describieron la evaluación que realizan dentro del aula para la valoración del proceso lector y las habilidades de lectura de los estudiantes. Sobre ello describieron:

D1: “Evalúo la atención que presta a las indicaciones, la coherencia de sus respuestas ya que serán el resultado de una buena lectura”.

D2: “La fluidez en la lectura, la buena pronunciación y la buena interpretación”.

D3: “En su capacidad de explicar con sus palabras el texto leído, además se evalúa el tono de voz, signos de puntuación al leer, las respuestas a preguntas formuladas de forma oral o escrita sobre el texto presentado”.

D4: “Permitiendo la participación de los estudiantes ante términos nuevos y conocimientos adquiridos durante el desarrollo de las clases y de los trabajos”.

D5: “En socialización, lluvia de ideas, mesa redonda, recreando el texto, pruebas tipo ICFES y en algunos casos muestras escénicas”.

Interpretación: La evaluación del proceso lector ejercida por los docentes evidencia que se trata de una actividad de calificación. En efecto, ninguno de los docentes indica que se realice una evaluación permanente. Del mismo modo, no se describe cómo los estudiantes participan de esta evaluación pues uno de los elementos claves

de este proceso es de servir al estudiante en su auto-valoración para que comprendan su proceso de aprendizaje y disponga de herramientas para la auto-gestión del aprendizaje. Las actividades realizadas en este escenario indican que se evalúa la comprensión, y en algunos casos la interpretación de textos.

4.2.7. Habilidades metacognitivas identificadas por los docentes en el proceso de lectura

Los docentes entrevistados describieron las habilidades metacognitivas presentes en los procesos de lectura que desarrollan en el grado tercero de básica primaria:

D1: “Las habilidades comunicativas”.

D2: “El conocimiento de un léxico adecuado, la capacidad interpretativa que adquiere el estudiante mediante la práctica lectora”.

D3: “Leer, escuchar, comprender, interpretar, analizar y proponer”.

D4: “Conocimiento del sonido de todo el abecedario, comprensión rápida de la lectura, capacidad para permanecer atento, gusto por la lectura, manejo de vocabulario”.

D5: “Concentración, buen vocabulario, entonación adecuada, textos dinámicos”.

Interpretación: Los docentes muestran desconocer las habilidades de metacognición que se requieren o que se hacen presente en los procesos de lectura de los estudiantes. Estas habilidades son, primero, la comprensión de la lectura que incluye identificar el problema y las actividades de fondo frente a los textos así como las características de los mismos, segundo, el control de la conducta frente a la lectura (evaluación, manejo de las emociones), y el diseño de estrategias para el logro de las actividades.

4.2.8. Estrategias de los docentes para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes

Los docentes señalaron los tipos de estrategias utilizadas para el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas. Entre estas se encuentran:

D1: "Actividades lúdicas que tengan una meta específica, lectura de diferentes textos, socialización y explicación de cada trabajo permitiendo identificar y fortalecer debilidades".

D2: "Mediante lectura en las diferentes áreas del conocimiento y la interpretación de estos".

D3: "El desarrollo de preguntas de lectura comprensiva formuladas desde la interpretación, argumentación y proposición. El manejo de resúmenes y cuadros conceptuales".

D4: "Buscando lecturas donde el vocabulario este de acuerdo a la edad del niño, analizando las preguntas que hace el niño para darle el vocabulario que él necesita".

D5: "Preparación emocional de la actividad para conseguir la mejor disposición por parte del estudiante. Uso de la imaginación de los hechos con ruidos y gestos de mi creación. Adecuación del grupo de clase para el silencio y la concentración".

Interpretación: Los docentes explican que las actividades diseñadas e implementadas para el desarrollo de las habilidades metacognitivas se centran en la lectura de diferentes textos y la formulación de preguntas con base en los mismos documentos. Se utilizan lecturas con vocabulario comprensible para los estudiantes pues una de las metas es equipar al sujeto con el mayor número de términos. Se esperaría que en este campo los docentes procurarían fortalecer al estudiante de estrategias para abordar los textos, diseñar estrategias y metodologías para planificar la conducta, enseñar cómo

manejar, sistematizar y seleccionar la información, el manejo adecuado de las emociones y los sentimientos frente a los textos, impulsar la exploración sistematizada de los textos para identificar los problemas de fondo y su posible solución, entre otras.

4.2.9. *La promoción de la lectura independiente, autónoma y democrática en el aula*

Los docentes describieron la forma en que promocionan la lectura independiente, autónoma y democrática entre los estudiantes. Sobre este eje indicaron los sujetos objeto de estudio:

D1: “A través de la motivación. Explicando la importancia de la lectura en la vida de toda persona, reconociendo públicamente las fortalezas encontradas y explicando porque se debe trabajar las debilidades”.

D2: “Considerando cada una de las interpretaciones en forma individual de cada uno de los estudiantes”.

D3: “Debido al contexto y los recursos institucionales no se puede acceder a una variedad de textos o cuentos pero en lo posible se estimula la lectura individual con textos sencillos en copias para desarrollar en clase que luego se socializan en general”.

D4: “Presentando guías de lecturas que las intercambien teniendo en cuenta los intereses del niño. Colocando compromisos de lecturas de noticias y otros temas de periódicos o revistas”.

D5: “Se determina un tiempo específico para que cada estudiante realice una lectura oral y se dé a la tarea de contar a los demás lo que le llamó más la atención y dándole la oportunidad de escoger su propia lectura desde casa”.

Interpretación: Conforme a las respuestas dadas por los docentes se observa que la promoción de la lectura independiente se realiza a través de la posibilidad que ofrecen los docentes para que los estudiantes escojan desde sus casas algunos textos que

consideran interesantes. La selección de los textos por parte de los docentes se realiza de manera discrecional y en algunos casos se consideran las expectativas y gustos de los estudiantes. Sería significativo que el plan lector se unificará con la participación de todos los estudiantes en cada uno de los periodos académicos y que se definieran criterios para el desarrollo de actividades lectoras, *v.g.* lectura individual inicial, preguntas sobre los textos, identificación del problema y la actividad, definición del propósito y el alcance de la actividad, ejercicio de comparación con otros textos, manejo del principio de complejidad y abstracción, delimitación de la actividad evaluadora y participación activa del estudiante en la misma, entre otras.

Los docentes que participaron en el desarrollo de la entrevista dejan en evidencia el poco conocimiento que los mismos tienen sobre este proceso, y en especial, de las tareas cognitivas y metacognitivas relacionadas con la actividad lectora. Esto infiere en las actividades pedagógicas, la selección de las lecturas y la forma de incorporar la misma al proceso formativo llevado a cabo en el aula.

4.3. Resultados e interpretación de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes

Durante los meses de septiembre y octubre de 2015 se aplicó prueba diagnóstica consignada en el apéndice B entre los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Camilo Daza conforme a la muestra seleccionada y a la tabla 6 de variables e indicadores. A continuación se presenta los principales hallazgos por cada una de las variables analizadas.

4.3.1. Descripción general de la población desde la perspectiva de los sujetos

En un primer momento se hizo una indagación sobre aspectos generales de tipo académico y social entre los estudiantes que participaron en el estudio. Los mismos hablaron sobre el auto-concepto académico, la repitencia escolar, y las relaciones con los docentes, la familia y los compañeros de aula. Estos aspectos son importantes al momento de diseñar cualquier estrategia pedagógica pues los estudiantes deben gozar de un ambiente adecuado para la formación integral y fortalecer el sentimiento de competencia a fin de abordar las actividades escolares.

Tabla 7. Descripción general de los sujetos

Categoría	Análisis
Repitencia escolar	El 86% de los participantes no presentan repitencia escolar y un 14% de la población son repitentes.
Auto-concepto académico	El 47% de los entrevistados describen su rendimiento o desempeño académico como muy bueno, el 42% lo definen como regular o malo, y un 11% opina que su rendimiento académico está bien.
Relación con los docentes	En su mayoría los estudiantes tienen buena relación con sus docentes, esto equivale el 92% de la población.
Relación con la familia	El 97% de los estudiantes califican la relación con su familia como muy buena. Sólo un estudiante considera tener una mala relación con su familia.
Relación con los compañeros	la relación con los compañeros de clase es en un 61% buena y 39% regular desde la perspectiva de los estudiantes

Satisfacción frente a la escuela	El 94% de los entrevistados señalan estar satisfechos con la escuela y sus actividades, y un 6% manifiesta no sentir satisfacción frente a la escuela.
----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Interpretación: Algunos estudiantes manifiestan ser repitentes aunque la mayoría han sido promovidos al siguiente grado (tercero de básica primaria) sin ningún problema. Los estudiantes que se encuentran en repitencia escolar señalan en su totalidad tener un desempeño escolar regular. Por otro lado, un número importante de estudiantes consideran que su desempeño escolar es regular o malo. Esto interfiere con el sentimiento de competencia requerido para realizar las actividades pedagógicas que se implementan por los docentes dentro del aula. Así mismo, existe una correlación entre desempeño académico regular y relación regular con los compañeros, pues los estudiantes que admiten tener dificultades académicas también señalan tener malas relaciones con sus compañeros.

Los estudiantes consideran tener buenas relaciones con los docentes y las familias respectivas en el hogar. Un aspecto valorado por los estudiantes es el amor y el cariño brindado en la escuela por parte de los docentes y en el hogar por parte de sus padres. Esto es una oportunidad que puede ser aprovechada por los docentes pues el ambiente dado por el trato entre estudiantes-docentes-padres de familia es favorable para el desarrollo de actividades pedagógicas enriquecedoras.

Por último, sí bien los estudiantes señalan sentirse a gusto en la escuela por el trato con los compañeros, el cariño brindado por los docentes, por la socialización que permite el espacio en general, muchos de los estudiantes hacen mención a aspectos que resultan negativos: la infraestructura, los baños, el poco aseo, el mal estado del inmobiliario, los horarios de clase, entre otros.

4.3.2. *El nivel de lectura en el grupo de estudiantes*

Para indagar sobre el nivel de lectura se analizaron las variables de comprensión lectora, interpretación de lectura y lectura crítica. De acuerdo al marco teórico expuesto, la comprensión lectora supone el estado más bajo de desarrollo y la lectura crítica el estado más alto de desarrollo. En la tabla 8 se identifican los niveles alcanzados en cada uno de los estados mencionados:

Tabla 8. Resultados de la comprensión lectora

Elemento analizado	Nivel de desarrollo		
	Bajo	Medio	Alto
Ind.1. Vocabulario o instrumentos verbales	Estudiantes: 0%	Estudiantes: 3, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36 52,7%	Estudiantes: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 20, 23, 24, 30, 31, 32 47,3%
	Estudiantes: 3 2,7%	Estudiantes: 1, 4, 11, 16, 19, 20, 22, 21, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36 44,4%	Estudiantes: 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 29, 30, 32 52,7%

Ind. 3. Elaboración de significados a partir de la lectura		Estudiantes: 1, 3, 11, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36	Estudiantes: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18, 20, 23, 24, 30, 31, 32
	0%	50%	50%

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: En la comprensión lectora se evaluaron aspectos como el vocabulario, la relación de los textos con experiencias previas y la elaboración de significados a partir de la lectura. La mayoría de los estudiantes muestran un dominio de estas habilidades en un nivel medio o alto. Por lo anterior, se deben diseñar actividades que tengan por objetivo fortalecer los procesos de escritura, la apropiación de términos, el análisis sistematizado de textos, la extracción de significados, entre otras.

