

CAPÍTULO

2

**Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria\***

---

*Magda Inés Medina Manrique<sup>1</sup>, Ana Mélida Leal Barón<sup>2</sup>  
Institución Educativa Distrital Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde  
Rita Flórez Romero<sup>3</sup> y Sandra Patricia Rojas Arias<sup>4</sup>  
Departamento de Comunicación Humana  
Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*

**Resumen**

Este proyecto nace del interés de las autoras por trabajar en la didáctica de la lectura y la escritura en la escuela. Tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa basado en los principios de la lectura y la escritura como proceso

---

\* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP–Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008–2009.

1 Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, estudiante de Maestría en Educación – Línea de Investigación en Comunicación y Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente de básica primaria en el sector oficial. Ha desarrollado proyectos de investigación en el aula relacionados con la didáctica de la lectura y escritura en los últimos cuatro años.

2 Licenciada en básica primaria de la Universidad Santo Tomás, participante en dos Programas de Formación Permanente de Docentes en Servicio (PPFD) en las áreas de Ciencias Naturales y Evaluación Institucional. Tiene 18 años de experiencia docente en educación preescolar y básica primaria en el sector oficial.

3 Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora de los grupos de Cognición y Lenguaje en la Infancia y Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes, y coordinadora académica de la Línea de Investigación Comunicación y Educación de la Maestría en Educación en la misma universidad. Profesora de fonoaudiología y coordinadora de programas de fortalecimiento del lenguaje, la lectura y la escritura en la Universidad Nacional de Colombia desde 1982.

4 Psicóloga y Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Ha sido docente en varias universidades del país y ha participado en diversos proyectos de lectura, escritura y formación de docentes en servicio.

sobre la producción de textos, la comprensión de lectura y las habilidades metacognitivas de un grupo de niños de tercero y cuarto grado. Se desarrolló en tres fases: aplicación de tres instrumentos para establecer la línea base, desarrollo de las sesiones diseñadas dentro del programa y aplicación de los instrumentos posterior a la implementación del programa. Los resultados del proceso nos permitieron establecer la efectividad del programa en el fomento de las habilidades en comprensión de lectura y producción de textos. También permitió corroborar la relación entre metacognición, lectura y escritura.

### ***Justificación***

El lenguaje es una importante forma de expresión del ser humano. Por medio de él podemos materializar nuestros pensamientos y configurar la habilidad de raciocinio que nos diferencia de otras especies. Dicha capacidad nos permite asociar un contenido (idea o concepto) con una forma de expresión, para poder recordar, modificar o manifestar a voluntad dicho contenido (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 19). El lenguaje es un instrumento social que “contribuye a la preparación para el mundo adulto: las personas necesitan ser capaces de comunicarse efectiva y apropiadamente en el amplio rango de situaciones personales, sociales, laborales y políticas en las que puedan encontrarse” (Cuervo y Flórez, 2004, p. 17).

El lenguaje escrito es también un poderoso instrumento de participación en la sociedad. Goodman (1995) afirma que, “el lenguaje escrito nos permite expandir la memoria humana, convierte la información escrita (conocimiento) en una fuente de poder” (p. 16). Por lo tanto, las limitaciones en el dominio de la lectoescritura o en otros usos del lenguaje se convierten en limitaciones de poder social y personal de los individuos, y corresponde al sistema educativo la tarea de poner en marcha dichas competencias en los estudiantes.

Sin embargo, en el contexto actual entidades como el ICFES (2003) afirman que, “los 11 años de colegio están siendo insuficientes para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa” (citado por Flórez y Cuervo, 2005, p. 14). También la práctica al interior de las aulas nos muestra a diario estudiantes —y también algunos docentes en ocasiones— con deficientes habilidades para enfrentarse a tareas de lectura o escritura. Esto puede estar relacionado con lo que Goodman (1995) ha referido como el uso del lenguaje en la escuela, que, “en nuestro interés por hacerlo sencillo, lo hacemos complicado” fraccionándolo en componentes pequeños pero abstractos, en el cual “nos desentendimos del propósito natural del lenguaje, la comunicación de significados” (pp. 9-10).