Los estudiantes que se ubicaron en el nivel medio se caracterizaron por:

- Mostrar un manejo de los términos para dar respuestas a las preguntas sobre los textos. Sin embargo, los estudiantes evidencian poca apropiación de algunos términos y ello influye en que sus respuestas, en ocasiones, sean confusas. Los estudiantes que mostraron debilidad en la adquisición de instrumentos verbales también mostraron deficiencias en la interpretación de textos y en las capacidades críticas relacionadas con la lectura.

- Los estudiantes se enfocan en el texto (hechos, personajes, dinámicas) y se les dificulta ir más allá del texto para asociarlo con otras situaciones o saberes previos.
- Los estudiantes muestran dificultades en elaborar significados a partir del texto. Las preguntas con menor grado de dificultad son resueltas por los estudiantes pero aquellas donde deben explicar fragmentos de textos se evidencian fallas.

Ahora bien, los estudiantes que muestran un nivel alto en la comprensión lectora se caracterizan por:

- Manejar adecuadamente los términos e instrumentos verbales, no sólo del texto, sino otros requeridos para dar respuestas a las preguntas formuladas. Estos estudiantes utilizan diferentes términos y reconocen los significados de las palabras. Además de lo anterior, los estudiantes muestran creatividad al momento de usar estos términos.
- Los estudiantes utilizan otros conocimientos para comprender los textos. De este modo, ubican el tiempo de la historia, los personajes, las ideas centrales, la información suministrada, etcétera.
- Los estudiantes a partir de la lectura logran explicar frases del texto identificando su propósito, alcance o significado.

Tabla 9. Resultados de la interpretación de textos

Elemento analizado	Nivel de desarrollo		
	Bajo	Medio	Alto
Ind. 4. Extracción de ideas relevantes del texto.	Estudiantes: 15, 28, 29, 33, 34	Estudiantes: 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 36	Estudiantes: 1, 4, 5, 6, 9, 23, 24
	13,8%	66,6%	19,4%
Ind. 5. Capacidad de abstracción del texto a otros escenarios (utilidad).	Estudiantes: 1, 3, 11, 16, 19, 22, 25, 29, 30, 34, 35, 36	Estudiantes: 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33	Estudiantes: 5, 6, 24
	33,3%	58,3%	8,3%
Ind. 6. Interacción del sujeto entre el mundo socio-cultural y el texto.	Estudiantes: 3, 15, 16, 17, 19, 22, 25, 29, 30, 34, 35, 36	Estudiantes: 1, 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33	Estudiantes: 5, 6, 7, 9, 24
	33,3%	52,7%	13,8%

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: A diferencia de los resultados sobre comprensión lectora, en la interpretación de textos y en cada uno de los aspectos evaluados se evidencia una mayor dispersión de los estudiantes. En extracción de ideas relevantes, capacidad de abstracción e interacción del sujeto entre el mundo socio-cultural y el texto, la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles medio y bajo respectivamente. Los estudiantes que presentan nivel bajo y medio en estos aspectos se caracterizan por:

- Dificultad para identificar información e ideas dentro del texto que les permita dar respuesta a las preguntas o actividades formuladas. La información básica es reconocida por los estudiantes pero en determinadas actividades donde la complejidad es mayor, las respuestas son confusas o erróneas debido a que la información seleccionada no es la adecuada.
- Los estudiantes evidenciaron dificultad para abstraer ideas, conceptos o información que pudiesen ubicar en otros contextos cercanos a su realidad. De este modo, muchos estudiantes no lograron descubrir la utilidad del texto, lo cual se reflejaba, principalmente, en reconocer la enseñanza de la lectura. Del mismo modo, mostraron deficiencias en relacionar los temas que se exponen en los textos con otros relacionados con estos.
- Los estudiantes muestran dificultad para ir más allá del texto e identificar las enseñanzas que puede utilizar en su cotidianidad. Sin embargo, los estudiantes expresan algunas ideas sencillas que describen su posición respecto de los textos.

Ahora bien, los estudiantes con nivel alto en los indicadores de la tabla 8 son menos numerosos si se compara con los resultados de la tabla 7. Esto significa que a medida que aumenta el nivel de complejidad y abstracción, el grupo de estudiantes objeto de estudio muestran menos fortalezas frente a las tareas asignadas. Los estudiantes que mostraron fortalezas en los indicadores de la variable interpretación de textos se caracterizan por identificar las ideas y la información suministrada por el texto, y darle a cada elemento un valor respecto de los otros datos. En otras palabras, los

estudiantes muestran que tienen la capacidad de reconocer las ideas principales y secundarias con el propósito de dar respuesta a las actividades y preguntas.

Por otro lado, los estudiantes logran identificar los temas que aborda el texto y define las relaciones entre estos con su realidad o contexto. Por ello se les facilita identificar las enseñanzas y los mensajes del texto de forma clara y precisa. Estos estudiantes logran superar las respuestas generales para ofrecer definiciones lo más exactas posibles.

Tabla 10. Resultados de lectura crítica

Elemento analizado	Nivel de desarrollo		
	Bajo	Medio	Alto
Ind. 7. Lectura autónoma e independiente.	Estudiantes: 17, 21, 11, 16, 19, 21, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 35, 36	Estudiantes: 1, 2, 3, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31	Estudiantes: 4, 5, 6, 9, 12
	38,8%	50%	13,2%
Ind. 8. Comprensión e interpretación de textos.	Estudiantes: 15, 16, 17, 19, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 35	Estudiantes: 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 27	Estudiantes: 1, 2, 5, 6, 8, 9
	41,6%	41,6%	16,8%
Ind. 9. Construcción de discursos alternativos a partir de la lectura.	Estudiantes: 1, 2, 3, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36	Estudiantes: 4, 7, 10, 12, 23, 24, 25, 27, 30, 34	Estudiantes: 5, 6, 8, 9
	61,1%	27,7%	11,1%
Ind. 10. Construcción de	Estudiantes:	Estudiantes:	Estudiantes:

propósitos o intencionalidades por parte del sujeto frente a la lectura.	1, 2, 3, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36	4, 5, 6, 7, 10, 12, 19, 23, 24, 30, 31	8, 9
	63,8%	30,5%	5,7%

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: En la tabla 9 se muestran los resultados de la lectura crítica entre los estudiantes que participaron en el desarrollo de la prueba. Se evidencia que el número de estudiantes con mejores capacidades se reduce en el nivel alto y que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles bajo y medio respectivamente. El primer elemento de análisis es la independencia y la autonomía al momento de abordar el texto. La mayoría de los estudiantes en este aspecto mostraron deficiencias: se debió guiar la lectura del texto, se hacía más de una revisión del texto, se explicaba de una forma u otra las preguntas para ser resueltas. Se requiere de ejercicios permanentes de lectura donde se fortalezca la sistematicidad en el abordaje de textos. Debido a que la lectura depende de la escritura, se necesita que se promueva la escritura autónoma para que los estudiantes lleguen al nivel de arriba a la escritura alfabética.

Así mismo, debido a lo anterior se mostraron falencias en la comprensión e interpretación del texto. Esto concuerda con la construcción de discursos alternativos a partir de la lectura en el cual los estudiantes, en su mayoría, fueron poco creativos al momento de escribir otro final a la historia o al definir otro tipo de actividades a partir

de la lectura, por ejemplo, en la definición de un título alternativo para el texto. Así mismo, los estudiantes reflejaron un nivel bajo de análisis al momento de tomar posturas respecto de los hechos que estructuran el texto o en la capacidad de hacer inferencias a partir de la lectura.

4.3.3. *Habilidades de metacognición presentes en la lectura*

Se evaluaron a través de la prueba diagnóstica tres variables: conocimiento del proceso de la actividad lectora, el control de este proceso y las estrategias utilizadas conforme a los indicadores 11-20 conforme a la tabla 6 de variables e indicadores.

Tabla 11. Resultados e interpretación sobre el conocimiento del proceso de la actividad lectora

Elemento analizado	Descripción general
Ind. 11. Identificación del objetivo de la actividad.	Muy pocos estudiantes lograron identificar el objetivo de la actividad. Este aspecto era fundamental para el desarrollo de las demás tareas propuestas en la prueba, pues definido el objetivo se podía planificar las acciones y recurrir a un conjunto de habilidades como selección de información, organización, elaboración de textos y expresión de ideas. De forma general, los estudiantes leyeron el texto identificando las ideas principales e intentando dar respuesta con esta información a las preguntas formuladas pero sólo a nivel comprensivo e interpretativo. La mayoría de los estudiantes no reconocieron la totalidad de la información suministrada, en este caso, las líneas que advertían que se debía completar el poema. Por ello, muy pocos

	estudiantes le asignaron un título a la lectura y completaron la estrofa cuarta del poema.
Ind. 12. Identificación de esquemas y estructuras del texto leído.	A diferencia de la primera parte de la prueba en donde la mayoría de los estudiantes identificaron el tipo de texto (fábula), en esta nueva actividad los estudiantes en un buen número no identificaron el tipo de narración (poema). Sin embargo, varios estudiantes reconocieron la estructura del texto, esto es, versos y estrofas. Debido a que este tipo de lectura es más compleja en cuanto a los mensajes e ideas que transmite -no son literales y se utilizan figuras literarias-, el reconocimiento de la estructura del texto se hizo sin mayor interpretación. En este caso, el tema central no fue reconocido por los estudiantes. En muchos casos los estudiantes transcribieron una parte del texto al momento de responder por el tema central del texto.
Ind. 13. Conocimiento de las actividades requeridas para una buena lectura (selección de información, organización, elaboración y expresión)	La organización de la información suministrada en el texto es fundamental para asumir cualquier tarea que incluya el proceso lector. Algunos estudiantes interpretaron el texto y seleccionaron la información adecuada para ofrecer respuestas claras en cuanto al tema central (comprensión e interpretación), pero debido a la incapacidad de definir el problema y la tarea de la actividad, no se logró identificar un proceso que vislumbrara la forma en que los estudiantes organizaron y elaboraron la información. Se noto en este aspecto desorganización, poca formulación de preguntas por parte de los estudiantes, dificultad para abordar la lectura de una manera sistematizada, percepción fragmentada pues no reconocieron la totalidad de la información suministrada, entre otros.
Ind. 14. Planificación de la actividad lectora.	Debido a que la tarea no fue identificada ni definida en la mayoría de los estudiantes, la planificación de la actividad se hizo de manera desorganizada a pesar de que la prueba fue presentada por cada estudiante de forma individual. En este punto se esperaba que los estudiantes definieran los pasos requeridos para llevar a

	cabo la tarea.
--	----------------

Cualquier tarea que incorpore el proceso lector exige que la persona identifique el objetivo de la actividad e identifique esquemas y estructuras, y a partir de ello, seleccione, organice y elabore información que facilite la planificación de las actividades. Estas capacidades descritas dependen del tipo de texto abordado y el sentimiento de competencia del estudiante, pues los resultados muestran que los estudiantes logran comprender e interpretar textos de forma general pero ello sólo implica la identificación de la tarea y la definición de esquemas y estructuras. Además, si los textos tienen un mayor nivel de complejidad y abstracción, las habilidades de metacognición relacionadas con el conocimiento del proceso de actividad lectora deben encontrarse en un nivel de desarrollo mayor.

Los resultados anteriores evidencian que: 1. Los estudiantes deben abordar una gran cantidad de literatura de forma sistematizada con diversidad de textos, pues los estudiantes abordan fácilmente tareas cuando el texto es un cuento o una fábula, pero no muestran estas mismas destrezas cuando se trata de otro tipo de textos. En este punto el concepto de abstracción es fundamental pues a menor nivel de abstracción mayor capacidad de los estudiantes para abordar y realizar las tareas propuestas de forma efectiva. 2. Los estudiantes requieren tareas que les permita explorar los textos de forma sistematizada reconociendo cada información dada en la actividad, pues la simple lectura no supone el desarrollo de habilidades de metacognición y la mejora

del nivel de lectura (comprensivo-interpretativo-crítico). 3. Se deben proponer estrategias pedagógicas desde actividades diversas que incluyan tareas alternativas, significativas y lúdicas, y ello depende de un proceso de comunicación dirigido e intencional que ponga en dialogo constante al lector con el texto y su realidad. 4. Los estudiantes deben abordar textos de forma libre y autónoma sin indicarse siempre el tipo de actividad a realizar con el propósito de desarrollar su capacidad inferencial, es decir, a partir de la información dada definir el tipo de actividad a realizar. Esto le permitirá al sujeto delimitar sus acciones para dar respuesta a las actividades y tareas de manera organizada y planificada.

Tabla 12. Resultados e interpretación en el control del proceso de la actividad lectora y estrategias utilizadas

Elemento analizado	Descripción general
Ind. 15. Evaluación del comportamiento en la actividad lectora.	Muchos estudiantes al momento de referirse a las dificultades presentadas en el desarrollo de la actividad señalaron no haber tenido ningún tipo de problema a pesar de que la misma no fue realizada de manera efectiva. Otros estudiantes en menor número indicaron haber tenido dificultades en el desarrollo de la actividad: algunos señalaron que se demoraron demasiado y otros que comprender el texto resulto difícil. La observación directa sobre esta parte de la prueba muestra que los estudiantes poco se detienen a examinar los resultados de sus acciones, respondiendo de forma desorganizada y sin importarle sí la respuesta es adecuada.
Ind. 16. Regulación del comportamiento de la actividad lectora.	A fin de regular su comportamiento, esto es, encontrar solución a los problemas planteados, los estudiantes recurrieron al docente para preguntar pero se evidenció que sus inquietudes eran poco claras lo que condujo a

	<p>que las preguntas formuladas fuesen poco claras y concisas. La observación directa evidenció que las preguntas fueron abordadas con poco interés y sin mayor sistematicidad. El tiempo, el cansancio, los factores de distracción, entre otros, juegan un papel importante en la regulación del comportamiento del estudiante.</p>
<p>Ind. 17. Manejo adecuado de los sentimientos y emociones.</p>	<p>Los estudiantes no manifestaron sentimientos o emociones en el desarrollo de la actividad. Al preguntárseles por emociones de enojo, frustración o ansiedad frente a las dificultades, los estudiantes señalaron no haber experimentado ninguna de estas. Esto implica que las emociones y el manejo de las mismas se encuentran directamente relacionadas con el compromiso que se tiene frente a la actividad.</p>
<p>Ind. 18. Identificación de la información más importante e ideas centrales del texto.</p>	<p>Los estudiantes identifican ideas de los textos abordados, aunque dependiendo del tipo de texto esta capacidad puede reducirse o aumentarse. Si el texto tiene un mayor nivel de complejidad y abstracción, los estudiantes se centran en aspectos específicos del texto: una frase, un hecho o una idea (análisis microtextual), pero no logran centrarse en la idea global del texto (análisis macrotextual). La incapacidad para realizar estos dos tipos de análisis conducen a que la percepción sea fragmentada limitando al estudiante en el reconocimiento de la información global del texto.</p>
<p>Ind. 19. Estrategias para afrontar problemas que surgen en la lectura.</p>	<p>Los estudiantes al presentarse problemas en las actividades y tareas que implican un proceso de lecto-escritura, no asumen una postura de compromiso. Este aspecto es relevante al realizar cualquier tipo de tarea, pues el estudiante debe sentir el reto, motivación para su abordaje y sentimiento de competencia. Con ello el estudiante se siente obligado a abordar las actividades con especial cuidado y atención. Por otro lado, definir estrategias requiere que el docente forme a los estudiantes en cuanto a organización, selección y análisis de información, pues a esta edad los niños y niñas requieren de la dirección permanente del mediador.</p>

Ind. 20. Evaluación del éxito de la tarea.	Los estudiantes al terminar la actividad no evaluaron el éxito de la misma. De forma general, los estudiantes asumieron que lo realizado en la prueba fue acorde con la finalidad de la misma. Por tanto, el docente debe siempre al finalizar cualquier tarea evaluar de manera individual y colectiva los resultados de la misma y abordar nuevamente la tarea con aquellos estudiantes que no lograron cumplir el propósito, pues ello implica el desarrollo de las habilidades que aún requieren potenciación.
--	--

Fuente: elaboración propia.

El control del proceso de la actividad lectora supone que la persona tiene la capacidad de evaluar y regular su comportamiento, así como sus emociones. Los estudiantes que participaron en la prueba mostraron pocas capacidades para auto-evaluarse y con ello regular su comportamiento. Debido a lo anterior, el comportamiento de los estudiantes en su mayoría fue impulsivo evidenciando el ensayo-error como forma de asumir la tarea. Es indispensable que el docente defina estrategias para que el estudiante pueda evaluarse de forma permanente y con ello superar las dificultades que se presentan. En caso de que el estudiante no logre hacer una tarea o actividad, se sugiere que el docente busque otras alternativas para que el sujeto en formación reconozca las debilidades y defina estrategias.

4.4. Triangulación de la información

De acuerdo a Okuda, M. y Gómez, C. (2005), la triangulación comprende una alternativa dentro de las investigaciones cualitativas para mejorar la calidad de la misma fortaleciendo los hallazgos e interpretaciones obtenidos. En efecto, se refiere al “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”. Esto significa que la triangulación es un proceso que busca confrontar los resultados obtenidos con diferentes técnicas, teorías o grupos de participantes, siempre y cuando que estos hallazgos se refieran a un mismo fenómeno analizado.

En la investigación realizada, se utilizaron diversas técnicas para la recolección de la información (prueba diagnóstica, entrevistas), las cuales se aplicaron a grupos de estudiantes y docentes. Los hallazgos obtenidos versaron sobre variables específicas conforme a la tabla 6, y como producto de ello se encontraron relaciones de causa-efecto, así como coherencia con la teoría que fundamenta cada uno de los elementos analizados en esta investigación.

Con el desarrollo de la investigación se logró, en primer lugar, profundizar en las perspectivas y concepciones de los actores, es decir, los estudiantes y docentes de la escuela, y en segundo lugar, reconocer las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes frente a la actividad lectora. Los principales hallazgos se identifican a continuación y se analizan los mismos conforme a la teoría dispuesta sobre el tema.

Se encontró que los estudiantes: a) reconocen en la lectura un potencial lúdico generándoles satisfacción (a más del 90% de los estudiantes les gusta leer porque sienten agrado y se divierten), y b) asocian la lectura con el aprendizaje, la formación y la escuela (cerca del 50% de los estudiantes conciben que a través de la lectura se aprende).

La lectura en los primeros años se manifiesta como un espacio atractivo de exploración para los niños y las niñas, en otras palabras, corresponde a un proceso por el cual se tiene un gusto innato, aspecto que es sostenido en otras investigaciones y reflexiones teóricas (Arellano, M., 2000). Por ejemplo, Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991, p. 22) explican que “[hay] un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que tratando de comprenderlo, formula hipótesis, formula regularidades, pone a prueba sus anticipaciones [...]”. Los niños y las niñas frente a los textos tienen una curiosidad innata, y en este sentido, como lo describen las autoras mencionadas, “el niño reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio”.

Ahora bien, este gusto innato frente a la lectura puede ser o bien promocionado o bien reducido, lo cual depende de un amplio número de variables tanto internas como externas. Dentro de las primeras se encuentra “la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción, la categorización verbal, la identificación y segmentación de fonemas, el reconocimiento visual

ortográfico y el conocimiento de las letras del alfabeto” (Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E., 2004, p. 8).

En el segundo grupo de variables se encuentra la influencia del entorno como la escuela o el hogar. En relación con la escuela, Lerner, D. (1995) manifiesta que “el tratamiento que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de *asustar a los niños*, es decir, alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella”. Lo mismo puede aplicarse al hogar o la familia, pues las dinámicas que allí se tejen pueden facilitar el gusto por la lectura así como las habilidades requeridas para una lectura eficaz. Frente a estas ideas teóricas se destaca con base en los resultados obtenidos en la investigación:

- Primero, generalmente se emplean textos narrativos como cuentos o fábulas para el desarrollo de actividades lectoras tanto en las escuela como en los hogares, excluyéndose otro tipo de textos cuyas características puede potenciar otras habilidades como la capacidad de abstracción y el reconocimiento semántico, las cuales son fundamentales para determinar la calidad de un buen lector. Existe una gran variedad de texto como lo señala Moreno, F., *et. al.* (2009) o Bernárdez, E. (2003) como lo son descriptivos, narrativos, argumentativos, literarios (incluye los poéticos), científicos y didácticos.

Esto se explica en una acción desarticulada por parte de la escuela y a una poca tradición lectora en las familias y la sociedad en general. Como ya se ha

señalado, la poca diversidad de textos presentes en las actividades y en el entorno próximo de los estudiantes, conducen a que se limite la exploración y la creatividad de los participantes.

- Segundo, en el hogar por lo general no se promueve la lectura lo cual es inferido del tiempo que destinan los estudiantes para desarrollar este tipo de actividades. En efecto, sólo un porcentaje cercano al 25% de los participantes señalan que realizan lecturas en jornada contraria a la escolar. Esto sugiere que los docentes deben emplear estrategias para formar sujetos lectores independientes y autónomos, así como acciones para vincular a las familias y concientizar a las mismas de la importancia de promover la actividad lectora en el hogar. Pero esto no puede darse de forma desorganizada y sin contar con las herramientas pedagógicas necesarias, lo que exige capacitaciones que instruya a los padres sobre este campo.

- Tercero, si bien la escuela cumple un rol fundamental en la alfabetización, son las sociedades y las familias que conducen a prácticas que se reproducen de manera cultural creando escenarios de socialización para los niños, pues estos “aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras” (Goodman, Y., 1992, p. 29). Entonces, la participación de

las familias así como su alfabetización contribuyen en el desarrollo de la lectura y la escritura (Gallart, M., 2003). Los resultados muestran que no existen hábitos lectores en las familias de los estudiantes y que los tipos de textos abordados son muy reducidos (periódico, noticias, revistas y similares).

La concepción docente en torno a la lectura puede ser resumida en dos líneas específicas conforme a los resultados obtenidos: a) la lectura entendida como una actividad caracterizada básicamente por la decodificación del signo escrito, y b) la lectura interpretada como un proceso de comprensión e interpretación de los signos desde un contexto cultural y social. La primera perspectiva es restringida pues se reduce al nivel más bajo de lectura que es la capacidad de reconocer los fonemas y otorgarle un valor sonoro a cada uno. Por el contrario, la segunda perspectiva va más allá del simple ejercicio decodificador y asocia no sólo la conciencia fonológica sino que además el reconocimiento semántico.

Es fundamental el reconocimiento de estas concepciones pues estas definen los tipos de estrategias y actividades que diseñan y emplean los docentes. Por ejemplo, los docentes que se ubican en la concepción de la lectura como actividad decodificadora desarrollan ejercicios sencillos de lectura individual o colectiva (al unísono o de manera antifonal), lecturas en silencio, el desarrollo de talleres escritos u orales, y lecturas donde se verifica la buena pronunciación (signos de puntuación). Por otro lado, bajo la segunda concepción se emplean ejercicios de identificación de la macro y micro estructura del texto y la discusión sobre significados a partir del texto. Son

muy pocas las actividades desarrolladas por los docentes participantes para la mejora de habilidades que conduzcan a niveles a interpretación lectora y lectura crítica. Del mismo modo, no se observa en las descripciones ofrecidas por los docentes el desarrollo de actividades que busquen la promoción de habilidades de metacognición en la lectura.