Lo anterior se relaciona con el tránsito de los niños y jóvenes en la educación básica, en la cual los niños con escritura y lectura convencionales básicas perci-

ben estas actividades como tareas rutinarias y poco divertidas, asumidas como una obligación, sin objetivos o fines claros, ni mucho menos una audiencia real (un escucha o un lector) (Cuervo y Flórez, 1998). Desde la práctica habitual de muchos docentes, la escritura es concebida como un acto de un solo momento en el cual se presta mayor atención a los procesos de bajo nivel (ortografía, puntuación, caligrafía) y se deja de lado los procesos de alto nivel (cohesión, coherencia, estructura del texto, propósito, contenido) (Tolchinsky, 2007; Solé, 2007).

Corroborando todo lo anterior, los resultados en las Pruebas Saber (Ministerio de Educación Nacional, 2006) nos muestran cómo apenas el 29% de los niños evaluados logran el nivel más alto en las habilidades de lenguaje, en el cual se está en capacidad de interpretar e integrar ideas del texto con experiencias y conocimientos previos, frente al 19,3% que sólo llega a identificar la información literal del texto y el 3.8% que no alcanza ni el nivel mínimo. Ante esta realidad, emerge la necesidad de generar proyectos investigativos y pedagógicos que permitan aplicar rigurosamente los conocimientos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura en el aula de clases (Flórez, Arias y Guzmán, 2006), con el fin de analizar su pertinencia o no frente a las dificultades identificadas en nuestra población escolar.

### **Marco teórico**

Uno de nuestros puntos de partida es el concepto de *lenguaje integral*, concebido como una filosofía que reconoce el valor de utilizar el lenguaje de un modo significativo y con un propósito determinado (Goodman, 1995). Esta postura toma distancia de ciertas formas actuales de uso del lenguaje en la escuela, asociado a contextos sin sentido para los niños.

El lenguaje integral cuando hace referencia al lenguaje escrito, contempla la comprensión de lectura y la producción de textos como un mismo conjunto de capacidades (Ferreiro, 2002; Flórez, Arias y Castro, 2009). Por ello, resulta fundamental abordar los conceptos de la lectura y la escritura como proceso. Un primer acercamiento es el dado por Goodman (1995), quien describe como “la escritura y la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores deben decidir cuánta información proporcionan para que los lectores puedan inferir y recrear. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor” (p. 39).

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) definen la lectura como “un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos” (p. 25), que a su vez contempla dos procesos: la decodificación y la comprensión. La decodificación es el proceso que permite transformar de manera rápida y automática lo impreso en palabras, y la comprensión-interpretación implica la

construcción de significados y sentidos dados a las oraciones, a los párrafos y al texto como un todo. Por otro lado, Condemarín (2000) afirma que, “leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir un significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector”.

Lo anterior nos indica una diferencia fundamental: el lenguaje escrito —a diferencia del lenguaje oral— exige al aprendiz tener mayor control consciente de su proceso de aprendizaje y tener una guía sistemática de un adulto o de otro más experto en el dominio de la lectura y la escritura (Flórez, Torrado y Arias, 2006). Por eso, además de ser importantes los procesos de comprensión de lectura y de escritura de textos, cobran una gran importancia las actividades que tienen como centro de observación las propias habilidades o *metacognición*.

Abordaremos entonces la comprensión de la lectura, la escritura y la metacognición como los ejes conceptuales de este marco teórico.

### ***Comprensión de lectura***

La comprensión de lectura es un proceso interactivo entre texto, lector y contexto, de acuerdo con varios autores (Condemarín, 2000; Solé, 2007). Con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. En la esfera del lector encontramos sus conocimientos previos, actitudes, propósitos, intenciones, etc., y sus habilidades de lectura o estrategias. El contexto implica todas las condiciones ambientales y los conocimientos previos.

En lo que respecta a las habilidades de lectura, Solé (1980) plantea cómo el alumno que no maneje estrategias de aprendizaje para la lectura “está abocado, a un enfoque superficial en el aprendizaje” (p. 17), que solamente gira alrededor de la memorización mecánica y no alrededor de la comprensión. Esta autora clasifica las estrategias de lectura en tres grandes grupos: 1) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes, 2) Las que permiten establecer durante la lectura inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y toman decisiones adecuadas ante errores y fallos de comprensión y, 3) Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que se ha obtenido.