Cuando los docentes de una misma institución interpretan la lectura desde ópticas diferentes, ello sugiere que la escuela no ha logrado generar una política unificada frente a la formación lectora. Esto además conduce a que la mayoría de actividades adoptadas se reduzcan a un ejercicio decodificador. Cada actividad, ejercicio o estrategia pedagógica debe tener una intencionalidad o propósito de fondo, reconocido y delimitado por el docente. Las razones para esto son varias y entre ellas se destaca: a) facilita el proceso de evaluación pues el docente reconoce las habilidades a desarrollar frente al ejercicio de lectura; b) permite el diseño de estrategias adecuadas pues el propósito guía la reflexión pedagógica del docente; y c) permite vincular al estudiante al proceso creando un escenario de participación dinámica, y con ello promover habilidades metacognición (control, regulación, evaluación).

En los resultados de la investigación se encontró que los objetivos trazados por los docentes frente a la lectura son: desarrollo de habilidades comunicativas, interpretación de textos, mejora del nivel crítico de lectura y ejercer un proceso de transformación cultural. Estos objetivos son amplios pero no concuerdan con el tipo

de actividades que diseñan los docentes, las cuales se encuentran bajo la línea de la concepción de la lectura como actividad decodificadora. Del mismo modo, estos planteamientos concuerdan con los niveles de lectura que buscan los docentes en general: una lectura fluida, un análisis de textos, el reforzamiento de la ortografía (nivel sintáctico), la mejora de la gramática.

En relación con las habilidades de metacognición, los docentes muestran que no tienen un conocimiento preciso sobre las mismas. De allí que dentro de los objetivos trazados por los docentes no se encuentre el desarrollo de habilidades metacognitivas. Conforme a la literatura y la teoría analizada dichas habilidades se refieren a la identificación de problemas, actividades y rasgos esenciales de los textos, el control y la regulación de la conducta, el manejo de las emociones y el diseño de estrategias para el cumplimiento de los propósitos (Jiménez, V., 2004; Escoriza, J., 2003; Carezzano, F., *et. al.*, 2004; entre otros). Por el contrario, los docentes evalúan las respuestas acertadas, la atención prestada, la fluidez de la lectura, la buena pronunciación, el uso de los signos de puntuación, la participación, entre otras.

Las estrategias pedagógicas de los docentes para el desarrollo y el fortalecimiento de la lectura, se encuentran íntimamente relacionadas con las concepciones y los objetivos mismos en materia de lectura. De allí que la selección, tratamiento e incorporación de los textos de lectura a los procesos de formación se realice identificando el contenido temático que se va a manejar conforme al plan de estudios. De este modo, la lectura se reduce a una exploración del contenido para la

comprensión del tema y su apropiación a través de la memoria quedando a un lado los objetivos de naturaleza cognitiva y metacognitiva. Por tanto la lectura y los textos no deben ser usados en función de los contenidos temáticos, y por el contrario, los contenidos deben ser seleccionados de tal forma que las actividades que giren alrededor de los mismos faciliten el desarrollo de habilidades de diverso tipo, incluyendo aquellas que se encuentran asociadas con dimensión cognitiva y metacognitiva de los sujetos. En efecto, los docentes indicaron en sus respuestas que sus esfuerzos giran en torno al abordaje de textos y a la formulación de preguntas sobre el mismo, buscando ampliar el vocabulario de los estudiantes y su atención sobre el texto.

Se esperaría en este campo que los docentes procurarían fortalecer al estudiante en estrategias para abordar los textos, diseñar metodologías para planificar la conducta, enseñar cómo manejar, sistematizar y seleccionar la información, el manejo adecuado de las emociones y los sentimientos frente a los textos, impulsar la exploración sistematizada de los textos para identificar los problemas de fondo y su posible solución, entre otras. Por ejemplo, resulta fundamental reconocer los modelos sobre comprensión de textos como el propuesto por Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978) el cual sostiene que la comprensión y la producción en lectura se realiza en diferentes niveles: a) organización del texto en un todo caracterizado por la coherencia, b) condensación del texto en ideas principales para darle sentido, y c) generar un nuevo texto haciendo uso de la memoria para la construcción de otras estructuras semánticas (microestructuras y macroestructuras).

Los resultados de la investigación permitieron verificar que la mayoría de los estudiantes mostraban niveles medio y alto en la comprensión lectora, mostrando indicadores similares en vocabulario, experiencias previas relacionadas con el texto y elaboración de significados. Se puede indicar que los estudiantes mostraron habilidades en el análisis de la macroestructura en el caso de los textos narrativos pero deficiencias en el análisis de la microestructura del texto. Por ello los estudiantes tuvieron dificultades al analizar pequeñas ideas expuestas en los textos.

En el nivel interpretativo los resultados fueron menos favorables que en la variable de comprensión lectora. En efecto, un porcentaje importante de estudiantes se ubicaron en el nivel bajo en relación con los elementos de extracción de ideas relevantes, capacidad de abstracción e interacción con el mundo socio-cultural y el texto. En el nivel de lectura crítica los resultados son menos favorables en cada uno de los elementos analizados, y en especial, la construcción de discursos alternativos y construcción de propósitos e intencionalidades frente al texto

Es posible que las falencias y limitaciones encontradas a través de la entrevista a docentes y la encuesta a estudiantes, incidan en los resultados de bajo nivel de las variables lectura interpretativa y lectura crítica. Dentro de estas fallas y limitaciones se encuentran: a) la concepción decodificadora de la lectura, b) la exclusión de diferentes tipos de texto de las actividades pedagógicas, c) el desarrollo de acciones centradas en el fortalecimiento de la pronunciación, la adquisición de vocabulario, el manejo de los signos de puntuación, la entonación, el ritmo, entre otros; d) la

evaluación enfocada en contenidos y en aspectos como los ya señalados, e) el desconocimiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas asociadas a la lectura, f) la poca influencia de las familias en la formación de sujetos lectores, y g) una sociedad que por lo general no tienen dentro de sus prácticas culturales la lectura.

4.5. Propuesta para el desarrollo de habilidades de metacognición en los procesos de lectura

Los resultados en general muestra un desarrollo básico de la lectura en sus diferentes niveles: comprensivo, interpretativo y crítico. Para llegar a mejores niveles de lectura, especialmente en los campos de interpretación y criticidad, el docente debe considerar diferentes estrategias que incluyen las habilidades de metacognición. Por lo general, los estudiantes no reconocen las habilidades que se requieren para realizar una actividad lectora y ello supone sistematicidad e intencionalidad en el diseño de actividades con el propósito de que la lectura no se centre en la mera comprensión de textos.

4.5.1. Estrategia 1. La selección de textos enriquecedores bajo los principios de complejidad y abstracción

El docente al seleccionar sus medios didácticos debe mostrar creatividad e intencionalidad. Los textos seleccionados deben corresponder a diferentes géneros literarios: cuentos, fábulas, leyendas, mitos, poemas, canciones, guiones de teatro,

noticias, anuncios, comics, historietas, entre otros, los cuales deben estructurarse de menor a mayor nivel de complejidad y abstracción. En otras palabras, los primeros textos deben tener menores unidades de información y a medida que se avanza en el proceso se seleccionan textos con mayores unidades de información (extensión de los textos). A su vez, el docente debe reconocer el nivel de abstracción de los textos para aumentar de forma progresiva el nivel de los mismos. Aquellos que son concretos en cuanto a ideas e información dada tienen menor nivel de abstracción como los cuentos o las fábulas. En canciones, poemas o guiones de teatro el nivel de abstracción es mayor por las figuras literarias utilizadas.

4.5.2. Estrategia 2. Definir el objetivo de la actividad de manera colectiva y democrática

El docente al diseñar una actividad lectora procurará no definir la actividad o tarea. Por el contrario, ofrecerá elementos que le indique al estudiante la posible tarea a realizar. Ello obliga al estudiante a observar de forma detenida la información y a sistematizarla para identificar el propósito de la actividad. Debido a que a los estudiantes están familiarizados con actividades en donde se les señala de forma permanente qué deben realizar, con esta estrategia se procura romper dicho esquema para que los estudiantes fortalezcan su capacidad inferencial. El propósito u objetivo de la actividad debe ser definido de forma plena pues de ello depende el éxito de la actividad.

4.5.3. Estrategia 3. Crear una cultura colectiva por la lectura

Las familias y los docentes no se encuentran familiarizados con la lectura como actividad intelectual requerida para dar respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento y la información. Los estudiantes se encuentran inmersos en un medio donde la lectura es una actividad poco promocionada, y ello conduce a que las actividades de lectura se reduzcan al desarrollo de compromisos escolares. Se debe definir con los docentes y familias programas de lectura en donde todos los actores participen con estrategias adecuadas. Las escuelas de padres pueden dirigir a las familias para que aborden textos con sus hijos de forma dinámica y creativa.

4.5.4. Estrategia 4. La planificación de la conducta en cada tarea lectora

Al definir el objetivo de la actividad así como su alcance, el docente debe procurar que cada estudiante seleccione los pasos que debe seguir para realizar la tarea. El estudiante de este modo comprenderá que cualquier actividad supone una planificación, ayudándole a ser ordenado y sistemático en el desarrollo cualquier actividad. La secuencia metodológica definida por los estudiantes debe ser evaluada por los mismos al terminar cada actividad a fin de validar las etapas empleadas y las acciones realizadas. Con ello identificará las dificultades presentadas y las formas en que se pueden superar las mismas.

4.5.5. Estrategia 5. Toda lectura exige de un proceso de escritura

Esta estrategia implica que los estudiantes deben escribir al finalizar cada actividad de lectura. La escritura depende de la lectura que se realiza sobre textos, ya sean orales o escritos, pues brinda información al estudiante para realizar este tipo de actividades. La escritura de los estudiantes debe ser confrontada por el docente a fin de que el estudiante compare los sistemas de signos y reconozca las diferencias por sí sólo.

4.5.6. Estrategia 6. Ejercicios de macroestructura y microestructura

Al abordar una lectura, el docente dirige al estudiante para que identifique la idea central del texto a través de la clasificación de información (primaria y secundaria). Cada texto tiene una idea o un mensaje definido y este debe ser ubicado a través de ejercicios de análisis donde el estudiante descompone el texto. A su vez, se debe dirigir al estudiante para que proponga nuevas ideas o genere información que pueda enriquecer los textos leídos. Esto le permite al estudiante tomar una postura respecto del texto y hacer que su voz sea escuchada por el docente y sus compañeros.

4.5.7. Estrategia 7. Crear un sentimiento de competencia en el estudiante

La mayoría de los estudiantes muestran un bajo nivel en el sentimiento de competencia. Muchos estudiantes consideran que su rendimiento escolar es bajo o

regular. El docente debe promocionar el sentimiento de competencia a través de tareas sencillas en donde los estudiantes con mayores dificultades mejoren la percepción de sí mismos.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación tuvo como propósito identificar y analizar los niveles de lectura y las habilidades de metacognición presentes en un grupo escolar de básica primaria. Los resultados evidenciaron una relación directa entre desarrollo del nivel lector y desarrollo de las habilidades de metacognición. En el nivel de lectura comprensiva las habilidades de metacognición, es decir, conocimiento del proceso lector, control de comportamiento y definición de estrategias, no requieren de un mayor desarrollo pues basta una adquisición general de instrumentos verbales y una lectura repetida sobre el texto.

Sin embargo, en el nivel interpretativo y crítico de lectura se requiere un mayor desarrollo de las habilidades de metacognición pues la selección, organización y análisis de la información son fundamentales para que el estudiante realice tareas y actividades de mayor complejidad. Así lo describe Escoriza, J. (2003), autor que sustentó en gran parte algunas de las variables tenidas en consideración en esta investigación, al señalar que la metacognición asociada a la lectura incluye el conocimiento del proceso y el control de la actividad. Estas dos tareas aunque parecen ser simples, involucran un conjunto de variables complejas asociadas con los actos de pensamiento.

Las dificultades relacionadas con la comprensión e interpretación de textos en los estudiantes tienen su causa en múltiples factores, que van desde el poco interés por la

lectura en los hogares hasta la incapacidad de los docentes para superar las actividades tradicionales y escolarizantes de lectoescritura. En el primer caso, los estudiantes muestran que provienen de familias en donde no existen hábitos de lectura lo cual supone una barrera para transferir prácticas culturales de desarrollo intelectual. En el segundo caso, los docentes seleccionan textos a fin de socializar contenidos propios del currículo y los planes de estudio pero sin intencionalidades pedagógicas en el campo cognitivo o metacognitivo. De esta forma, la lectura se convierte en un simple ejercicio de decodificación sin que se fortalezca la capacidad para definir problemas, planificar estrategias, regular el comportamiento, evaluar el éxito de la actividad o identificar las dificultades presentes en las tareas asignadas.

Lo anterior se debe al uso del contenido o la unidad temática como fin del proceso pedagógico. En otras palabras, el objetivo de la lectura como medio pedagógico y fin esencial de la formación no es promocionar diversas competencias y/o desarrollar la dimensión cognitiva del sujeto sino socializar temas que son aprendidos y memorizados por los estudiantes. De allí que la capacidad comprensiva de la lectura sea la de mayor desarrollo, y la capacidad interpretativa y crítica las de menor avance.

Un aspecto fundamental observado en el desarrollo de la investigación es el poco nivel de compromiso y del sentimiento de competencia presente en los estudiantes. En efecto, los estudiantes al no encontrarle una utilidad o un significado a la actividad pierden la motivación lo cual influye en su compromiso. Por otro lado, los estudiantes

que sienten no tener las capacidades para realizar la actividad se esfuerzan menos y muestran un bajo nivel de organización al momento de asumir la tarea.

Para mejorar los niveles de lectura es necesario que el clima escolar favorezca los procesos de formación. El grupo objeto de análisis mostró un nivel alto de conflicto entre compañeros. Por tanto, se deben emplear estrategias para unificar el grupo, fortalecer el trabajo en equipo y mejorar los canales de comunicación entre pares. Las habilidades o capacidades asociadas a la lectura pueden ser mejoradas a través de modelos que facilite el desarrollo de otras habilidades comunicativas como la escucha y el habla, promocionando de esta forma el aprendizaje colaborativo.

Del mismo modo, los medios didácticos deben enriquecerse con el fin de superar el cuaderno y el lápiz como herramientas de formación. Este tipo de medios utilizados limitan la capacidad de los estudiantes para explorar los textos pues vuelve el aula de clase en un escenario monótono y poco llamativo. De esta forma, frente a la gran variedad de textos los docentes pueden emplear múltiples actividades que les permita a los estudiantes explorar los textos de una manera lúdica y creativa.

La lectura conforma una actividad cognitiva, y por tanto, la metacognición es necesaria para el desarrollo de la comprensión, la interpretación y la capacidad crítica. Muchos de los estudiantes que participaron en el estudio evidenciaron utilizar acciones cognitivas relacionadas con la memoria, la identificación de la información, la comparación de datos e información incorporada en los textos. Sin embargo, otros

cuyas habilidades mostraban menor desarrollo se caracterizaron por no mantener un control de la lectura que permitiera el reconocimiento de la información la cual debía ser tratada con posterioridad. Esto evidenciaba una baja capacidad para retener la información así como una exploración asistemática de la misma que le facilitará dar respuesta a la tarea. Como lo expresa Jiménez, V. (2004), en la lectura se requiere de aspectos metacognitivos como “planificar actividades cognitivas, elegir entre varias actividades alternativas, supervisar la ejecución de las actividades elegidas [...]”.

Así mismo, la retención de la información depende de conocimientos previos obtenidos si se examina a la luz del aprendizaje significativo. Es posible que los estudiantes con deficiencias en los niveles de lectura interpretativa y crítica no tengan elementos conceptuales previos que faciliten la aprehensión y el trabajo con el texto: Esto debe reconocerlo el docente pues las lecturas deben ser seleccionadas y planificadas con el objetivo de que el estudiante no pierda su sentimiento de competencia: “la comprensión lectora depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto” (Del Mar, M., 1991).

RECOMENDACIONES

El desarrollo de la investigación permite formular las siguientes recomendaciones para los docentes, la escuela y los padres de familia:

- Diseñar una política institucional al interior de la escuela que permita definir concepciones y estrategias mínimas sobre el proceso lector, facilitando la interpretación del fenómeno y la construcción de acciones pedagógicas.

- Con la finalidad de generar una cultura hacia la lectura, se hace necesario vincular a los padres de familia dentro de la política y las estrategias diseñadas por la escuela. Para ello, se recomienda implementar un plan de capacitación en cada uno de los niveles de formación donde se socialicen estrategias y formas de enseñanza de la lectura con el propósito de potenciar las habilidades.

- Se recomienda replantear la función de la lectura en la escuela, con el propósito de que la misma responda al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas superando la finalidad que ha prevalecido: el aprendizaje de contenidos temáticos conforme a los planes de estudio, los cuales no tienen relación con los denominados estándares por competencias formulados por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la actual política educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, H. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: UNAM.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981/1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*. 7(4), 307- 321.
- Arellano, M. (2000). La literatura en la educación preescolar. Un acercamiento a la lectura ¿gusto u obligación? *Tesis de maestría*. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (1-2), 59-77.
- Barón, J.; Bonilla, L.; Cardona, L. y Ospina, M. (2013). ¿Quiénes Eligen la Disciplina de la Educación en Colombia? Caracterización desde el Desempeño en las Pruebas SABER 11. *Borradores de Economía*, (785).
- Bernárdez, E. (2003). El texto en el proceso comunicativo. *Revista de Investigación Lingüística*, 6 (2), 7-28.
- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11 (1), 175-182.
- Bazán, A.; Sánchez, B. y Corral, V. (2000). Predictores del desempeño de lectura y escritura en niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18 (2), 295-314.
- Bos, M.; Ganimian, A.; Vegas, E. y Álvarez, H. (2014). *América Latina en PISA 2012: Colombia en PISA 2012: Logros y desafíos pendientes*. Bogotá: BID.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11 (37), 247-255.
- Camps, A. (2005). La comprensión lectora, problema de todos. *El País*, (38).

- Carezzano, F., Celaya, G., Herrera, J. y Carranza, M. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1).
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, (32), 113-132.
- Chadwick, C. (1986). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación. *Revista - Instituto de Investigaciones Educativas*, 12 (55), 21-35.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, teoría y práctica de la educación*, (6).
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, (7), 58-63.
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009)*. Bogotá: BID.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona, España: Edicions Universitat Barcelona.
- Espinosa, L. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125-138.
- Fainholc, B. (2005). Investigación: la lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1-2), 42-64.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gallart, M. (2003). *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador*. En: *Contextos de Alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- García, E. (1996). Síndrome frontal: Metacognición y Lenguaje. *Revista de Psicología del Lenguaje*, (1), 239-273.
- González, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma*, 14 (17), 109-135.
- Goodman, K. (2002). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 3-28). México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 15 (58), 29-42.
- Gravini, M. y Iriarte, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde El Caribe*, (22), 1-24.
- Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6 (2).
- Inchausti, G. y Mara, T. (2009). Lectura comprensiva: un estudio de intervención. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (1), 12-21.
- Jaramillo, A.; Montaña, G. y Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (2).
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, V.; Puente, A.; Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804.

- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 89-105.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? *Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Lectura "Lectura-Escuela-Biblioteca"*. Bogotá, Colombia.
- López, C. (2002). *Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores. *Lenguaje*, (27), 7-33.
- Marín, S. (2013). Analizando lo nuevo de la escuela nueva con relación a las Pruebas Saber. *Tesis de maestría*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Martí, J. (2000). *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. En: *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (73-117).
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morales, S. (2009). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de Psicología*, 17 (2), 264-282.

- Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, VANCOUVER e ICONTEC*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Nuñez, P. y Crespo, N. (1999). ¿Cómo evaluar el conocimiento que tienen los lectores acerca de sus procesos de lectura? *ONOMAZEIN*, 4(1999): 265-283.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Ortiz, M. (2007). La alfabetización inicial en la escuela. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 17-22.
- Piña, J. (2013). La prueba PISA del año 2013. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 3-7.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Reina, T. y Sánchez, P. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida. *Nueva Época*, 4 (8), 77-88.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y aprendizaje*, 14 (55), 29-43.
- Ruíz, G. (2010). La cognición y la metacognición: dos formas complementarias de entender la lectura y la escritura. *Revista Visión Contable*, (8), 97-122.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, L. y Mora, J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.

- Sánchez, C. y Maldonado, M. (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio Gimnasio Los Robles de Bogotá D.C. *Tesis de grado*. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer el análisis de discurso. *Cinta Moebio*, (41), 207-224.
- Silva, C. (2006). Educación en matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje. *Revista del Centro de Investigación*, 7 (26), 81-91.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, (9), 19-34.
- Vega, M. (2012). Implementación de un rincón de lectura para tercer y cuarto año de Educación Básica de la escuela Santa Teresita de la parroquia Yunganza Limón Indanza, 2011-2012. *Trabajo de grado*. Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Vygostki, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto: Buenos Aires.

CIBERBIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (1987). El rol de la computadora en la enseñanza de la lectoescritura: Primera parte (en línea). *Revista Lectura y Vida*, 8(3). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n3/08_03_Alvarez.pdf

Vargas, E. y Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas* (en línea); (28). Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>

Vygostki, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

APÉNDICE A
ENTREVISTA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE
BÁSICA PRIMARIA

Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

Investigadora: Miryam Isabelia García Heredia

Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	
Nombres y apellidos	
Edad	

2. PREGUNTAS

2.1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

2.2. ¿Qué tipo de lecturas realiza en la casa?

2.3. ¿En qué momentos realizas lecturas? ¿Qué cantidad de tiempo?

2.4. ¿Tienes colaboración o apoyo de tus padres u otros familiares para realizar actividades de lectura en la casa?

2.5. ¿Tus padres o los familiares con los que vives leen? ¿Qué les gusta leer?

2.6. ¿Qué tipo de lecturas prefieres?

2.7. Cuando realizas una lectura, ¿qué sentimientos o emociones te produce?

2.8. ¿Cómo son las lecturas que realizas en la escuela? ¿Te gustan esas lecturas?

2.9. ¿Te parecen divertidas y animadas las actividades de lecturas que realizas en la escuela?

APÉNDICE B
PRUEBA DIAGNÓSTICA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO
TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA

Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

Investigadora: Miryam Isabelia García Heredia

Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	
Nombres y apellidos	
Edad	
Hora de inicio	
Hora de terminación	
Repitente	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Auto concepto académico	Soy excelente estudiante <input type="checkbox"/> Soy un buen estudiante <input type="checkbox"/> Soy un estudiante regular <input type="checkbox"/> Soy un estudiante con muchas dificultades <input type="checkbox"/>
Relación con los docentes	Excelente <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/>
Relación con la familia	Me siento muy bien con mi familia <input type="checkbox"/> A veces me siento bien con mi familia <input type="checkbox"/> Casi nunca me siento bien con mi familia <input type="checkbox"/> No me siento bien con mi familia <input type="checkbox"/>
Relación con compañeros de clase	Me siento bien con mis compañeros en la escuela <input type="checkbox"/> A veces me siento bien con mis compañeros en la escuela <input type="checkbox"/> Casi nunca me siento bien con mis compañeros en la escuela <input type="checkbox"/> No me siento bien con mis compañeros de clase <input type="checkbox"/>
Satisfacción frente a la escuela	Me gusta mi escuela y me agrada asistir a clases <input type="checkbox"/> A veces me gusta la escuela y a veces me agrada asistir a clases <input type="checkbox"/> Casi nunca me gusta la escuela y poco me gusta asistir a clases <input type="checkbox"/> No me gusta la escuela ni asistir a clases <input type="checkbox"/>

2. CATEGORÍA 1. NIVELES DE LECTURA

Actividad: Lee el siguiente texto y a partir de ello contesta las preguntas formuladas o las preguntas propuestas.