A partir de esta interacción entre textos, lector y contexto, se busca generar en el salón de clase espacios significativos en torno a la lectura (contexto), seleccionar *textos* expositivos que se encuentren en el nivel de los participantes y mediante la modelación guiar el uso adecuado de las estrategias de lectura de acuerdo con las

características del texto. Todo esto se realiza con el fin de activar las estructuras metacognitivas de los pequeños *lectores* que les permitan planificar, autorregular, autodireccionar y tomar decisiones frente al uso adecuado de las estrategias en función de los objetivos de la lectura.

### ***La escritura***

En lo que respecta a la escritura, ésta es concebida como la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, pensamientos a través del código alfabético. Las perspectivas de la escritura como proceso consideran que es una habilidad cognitiva compleja que impone al escritor una serie de demandas simultáneas de contenido, propósitos, estructura y operaciones de alto y bajo nivel (Flórez y Cuervo, 2005) que resultan difíciles de enfrentar si no se reconocen o no se cuenta con las herramientas y procesos necesarios para desarrollarlas. Es por eso que los escritores novatos o con estrategias ineficientes pueden llegar a estados de angustia, de frustración, y con ello a producir textos de baja calidad o a abandonar la tarea.

Atendiendo a lo anterior, podemos observar cómo las prácticas en la escuela alrededor de la producción de texto llevan a que se pierda el objetivo comunicativo del escribir, convirtiéndolo en una actividad rutinaria y sin sentido, donde no hay un fin (propósito), ni un destinatario (audiencia) más que el simple hecho de cumplir un requerimiento impuesto por el profesor con un producto revisado en un solo momento y no en varias versiones (Goodman, 1995). En el contexto de la escuela se desconocen los postulados de la escritura como proceso, entendido éste como un procedimiento que permite a los niños que se involucren en la elaboración de sus textos, donde ellos planean, crean, releen, revisan y cuando tienen su primera versión, hacen correcciones, depuran, pulen, para finalmente tener una versión final legible y convencionalmente correcta (Tolchinsky, 2007).

Bajo los principios de la escritura como proceso que promueve estrategias para enfrentar las restricciones que impone la tarea del escribir sobre la mente del escritor a través del desarrollo de cuatro subprocesos dinámicos e interactivos en el proceso de escritura (Flórez y Cuervo, 2005): planeación, transcripción, revisión y edición; se pretende mediante el proyecto acompañar y dirigir el proceso de producción de textos expositivos en los participantes, haciendo énfasis en el subproceso de planeación.

### ***Metacognición***

De los apartados anteriores se infiere cómo la metacognición es un factor común y determinante en la calidad de ambos procesos. El dominio de esta habilidad configura a los buenos lectores y escritores. La metacognición se define como el

conocimiento que el individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, nos permite pensar sobre nuestra propia actuación, planificarla, evaluarla y modificarla (Flórez y otros, 2005).

La minuciosa investigación realizada por Flórez y otros (2007) sintetiza que la metacognición está compuesta por dos dimensiones: el conocimiento de la persona sobre sus procesos cognitivos y sus efectos en el desarrollo de una tarea, y la regulación de la cognición. Este último abarca la aplicación de operaciones metacognitivas de planeación (selección de estrategias y recursos); autorregulación (monitoreo y control de problemas en el desarrollo de la tarea) y evaluación (valoración de los resultados).

De la misma forma, la metacognición está relacionada con tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. El declarativo se relaciona con el “saber que”, con todas las acciones que se pueden efectuar para el cumplimiento de la tarea. El procedimental es el “saber cómo” e implica la información sobre las acciones que deben ejecutarse. El condicional o “saber cuándo” determina por qué y cuándo se debe utilizar una u otra estrategia (Flórez y otros, 2005).

En lo que respecta a la lectura, la metacognición es un proceso de guía o monitoreo del pensamiento que alude a la conciencia que mantiene el lector frente a la comprensión del texto y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta de que su comprensión está fallando (Solé, 2007; Zaragoza, 2003; Flavell, 1987). La relación entre metacognición y lectura se establece en el reconocimiento del propósito de la lectura, los procedimientos y la regulación de la lectura, la autorrevisión de la comprensión y el uso adecuado de estrategias para atender a las fallas de comprensión (Flórez y otros, 2005).