Texto 1.

La zorra y el leñador

Una zorra estaba siendo perseguida por unos cazadores cuando llegó al sitio de un leñador y le suplicó que la escondiera. El hombre le aconsejó que ingresara a su cabaña.

Casi de inmediato llegaron los cazadores, y le preguntaron al leñador si había visto a la zorra.

El leñador, con la voz les dijo que no, pero con su mano disimuladamente señalaba la cabaña donde se había escondido.

Los cazadores no comprendieron las señas de la mano y se confiaron únicamente en lo dicho con la palabra.

La zorra al verlos marcharse, salió sin decir nada.

Le reprochó el leñador por qué a pesar de haberla salvado, no le daba las gracias, a lo que la zorra respondió:

--Te hubiera dado las gracias si tus manos y tu boca hubieran dicho lo mismo.

No niegues con tus actos, lo que pregonas con tus palabras.

Esopo

2.1. VARIABLE 1. COMPRENSIÓN LECTORA

2.1.1. Pregunta: La anterior narración, ¿qué tipo de texto es y por qué? (Ind. 2)

2.1.2. Pregunta: ¿Quién es el autor del texto? (Ind. 2)

2.1.3. Pregunta: ¿En qué tiempo se encuentra escrito el texto? (Ind. 2)

2.1.4. Pregunta: La palabra leñador, ¿qué significa? (Ind. 1)

2.1.5. Pregunta: Cuando en el texto dice, “con la voz les dijo que no, pero con su mano disimuladamente señalaba la cabaña”, ¿qué quiso decir el autor del texto? (Ind. 2, 3)

2.1.6. Pregunta: Cuando en el texto dice, “se confiaron únicamente en lo dicho con la palabra”, ¿qué quiso decir el autor del texto? (Ind. 2, 3)

2.1.7. Pregunta: ¿Has tenido alguna experiencia o situación similar en casa, con tus amigos o en la escuela? ¿Por qué? (Ind. 2, 6)

2.1.8. Pregunta: ¿Quiénes son los personajes de la historia descrita en el texto? (Ind. 3)

2.1.9. Pregunta: ¿En qué lugar se desarrolla la historia? (Ind. 3)

2.2. VARIABLE 2. INTERPRETACIÓN LECTORA

2.2.1. Actividad: En cuatro momentos, ilustra con dibujos la historia descrita en el texto.
(Ind. 4)

Primer momento	Segundo momento
Tercer momento	Cuarto momento

2.2.2. Pregunta: En tu opinión, ¿cuál es la idea más importante del texto? ¿por qué?
(Ind. 4)

2.2.3. Pregunta: ¿Qué quiere expresar el autor al decir “no niegues con tus actos, lo que pregonas con tus palabras”? (Ind. 5)

2.2.4. Pregunta: ¿Qué temas se encuentran relacionados con el texto? (Ind. 5)

2.2.5. Pregunta: ¿Qué te enseña el texto? ¿Cómo puedes aplicar las enseñanzas en tu vida diaria? (Ind. 6)

2.3. VARIABLE 3. LECTURA CRÍTICA

2.3.1. Pregunta: ¿Cuál otro título puede asignársele al texto? (Ind. 9)

2.3.2. Actividad: Escribe otro final para la historia señalada en el texto. (Ind. 10)

2.3.3. Pregunta: ¿Qué otras actividades se pueden realizar al partir del texto? (Ind. 10)

2.3.4. Pregunta: ¿Qué opinión tienes de la conducta del leñador frente a la zorra? (Ind. 9)

2.3.5. Pregunta: ¿Cuál crees que es el motivo por el cual perseguían los cazadores a la zorra?
(Ind. 10)

2.3.6. Pregunta: ¿Qué mensaje le darías a los cazadores y al leñador? (Ind. 9)

A los cazadores:

Al leñador:

OBSERVACIONES

2.3.7. El estudiante realizó la lectura de forma independiente (Ind. 7)

Si ___ En algo __ No ___

2.3.8. El estudiante realizó la lectura de forma autónoma (Ind. 7)

Si ___ En algo __ No ___

2.3.9. El estudiante mostró comprensión sobre el texto (Ind. 8)

Si ___ En algo __ No ___

2.3.10. El estudiante mostró interpretar el texto (Ind. 8)

Si ___ En algo __ No ___

3. CATEGORÍA 2. HABILIDADES DE METACOGNICIÓN

Actividad: Lee el siguiente texto y a partir de ello contesta las preguntas formuladas o las actividades propuestas.

Texto 2.

El enchufe no se toca
La estufa no se toca
Y cuidado con las cosas
Que se ponen en la boca.

Ni botones
Ni cuchillos
Y el remedio
No se toca
Ni se ponen las tapitas
De botellas de la Cosa.

Si se puede o no se puede
Mejor hay que preguntar
Porque hay cosas que los nenes
Nunca tienen que tocar.

Daniel Allaria Oriol

3.1. VARIABLE 4. CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD LECTORA

3.1.1. Pregunta: Frente al texto anterior, ¿cuál es la actividad que se debe realizar? (Ind. 11)

3.1.2. Pregunta: ¿Qué tipo de texto es la narración? (Ind. 11)

3.1.3. Pregunta: ¿Cuántos versos y cuántas estrofas tiene el texto? (Ind. 12)

3.1.4. Pregunta: ¿Cuántos versos y cuántas estrofas tiene el texto? (Ind. 12)

3.1.5. Pregunta: ¿Cuál es el tema central del texto? (Ind. 12)

3.1.6. Pregunta: ¿Qué debes hacer para realizar la actividad? Indicar los pasos (Ind. 14)

OBSERVACIONES

3.1.7. El estudiante realiza la lectura del texto de forma detenida (Ind. 13)

Si ___ En algo __ No ___

3.1.8. El estudiante identifica los espacios que hay y se pregunta por el motivo de dichos espacios (Ind. 13)

Si ___ En algo __ No ___

3.1.9. El estudiante organiza la información para dar respuesta a la actividad (Ind. 13)

Si ___ En algo __ No ___

2.3.10. El estudiante muestra una buena expresión frente a la lectura (Ind. 13)

Si ___ En algo __ No ___

3.2. VARIABLE 5. CONTROL DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD LECTORA

3.2.1. Pregunta: ¿Tuviste dificultades en el desarrollo de la actividad? ¿Cuáles? (Ind. 15)

3.2.2. Pregunta: ¿En qué momentos tuviste dificultad para el desarrollo de la actividad? (Ind. 15)

3.2.3. Pregunta: ¿Cómo superaste las dificultades que se presentaron? (Ind. 16)

3.2.4. Pregunta: ¿Sentiste ansiedad o enojo por no lograr desarrollar la actividad? (Ind. 17)

OBSERVACIONES

3.2.5. El estudiante evalúa correctamente su comportamiento frente a la actividad (Ind. 15)

Si ___ En algo __ No ___

3.2.6. El estudiante regula su comportamiento, se detiene a pensar y explora opciones (Ind. 16)

Si ___ En algo __ No ___

3.2.7. El estudiante maneja adecuadamente los sentimientos y las emociones frente a la actividad (impaciencia, frustración, enojo, entre otros) (Ind. 13)

Si ___ En algo __ No ___

3.3. VARIABLE 6. ESTRATEGIAS UTILIZADAS

OBSERVACIONES

3.3.1. ¿El estudiante identificó la información más importante del texto? ¿Lo hizo de forma autónoma? ¿Requirió ayuda o apoyo del docente? (Ind 18)

3.3.2. ¿El estudiante mostró idear estrategias o pasos para el desarrollo de la actividad propuesta? ¿Cómo fueron las estrategias implementadas? ¿Fueron acertadas? ¿Tuvo dificultades? (Ind. 19)

3.3.3. ¿El estudiante demostró satisfacción con la actividad realizada y las estrategias implementadas? ¿Cómo fue el resultado final? (Ind. 20)

APÉNDICE C
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES DEL GRADO
TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA

Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

Investigadora: Miryam Isabelia García Heredia

Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	
Nombres y apellidos	
Años de experiencia en la educación	
Escolaridad	

2. PREGUNTAS

2.1. Cómo docente, ¿qué implica para usted la lectura en el aula? ¿qué significa leer?

2.2. ¿Cómo son las actividades que realiza para la promoción de la lectura entre los estudiantes?

2.3. ¿Cómo escoge los textos para el desarrollo de actividades lectoras con los estudiantes?

2.4. ¿Cuáles objetivos o propósitos persigue con el desarrollo de las actividades lectoras en el aula?

2.5. ¿Qué niveles de lectura busca con sus estudiantes? ¿Cómo hace para alcanzar dichos niveles?

2.6. ¿Cómo evalúa las actividades lectoras que son desarrolladas por los estudiantes?

2.7. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

2.8. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

2.9. ¿Cómo desarrolla las habilidades metacognitivas entre los estudiantes para el fortalecimiento de los niveles de lectura?

2.10. ¿Cómo hace en su aula para potenciar una lectura independiente, autónoma y democrática?

APÉNDICE D
JUICIOS DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS
INSTRUMENTOS
EXPERTO 1

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento:
ENTREVISTA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE
BÁSICA PRIMARIA.

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

María Eugenia Salinas Muñoz

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Doctora en Perspectiva Histórica, Política y Comparada de la Educación

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

CARGO ACTUAL: Docente e investigadora.

INSTITUCIÓN: Universidad del Pacífico.

Objetivo de la investigación: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

Objetivo del juicio de expertos: El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio.</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión</p> <p>-Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>-Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro</p> <p>-El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>-Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>-El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión</p> <p>-El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>-El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión</p> <p>-El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste</p> <p>-El ítem es relativamente importante.</p> <p>-El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSIÓN	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	¿Te gusta leer? ¿Por qué?			✓	
X2	¿Qué tipo de lecturas realiza en la casa?		✓		
X3	¿En qué momentos realizas lecturas? ¿Qué cantidad de tiempo?			✓	

X4	¿Tienes colaboración o apoyo de tus padres u otros familiares para realizar actividades de lectura en la casa?			✓	
X5	¿Tus padres o los familiares con los que vives leen? ¿Qué les gusta leer?		✓		

X6	¿Qué tipo de lecturas prefieres?			✓	
X7	Cuándo realizas una lectura, ¿qué sentimientos o emociones te produce?		✓		

X8	¿Cómo son las lecturas que realizas en la escuela? ¿Te gustan esas lecturas?			✓	
----	--	--	--	---	--

X11	¿Te parecen divertidas y animadas las actividades de lecturas que realizas en la escuela?		✓		
-----	---	--	---	--	--

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

Dra. MARIA EUGENIA SALINAZ MUÑOS
Docente. Universidad del Pacífico

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA. Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Maria Eugenia Salinas Muñoz

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Doctora en Perspectiva Histórica, Política y Comparada de la Educación

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

CARGO ACTUAL: Docente e investigadora.

INSTITUCIÓN: Universidad del Pacífico.

Objetivo de la investigación: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

Objetivo del juicio de expertos: El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista en profundidad acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio.</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión</p> <p>-Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>-Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro</p> <p>-El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>-Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>-El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión</p> <p>-El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.</p> <p>-El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión</p> <p>-El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste</p> <p>-El ítem es relativamente importante.</p> <p>-El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSIÓN	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	Cómo docente, ¿qué implica para usted la lectura en el aula? ¿qué significa leer?			✓	
X2	¿Cómo son las actividades que realiza para la promoción de la lectura entre los estudiantes?		✓		
X3	¿Cómo escoge los textos para el desarrollo de actividades lectoras con los estudiantes?		✓		

X4	¿Cuáles objetivos o propósitos persigue con el desarrollo de las actividades lectoras en el aula?		✓		
X5	¿Qué niveles de lectura busca con sus estudiantes? ¿Cómo hace para alcanzar dichos niveles?			✓	

X6	¿Cómo evalúa las actividades lectoras que son desarrolladas por los estudiantes?		✓		
X7	¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?		✓		

X8	¿Cómo desarrolla las habilidades metacognitivas entre los estudiantes para el fortalecimiento de los niveles de lectura?			✓	
X9	¿Cómo hace en su aula para potenciar una lectura independiente, autónoma y democrática?			✓	

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

Dra. MARIA EUGENIA SALINAZ MUÑOZ
Docente. Universidad del Pacifico

APÉNDICE E
JUICIOS DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS
INSTRUMENTOS
EXPERTO 2

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento, **ENTREVISTA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.**

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Abad Ernesto Parada Trujillo

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia.

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Educación, cognición, modelos pedagógicos.

CARGO ACTUAL

Investigador.

INSTITUCIÓN

Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (GICSH) de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Objetivo de la investigación: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

Objetivo del juicio de expertos: El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

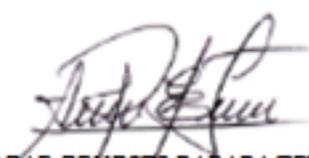
Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</p> <p>-Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>-Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis, y semántica, son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro</p> <p>-El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las oraciones.</p> <p>-Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>-El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>-El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión</p> <p>-El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.</p> <p>-El ítem es relativamente importante.</p> <p>-El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSION	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	¿Te gusta leer? ¿Por qué?	4	4	4	----
X2	¿Qué tipo de lecturas realiza en la casa?	4	4	3	----
X3	¿En qué momentos realizas lecturas? ¿Qué cantidad de tiempo?	3	3	4	----
X4	¿Tienes colaboración o apoyo de tus padres u otros familiares paternales actividades de lectura en la casa?	4	4	4	----
X5	¿Tus padres o los familiares con los que vives leen? ¿Qué les gusta leer?	4	4	4	----
X6	¿Qué tipo de lecturas prefieres?	4	4	4	----
X7	Cuando realizas una lectura, ¿qué sentimientos o emociones te produce?	4	3	3	----
X8	¿Cómo son las lecturas que realizas en la escuela? ¿Te gustan esas lecturas?	4	4	4	----
X11	¿Te parecen divertidas y animadas las actividades de lecturas que realizas en la escuela?	4	4	4	----

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.


MSc. ABAD ERNESTO PARADA TRUJILLO
 Investigador Grupo GISCH-UFPS

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA. Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Abad Ernesto Parada Trujillo

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia.

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Educación, cognición, modelos pedagógicos.

CARGO ACTUAL

Investigador.

INSTITUCIÓN

Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (GICSH) de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Objetivo de la investigación: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

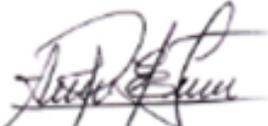
Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista en profundidad acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión, basta para obtener la medición de esta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio.</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</p> <p>-Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>-Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro</p> <p>-El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la codificación de las mismas.</p> <p>-Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>-El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>-El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>-El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo Nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión</p> <p>-El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.</p> <p>-El ítem es relativamente importante.</p> <p>-El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSION	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	Como docente, ¿qué implica para usted la lectura en el aula? ¿qué significa leer?	4	4	4	----
X2	¿Cómo son las actividades que realiza para la promoción de la lectura entre los estudiantes?	4	4	4	---
X3	¿Cómo escoge los textos para el desarrollo de actividades lectoras con los estudiantes?	4	4	4	---
X4	¿Cuáles objetivos o propósitos persigue con el desarrollo de las actividades lectoras en el aula?	4	4	3	----
X5	¿Qué niveles de lectura busca con sus estudiantes? ¿Cómo hace para alcanzar dichos niveles?	4	4	4	---
X6	¿Cómo evalúa las actividades lectoras que son desarrolladas por los estudiantes?	4	4	4	---
X7	¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?	4	4	4	----
X8	¿Cómo desarrolla las habilidades metacognitivas entre los estudiantes para el fortalecimiento de los niveles de lectura?	4	4	4	---
X9	¿Cómo hace en su aula para potenciar una lectura independiente, autónoma y democrática?	4	4	4	---

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.


 MSc. ABAD ERNESTO PARADA TRUJILLO
 Investigador Grupo GISCH-UFPS

APÉNDICE F
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



APÉNDICE F
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



APÉNDICE G

EVIDENCIA DE INSTRUMENTOS APLICADOS



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACION – MAESTRIA EN EDUCACION
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES DEL
GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA



Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).
Investigadora: Miryam Isbelia García Heredia
Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	25 de septiembre /15
Años de experiencia en la educación	12 años
Escolaridad	Licenciado en Educación Básica Enfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

2. PREGUNTAS

2.1. Cómo docente, ¿qué implica para usted la lectura en el aula? ¿qué significa leer?

La lectura es un proceso de reconocimiento de símbolos y signos con un significado o mensaje que debe analizarse desde las diferentes competencias para generar un aprendizaje de las cosas o desarrollar la creatividad.

2.2. ¿Cómo son las actividades que realiza para la promoción de la lectura entre los estudiantes?

- Lectura individual
- Lectura colectiva
- Análisis de pequeños cuentos o textos narrativos
- Lectura de imágenes o historias mudas.
- Ejercicios de lectura con énfasis en los signos de puntuación.

2.3. ¿Cómo escoge los textos para el desarrollo de actividades lectoras con los estudiantes?

- De acuerdo a los temas de interés de los educandos o en ocasiones del tema transversal que se este trabajando en las áreas fundamentales, tratando de enfatizar en autores regionales que motiven el rescate de la tradición oral.

2.4. ¿Cuáles objetivos o propósitos persigue con el desarrollo de las actividades lectoras en el aula?

- * Mejorar las competencias comunicativas
- * Fortalecer la lectura crítica y comprensiva
- * Mejorar la rapidez lectora
- * Trabajar signos de puntuación
- * Estimular la creatividad

2.5. ¿Qué niveles de lectura busca con sus estudiantes? ¿Cómo hace para alcanzar dichos niveles?

La lectura interpretativa y propositiva, a través de análisis de textos cortos, la socialización de sus puntos de vista en lluvias de ideas, la conceptualización de sus conclusiones y la proposición de nuevos textos partiendo de los leídos.

2.6. ¿Cómo evalúa las actividades lectoras que son desarrolladas por los estudiantes?

En su capacidad de explicar con sus palabras el texto leído. Además se evalúa el tono de voz, signos de puntuación al leer, las respuestas a preguntas formuladas de forma oral o escrita sobre el texto presentado.

2.7. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

Leer, escuchar, comprender, interpretar, analizar y proponer.

2.8. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

2.9. ¿Cómo desarrolla las habilidades metacognitivas entre los estudiantes para el fortalecimiento de los niveles de lectura?

El desarrollo de preguntas de lectura comprensiva formadas desde la interpretación, argumentación y proposición.
El manejo de resúmenes y cuadros conceptuales.

2.10. ¿Cómo hace en su aula para potenciar una lectura independiente, autónoma y democrática?

Debido al contexto y los recursos institucionales no se puede acceder a una variedad de textos o cuentos pero en lo posible se estimula la lectura individual con sencillos textos en copias para desarrollar en clase que luego se socializan en general.

2.3. ¿En qué momentos realizas lecturas? ¿Qué cantidad de tiempo?

en la tardecita unas dos minutos

2.4. ¿Tienes colaboración o apoyo de tus padres u otros familiares para realizar actividades de lectura en la casa?

mi mamá lee la biblia y mi papá lee el quipo pero a veces

2.5. ¿Tus padres o los familiares con los que vives leen? ¿Qué les gusta leer?

si a uno si le gusta leer y a otro no le gusta leer

2.6. ¿Qué tipo de lecturas prefieres?

prefiero chistes y trabalenguas y leyendas y cuentos

2.7. Cuando realizas una lectura, ¿qué sentimientos o emociones te produce?



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACION – MAESTRIA EN EDUCACION



ENTREVISTA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO
DE BÁSICA PRIMARIA

Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).

Investigadora: Miryam Isbelia García Heredia

Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	Octubre 2015
Edad	8 años

2. PREGUNTAS

2.1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

no me gusta leer porque es muy aburrido y por que es muy feo leer

2.2. ¿Qué tipo de lecturas realiza en la casa?

leer el quibus aveses

3.2. VARIABLE 5. CONTROL DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD LECTORA

3.2.1. Pregunta: ¿Tuviste dificultades en el desarrollo de la actividad? ¿Cuáles? (Ind. 15)

Si en conocimiento

3.2.2. Pregunta: ¿En qué momentos tuviste dificultad para el desarrollo de la actividad? (Ind. 15)

comprensión lectora

3.2.3. Pregunta: ¿Cómo superaste las dificultades que se presentaron? (Ind. 16)

leía nuevamente para ver si entendía

3.2.4. Pregunta: ¿Sentiste ansiedad o enojo por no lograr desarrollar la actividad? (Ind. 17)

No

OBSERVACIONES

3.2.5. El estudiante evalúa correctamente su comportamiento frente a la actividad (Ind. 15)

Si ___ En algo No ___

3.2.6. El estudiante regula su comportamiento, se detiene a pensar y explora opciones (Ind. 16)

Si ___ En algo No ___

3.2.7. El estudiante maneja adecuadamente los sentimientos y las emociones frente a la actividad (impaciencia, frustración, enojo, entre otros) (Ind. 13)

Si En algo ___ No ___

3.1.2. Pregunta: ¿Qué tipo de texto es la narración? (Ind. 11)

Una rima

3.1.3. Pregunta: ¿Cuántos versos y cuántas estrofas tiene el texto? (Ind. 12)

74 versos 3 estrofas

3.1.4. Pregunta: ¿Cuántos versos y cuántas estrofas tiene el texto? (Ind. 12)

74 versos 3 estrofas

3.1.5. Pregunta: ¿Cuál es el tema central del texto? (Ind. 12)

Que tenemos tener cuidado con la corriente

3.1.6. Pregunta: ¿Qué debes hacer para realizar la actividad? Indicar los pasos (Ind. 14)

El enchufe no se toca. Que no te meta nada hay que preguntar antes de hacer

OBSERVACIONES

3.1.7. El estudiante realiza la lectura del texto de forma detenida (Ind. 13)

Si En algo No

3.1.8. El estudiante identifica los espacios que hay y se pregunta por el motivo de dichos espacios (Ind. 13)

Si En algo No

3.1.9. El estudiante organiza la información para dar respuesta a la actividad (Ind. 13)

Si En algo No

2.3.10. El estudiante muestra una buena expresión frente a la lectura (Ind. 13)

Si En algo No

3. HABILIDADES DE METACOGNICIÓN

Actividad: Lee el siguiente texto y a partir de ello contesta las preguntas formuladas o las actividades propuestas.

Texto 2.

El enchufe no se toca
La estufa no se toca
Y cuidado con las cosas
Que se ponen en la boca.