En cuanto a la escritura encontramos que Flórez y Cuervo (2005) al comparar escritores expertos y escritores novatos afirman que: “la diferencia entre estos dos individuos radica en la metacognición”: los escritores expertos poseen habilidades metacognitivas que les permiten reconocer sus propios procesos mentales, ejercer control voluntario sobre ellos y pueden verbalizar sobre estos. La metacognición en el escritor se devela en la capacidad que tiene para aplicar estrategias que le permitan elaborar un texto que se ajusta a los objetivos propuestos y a la audiencia de destino, o en caso contrario, replantear o cambiar estrategias para el logro cabal de los objetivos (Flórez y Torrado, 2003).

Con base en los conceptos expuestos en esta sección, se busca desarrollar un programa de trabajo en el aula que responda al siguiente interrogante: ¿Qué efecto tienen las actividades de lectura como proceso, escritura como proceso y metacognición en lectura y escritura, sobre la comprensión de lectura en estudiantes de primaria?

## ***Objetivos***

El objetivo general de este trabajo es evaluar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso en los niveles de comprensión y la calidad en producción de textos expositivos en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso sobre la comprensión de lectura en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde.
2. Determinar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso sobre la producción de textos en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde.
3. Identificar las destrezas metacognitivas en lectura y en escritura que los niños desarrollaron a partir de la implementación de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso.
4. Caracterizar la transformación de la práctica pedagógica de los docentes que implementan las docentes en un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso.

## ***Método***

### ***Tipo de estudio***

Este proyecto se enmarca dentro de la investigación denominada por Cuervo y Flórez (1998) como investigación acción transformadora, cuya intencionalidad es transformar a “los docentes en ejercicio a través de procesos de investigación de los propios docentes, consistentes en la búsqueda de soluciones a problemas de su cotidianidad educativa, lo cual exige la reflexión crítica sobre su ejercicio y la sistematización de ese proceso de pensamiento en informes escritos o verbales” (p. 27).

### ***Participantes***

El presente proyecto se llevó a cabo con los 55 niños y niñas, de los cuales 23 pertenecían al tercer grado y 32 a cuarto grado de primaria de una Institución Educativa Distrital de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D. C., en la jornada de la tarde, matriculados para el año 2009.

## ***Diseño y procedimiento***

El proyecto incluyó una valoración pretest - postest de las habilidades de los niños en comprensión de lectura, composición de textos (ver Anexos 3 y 4) y metacognición (ver Anexos 1 y 2), mediado por un programa de intervención. En términos generales se dividió en tres fases así:

*Primera fase:* estuvo destinada a la caracterización de la población y al establecimiento de las habilidades de los participantes en cuanto a comprensión de lectura y escritura; para ello, se aplicó la subescala de comprensión de lectura de la prueba Bel —ya que se ajustaba a los fines de proyecto— en cuanto a la producción de textos se diseñó una actividad desencadenante (video) que nos permitió solicitarles a los niños la elaboración de un pequeño texto que posteriormente fue analizado mediante una rejilla (ver Anexo 3); además, se aplicó un cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas con que cuentan los niños frente a la lectura y escritura, este último instrumento fue interpretado por medio de una matriz de análisis que nos permitió visualizar las tendencias de respuesta (ver Anexos 1 y 2).

*Segunda fase:* esta se dirigió a la formulación y ejecución del programa de intervención. Dicho proceso comprendió dos momentos, el primero destinado al desarrollo de habilidades antes, durante y después de la lectura de acuerdo con los planteamientos de Isabel Solé. El segundo estuvo enfocado al trabajo en los subprocesos de planeación, transcripción, revisión y edición, involucrados en la escritura y planteados por Flórez y Cuervo (2005) para que los niños escribieran sus textos expositivos (artículos). La última tarea está dada por la creación de un blog en internet para publicar los mejores textos elaborados por los niños.

Las sesiones de intervención realizadas se describen a continuación:

Nº	Sesión	Descripción
1	Presentación y motivación	Esta sesión estuvo destinada a motivar a los niños explicándoles en qué consiste el proyecto.
2	Valoración inicial en lectura	Aplicación de la prueba de comprensión de lectura y del cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas en lectura.
3	Valoración inicial en escritura	Desarrollo de la actividad destinada a la recolección de las muestras de escritura y aplicación del cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas en escritura.

L E C T U R A	4	Estrategia antes de la lectura	En esta sesión se desarrollaron las estrategias de predicción mediante el análisis de títulos y subtítulos, gráficos, dibujos y palabras resaltadas.
	5	Estrategia antes de la lectura	El trabajo de esta sesión se concentró en la estrategia de cuestionario previo, con la cual los niños formularon preguntas antes de la lectura.
	6	Estrategia durante la lectura	Con el fin de fortalecer la identificación de la coherencia del texto se desarrollaron dos actividades: completar palabras faltantes en el texto y ordenar los párrafos de otro documento.
	7	Estrategia durante la lectura	Para regular la comprensión durante la lectura se trabajó el resumen y la predicción en medio del texto.
	8	Estrategia después de la lectura	En esta sesión se aplicó la técnica C-Q-A, ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué quiero aprender? y ¿cuánto aprendí? (Ogle, 1986, citado por Condemarín, 2000).
	9	Estrategia después de la lectura	Para esta sesión se trabajaron diagramas que permitieran la organización de la información de los diferentes tipos de textos expositivos. Visita guiada a la biblioteca pública el Tunal.
	10	Selección de estrategias	En esta sesión se dio libertad para que los niños seleccionaran y utilizaran la estrategia o estrategias que consideraran necesarias para analizar un texto proporcionado.
E S C R I T U R A	11	Planeación	En esta sesión se presentaron las características de los diferentes textos expositivos, se establecieron los objetivos y la audiencia del artículo por elaborar.
	12	Planeación	Basados en la visita a Maloka, en esta sesión el trabajo se dirigió a la selección del tema, las fuentes de información y la tesis planteada para cada artículo (temas y subtemas).
	13	Transcripción	En esta sesión se produjo la primera versión de los artículos producidos por los participantes, con el fin de que logaran escribir de manera fluida y controlaran los posibles bloqueos del escritor.
	14	Revisión	Mediante una tarea colaborativa, se dividieron por grupos para que cada participante leyera su artículo, mientras que sus compañeros realizaron aportes en pro de mejorar el escrito. Las docentes participaron dentro de este proceso con la revisión de las convenciones formales ortografía, puntuación, etc.
	16	Edición	Dentro del proceso de apropiación de los niños, en esta sesión ellos se encargaron de digitar sus artículos en Word.
	16	Elaboración del <i>blog</i>	La ETB se encarga de capacitar a los niños en la elaboración del <i>blog</i> , con la presentación de los diferentes pasos para su construcción.

*Tercera fase:* esta contempló la valoración posttest, en la cual se replicaron la subescala de comprensión de lectura de la batería BEL, los cuestionarios de metacognición con su respectiva matriz de análisis (ver Anexo 2); por último, en cuanto a la producción de textos se toman las versiones finales de los artículos, las cuales fueron sometidos a la valoración mediante la rejilla de análisis (ver Anexo 4).

### ***Instrumentos***

Con el fin de establecer la caracterización de la población tanto al inicio como al final del proyecto, se dispone de estos tres instrumentos:

1. Subescala de comprensión de lectura de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL, López-Higues, Mayoral y Villoria, 2002), conformada por un texto narrativo y uno expositivo frente a los cuales se formulan 24 preguntas que evalúan la memoria, el conocimiento general y las inferencias.
2. Actividad desencadenante para la producción del primer texto, la cual se llevó a cabo mediante la proyección de un video, frente al cual se les solicitó a los niños que elaboraran un escrito que les permitiera explicar a sus compañeros de grados inferiores la información que recibieron. La segunda prueba de escritura surge de la producción del artículo (texto expositivo) que entra en competencia para ser publicado en el blog creado dentro del proceso.
3. Cuestionario de metacognición que tiene como fin monitorear las habilidades metacognitivas que los niños ponen en marcha para el desarrollo de la lectura y la escritura (ver Anexos 1 y 2).