Ni botones
Ni cuchillos
Y el remedio
No se toca
Ni se ponen las tapitas
De botellas de la Cosa.

Si se puede o no se puede
Mejor hay que preguntar
Porque hay cosas que los nenes
Nunca tienen que tocar.

Daniel Allaria Oriol

3.1. CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD LECTORA

3.1.1. Pregunta: Frente al texto anterior, ¿cuál es la actividad que se debe realizar? (Ind. 11)

tener cuidado con las cosas

2.3.4. Pregunta: ¿Qué opinión tienes de la conducta del leñador frente a la zorra? (Ind. 9)

buena por que escondio a la zorra en una cabina

M.

2.3.5. Pregunta: ¿Cuál crees que es el motivo por el cual perseguían los cazadores a la zorra? (Ind. 10)

Porque los cazadores estaban descansando y comiendo y la zorra descuidadamente le quito la comida

A

2.3.6. Pregunta: ¿Qué mensaje le darías a los cazadores y al leñador? (Ind. 9)

A los cazadores:

Que no debemos ser malos con los animales por que son seres vivos como nosotros

A

Al leñador:

no decir mentiras

OBSERVACIONES

2.3.7. El estudiante realizo la lectura de forma independiente (Ind. 7)

Si En algo -- No ___

2.3.8. El estudiante realizo la lectura de forma autónoma (Ind. 7)

Si En algo -- No ___

2.3.9. El estudiante mostró comprensión sobre el texto (Ind. 8)

Si En algo -- No ___

2.3.10. El estudiante mostró interpretar el texto (Ind. 8)

Si En algo -- No ___

2.2.4. Pregunta: ¿Qué temas se encuentran relacionados con el texto? (Ind. 5)

la mentiras, maltrato a los animales

✓
A

2.2.5. Pregunta: ¿Qué te enseña el texto? ¿Cómo puedes aplicar las enseñanzas en tu vida diaria? (Ind. 6)

Que no maltratemos a los animales porque es lo mismo que nos maltraten a nosotros

✓
A

2.3. LECTURA CRÍTICA

2.3.1. Pregunta: ¿Cuál otro título puede asignársele al texto? (Ind. 9)

el teñador - mentiroso

✓
M-A

2.3.2. Actividad: Escribe otro final para la historia señalada en el texto. (Ind. 10)

La zorra salió corriendo y se escondió por el bosque para que no la encontraran y colorín colorado este cuento sea acabado.

✓
M-A

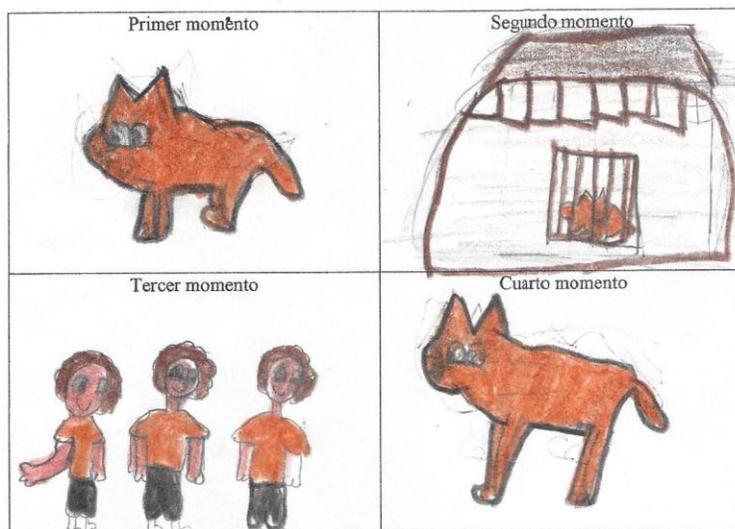
2.3.3. Pregunta: ¿Qué otras actividades se pueden realizar al partir del texto? (Ind. 10)

Que la zorra no pidio gracias
Que la zorra salió corriendo
Que la zorra se callo

✓
B

2.2. INTERPRETACIÓN LECTORA

2.2.1. Actividad: En cuatro momentos, ilustra con dibujos la historia descrita en el texto.
(Ind. 4)



2.2.2. Pregunta: En tu opinión, ¿cuál es la idea más importante del texto? ¿por qué? (Ind. 4)

Que hay tranposis

2.2.3. Pregunta: ¿Qué quiere expresar el autor al decir “no niegues con tus actos, lo que pregonas con tus palabras”? (Ind. 5)

Pensar antes de decir

2.1.3. Pregunta: ¿En qué tiempo se encuentra escrito el texto? (Ind. 2)

Pasado

✓
A

2.1.4. Pregunta: La palabra leñador, ¿qué significa? (Ind. 1)

Que trabaja con leña

✓
A

2.1.5. Pregunta: Cuando en el texto dice, "con la voz les dijo que no, pero con su mano disimuladamente señalaba la cabaña", ¿qué quiso decir el autor del texto? (Ind. 2, 3)

Que el leñador era mentiroso

MA

2.1.6. Pregunta: Cuando en el texto dice, "se confiaron únicamente en lo dicho con la palabra", ¿qué quiso decir el autor del texto? (Ind. 2, 3)

el autor quiso decir que no le importaba la zorra

MA

2.1.7. Pregunta: ¿Has tenido alguna experiencia o situación similar en casa, con tus amigos o en la escuela? ¿Por qué? (Ind. 2, 6)

no nunca me ha pasado

✓
M

2.1.8. Pregunta: ¿Quiénes son los personajes de la historia descrita en el texto? (Ind. 3)

la zorra el leñador y los cazadores

✓
A

2.1.9. Pregunta: ¿En qué lugar se desarrolla la historia? (Ind. 3)

en una cabaña

✓
A

2. NIVELES DE LECTURA

Actividad: Lee el siguiente texto y a partir de ello contesta las preguntas formuladas o las preguntas propuestas.

Texto 1.	La zorra y el leñador
Una zorra estaba siendo perseguida por unos cazadores cuando llegó al sitio de un leñador y le suplicó que la escondiera. El hombre le aconsejó que ingresara a su cabaña.	
Casi de inmediato llegaron los cazadores, y le preguntaron al leñador si había visto a la zorra.	
El leñador, con la voz les dijo que no, pero con su mano disimuladamente señalaba la cabaña donde se había escondido.	
Los cazadores no comprendieron las señas de la mano y se confiaron únicamente en lo dicho con la palabra.	
La zorra al verlos marcharse, salió sin decir nada.	
Le reprochó el leñador por qué a pesar de haberla salvado, no le daba las gracias, a lo que la zorra respondió:	
--Te hubiera dado las gracias si tus manos y tu boca hubieran dicho lo mismo.	
No niegues con tus actos, lo que pregonas con tus palabras.	
<i>Esopo</i>	

2.1. COMPRENSIÓN LECTORA

2.1.1. Pregunta: La anterior narración, ¿qué tipo de texto es y por qué? (Ind. 2)

Es una fábula por que nos da una enseñanza

✓
A

2.1.2. Pregunta: ¿Quién es el autor del texto? (Ind. 2)

el Esopo

✓
A



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
 FACULTAD DE EDUCACION - MAESTRIA EN EDUCACION
 PRUEBA DIAGNÓSTICA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO
 TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA



Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).
Investigadora: Miryam Isbelia García Heredia
Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	Septiembre 28 2015
Nombres y apellidos	Lisay Valentina Angel Salazar
Edad	8 años
Hora de inicio	
Hora de terminación	
Repitente	Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
Auto concepto académico ¿Qué concepto tienes de tu desempeño escolar?	soy muy excelente porque me aprendo con facilidad las cosas y porque soy muy bien en las evaluaciones
Relación con los docentes ¿Cómo es tu relación con los docentes?	Mi relación con los docentes es muy buena porque los respeto mucho
Relación con la familia ¿Cómo es tu relación con la familia?	mi relación con mi familia es muy buena porque yo siento que ellos me quieren y yo los quiero a ellos
Relación con compañeros de clase ¿Cómo es tu relación con los compañeros de clase?	mi relación con mis compañeros es bien porque los respeto mucho y también los quiero
Satisfacción frente a la escuela ¿Qué te gusta y qué no te gusta de la escuela?	es buena porque aprendo mucho y me gusta jugar con mis compañeros

2.7. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

Leer, escuchar, comprender, interpretar, analizar y proponer.

2.8. ¿Cuáles son las habilidades metacognitivas implicadas o requeridas para el desarrollo de una lectura exitosa en los estudiantes?

2.9. ¿Cómo desarrolla las habilidades metacognitivas entre los estudiantes para el fortalecimiento de los niveles de lectura?

El desarrollo de preguntas de lectura comprensiva formuladas desde la interpretación, argumentación y proposición.
El manejo de resúmenes y cuadros conceptuales.

2.10. ¿Cómo hace en su aula para potenciar una lectura independiente, autónoma y democrática?

Debido al contexto y los recursos institucionales no se puede acceder a una variedad de textos o cuentos pero en lo posible se estimula la lectura individual con sencillos textos en copias para desarrollar en clase que luego se socializan en general.

2.3. ¿Cómo escoge los textos para el desarrollo de actividades lectoras con los estudiantes?

- De acuerdo a los temas de interés de los educandos o en ocasiones del tema transversal que se este trabajando en las áreas fundamentales, tratando de enfatizar en autores regionales que motiven el rescate de la tradición oral.

2.4. ¿Cuáles objetivos o propósitos persigue con el desarrollo de las actividades lectoras en el aula?

- * Mejorar las competencias comunicativas
- * fortalecer la lectura crítica y comprensiva
- * Mejorar la rapidez lectora
- * Trabajar signos de puntuación
- * Estimular la creatividad

2.5. ¿Qué niveles de lectura busca con sus estudiantes? ¿Cómo hace para alcanzar dichos niveles?

La lectura interpretativa y propositiva, a través de análisis de textos cortos, la socialización de sus puntos de vista en lluvias de ideas, la conceptualización de sus conclusiones y la proposición de nuevos textos partiendo de los leídos.

2.6. ¿Cómo evalúa las actividades lectoras que son desarrolladas por los estudiantes?

En su capacidad de explicar con sus palabras el texto leído. Además se evalúa el tono de voz, signos de puntuación al leer, las respuestas a preguntas formuladas de forma oral o escrita sobre el texto presentado.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACION – MAESTRIA EN EDUCACION
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A DOCENTES DEL
GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA



Investigación: Habilidades de metacognición presentes en los procesos de lectura de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Camilo Daza (Cúcuta, Norte de Santander).
Investigadora: Miryam Isbelia García Heredia
Objetivo: Analizar el estado actual de los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el desarrollo de habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura.

1. IDENTIFICACIÓN

Fecha	25 de Septiembre /15
Años de experiencia en la educación	12 años
Escolaridad	Licenciada en Educación Básica Enfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

2. PREGUNTAS

2.1. Cómo docente, ¿qué implica para usted la lectura en el aula? ¿qué significa leer?

La lectura es un proceso de reconocimiento de símbolos y signos con un significado o mensaje que debe analizarse desde las diferentes competencias para generar un aprendizaje de las cosas o desarrollar la creatividad.

2.2. ¿Cómo son las actividades que realiza para la promoción de la lectura entre los estudiantes?

- Lectura individual
- Lectura colectiva
- Análisis de pequeños cuentos o textos narrativos
- Lectura de imágenes o historias mudas.
- Ejercicios de lectura con énfasis en los signos de puntuación.

yo tengo alegría

2.8. ¿Cómo son las lecturas que realizas en la escuela? ¿Te gustan esas lecturas?

si porque son muy bonitas

2.9. ¿Te parecen divertidas y animadas las actividades de lecturas que realizas en la escuela?

si porque son muy bonitas y divertidas