### ***Estrategias de análisis de la información obtenida***

Para dar cuenta de los resultados, se realizaron los siguientes análisis:

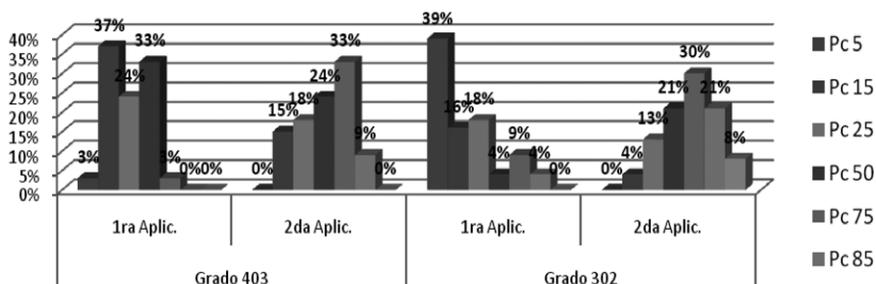
1. Comparación del porcentaje de niños ubicados en los percentiles de la subescala de comprensión de lectura de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL), en las aplicaciones de esta subescala antes y después del desarrollo del programa. Este análisis muestra porcentajes de estudiantes ubicados dentro de cada uno de los percentiles que la prueba contempla.
2. Comparación del porcentaje de aparición de aspectos evaluados en los textos producidos antes y después del desarrollo del programa. Este se realiza mediante el registro de los aspectos evaluados con una rejilla de calificación, como se muestra en el Anexo 3.
3. Comparación de los tipos de respuesta dadas por los niños en los cuestionarios de metacognición en lectura y escritura antes y después del desarrollo del programa. Estas comparaciones se analizaron agrupando las preguntas según el aspecto metacognitivo particular que evaluaban: evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas, planificación o selección de acciones y regulación.

## Resultados

En esta sección se reseñan los resultados obtenidos de la comparación de los resultados antes y después del programa en cada uno de los aspectos evaluados. Primero, se realiza la comparación en comprensión de lectura; luego, la de los resultados de calificación de aspectos observados en los textos producidos por los estudiantes, y por último, la de los cuestionarios de metacognición.

### Comprensión de lectura

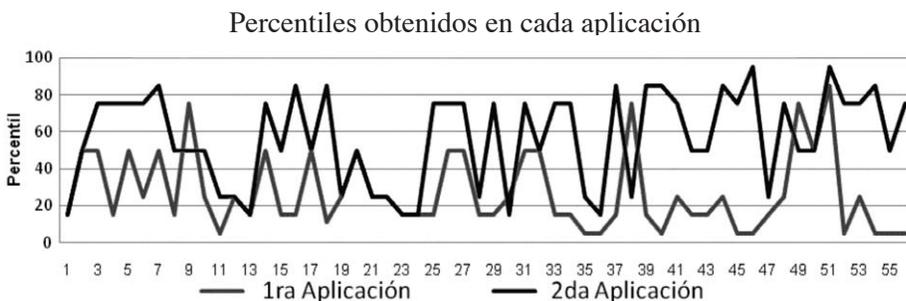
La aplicación pretest de la subescala BEL de comprensión de lectura nos muestra cómo los estudiantes de grado 403 tienen una tendencia homogénea que los ubica entre los percentiles 15 al 50. Por otro lado, el grado 302 presenta fuertes fluctuaciones entre algunas posiciones altas (9% percentil en el 75 y 4% en el percentil 85) y un alto porcentaje de participantes (39%) que se ubican en el percentil 5. En términos generales, podemos observar cómo los resultados de dos grupos los ubica en su mayoría por debajo de la media poblacional (Pc 50) (ver Gráfica 1).



**Gráfica 1:** Percentiles obtenidos en la primera y segunda aplicación de la prueba de lectura discriminados por grado y porcentajes.

Los resultados de la segunda aplicación obtenidos por el grado 403 nos muestra una disminución de los participantes ubicados en los percentiles 5 (0%) y 15 (15%), en contraposición a un aumento en el porcentaje de alumnos situados en los percentiles 75 (33%) y 85 (9%), ninguno logró el percentil 95. Para el caso del grado 302, encontramos la misma tendencia: disminución de porcentajes en los percentiles bajos que se hace evidente en el percentil 5, el cual para la primera aplicación presentaba un 39% y en la segunda medición descendió al 0%, en contraste a esto aparece un ascenso significativo en los percentiles altos entre los que se puede mencionar cómo el percentil 75 incrementó del 9% al 30%, los percentiles 50 y 85 pasaron del 4% al 21%, y a diferencia del grado 403, el 8% de los niños de este grupo se ubicaron en el percentil más alto (Pc 95) (ver Gráfica 1).

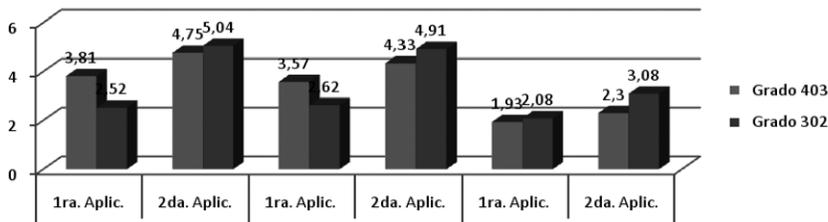
La Gráfica 2 nos permite tener una imagen global de los resultados entre la primera y segunda aplicación de la subescala BEL de comprensión de lectura, en la cual podemos vislumbrar el paso de una tendencia de ubicación por debajo de la media poblacional (percentiles menores a 50) evidente en la primera valoración, frente a un tangible mejoramiento del desempeño en la segunda valoración que redundó en un considerable porcentaje de niños ubicados en los percentiles 75, 85 y 95 (ver Gráfica 2).



**Gráfica 2:** Distribución de los percentiles obtenidos por los participantes entre la primera evaluación (línea azul) y la segunda valoración (línea roja).

La subescala de comprensión de lectura de la batería BEL cuenta con 24 ítems destinados a medir: memoria de lo leído (8 ítems), conocimiento general relacionado con el texto (8 ítems) y el posible establecimiento de inferencias (8 ítems).

Basados en estos parámetros, en la Gráfica 3 se muestran los promedios de respuesta de la primera valoración del grado cuarto (barras azules) que nos demuestra cómo este grupo se caracterizó por recordar apartes del texto (4 respuestas de 8 posibles), seguido por el conocimiento general producto del contexto (3,5 respuestas en promedio), las puntuaciones más bajas se presentaron en los ítems que miden la capacidad de generar inferencias a partir del texto leído (2 ítems en promedio). Para el caso del grado 302 (barra roja), el promedio más alto se dio en conocimiento general (2,6 %), seguido de memoria (2,5 ítems en promedio) y una tendencia de respuesta más elevada en inferencias (2,08 preguntas) respecto al otro grupo.



**Gráfica 3:** Promedios de respuesta de los criterios evaluados por la prueba de lectura (memoria, conocimiento general e inferencia) dados por grado y de acuerdo con la evaluación pretest - postest.

Los resultados de la segunda aplicación de la prueba de lectura muestran aumentos significativos de respuesta en las tres variables evaluadas (memoria, conocimiento general e inferencias) en los dos grados participantes; sin embargo, se mantiene la tendencia de respuesta dominada por memoria (5 respuestas) y conocimiento general (4 respuestas), frente a la generación de inferencias basadas en el texto leído (2,5 repuestas) (ver Gráfica 3).

### ***Producción de textos***

En el análisis de la primera muestra de escritura realizado mediante la rejilla (Tabla 1 y Anexo 3) se muestra cómo en las producciones de los niños predomina el uso de títulos (87% grado 403 y 100% grado 302) y las definiciones o descripciones de la información recibida (87% y 56%). En cuanto a las diferencias entre grados encontramos que en los alumnos de cuarto grado es frecuente el uso de los verbos en indicativo (53%) y el uso de la tercera persona (50%), mientras que en el grado tercero sólo el 9% usa verbos en infinitivo, y apenas el 13% escribe en tercera persona.

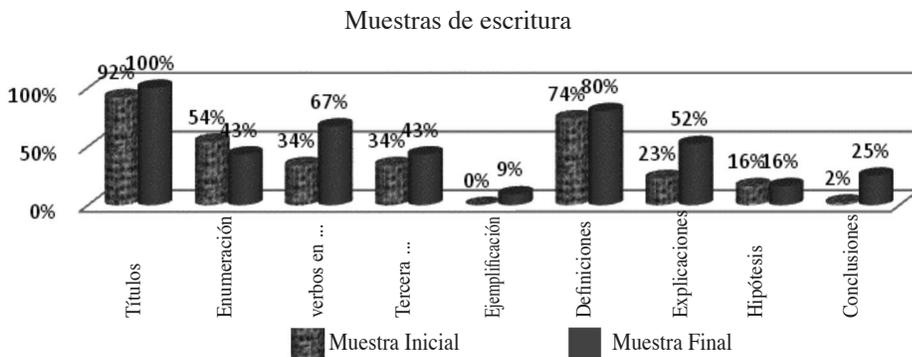
Producción de textos

Ítems	Grado 403		Grado 302	
	1ra. aplic.	2da. aplic.	1ra. aplic.	2da. aplic.
Títulos	87%	100%	100%	100%
Enumeración	53%	56%	57%	26%
Verbos en indicativo	53%	75%	9%	56%
Tercera persona	50%	71%	13%	4%
Ejemplificaciones	0%	6%	0%	13%
Definiciones	87%	78%	56%	82%
Explicaciones	25%	25%	22%	46%
Hipótesis	22%	15%	9%	17%
Conclusiones	3%	31%	0%	17%

Resultados por porcentaje de cada una de las variables evaluadas en las muestras escriturales (inicial y final) de cada uno de los grados participantes.

La segunda muestra de escritura (ver Tabla 1, Anexo 4) refleja cómo se mantiene la tendencia al uso de los títulos (100%) y las definiciones dentro del texto (82% grado tercero y 78% grado cuarto). En cuanto a las diferencias entre grados resalta el hecho de que los alumnos de grado 403 escriben con mayor frecuencia en tercera persona (71%), mientras que los niños de 302 tienden a escribir en primera persona.

Entre la primera y la segunda muestra de escritura de textos expositivos (Gráfica 4) se muestra un aumento en la mayoría de los aspectos evaluados. De otra parte, se evidencia la permanencia de porcentajes bajos en el uso de ejemplificaciones (0% y 9%), generación de hipótesis (16%) y formulación de conclusiones en el cierre de los textos.



**Gráfica 4:** Análisis por porcentaje de los resultados de la muestra inicial de escritura y la muestra final (los artículos).

### *Cuestionarios de metacognición*

#### *Metacognición de la lectura*

En cuanto a la evaluación de la tarea de lectura encontramos cómo al comienzo del proceso los niños asocian las dificultades de la lectura simplemente con procesos de decodificación de signos (dificultad de leer palabras difíciles o en otro idioma), consideran que el dominio de la tarea se logra “leyendo y leyendo” y relacionan la comprensión con acciones como leer despacio y releer con el fin de retener la información.

En la segunda valoración observamos cambios significativos que favorecen los procesos metacognitivos ya que los niños empiezan a enfrentar la lectura con unos objetivos (buscar las respuestas a las preguntas que plantearon) e identifican el uso de estrategias como medio para mejorar sus procesos lectores y el monitoreo de la comprensión.

Con respecto a la planeación (selección de acciones) los niños en un comienzo no identificaban apartes claves del texto que les diera una visión global del mismo, pero tras el proceso emergen respuestas que los llevan a identificar la lectura del título, de las palabras claves y del comienzo del texto. En cuanto a la referencia a una historia ya leída en la prueba anterior, y posterior al programa, usan el resumen de la historia completa. En lo que respecta a las estrategias antes de la lectura, en la primera valoración los niños muestran no conocer ninguna acción

previa a la lectura, pero tras la aplicación del programa, se hace mención del uso de diferentes estrategias antes de la lectura (ver Anexo 1).

En relación con la autorregulación y control de la tarea de lectura aparecen acciones (en el pretest y postest) como la relectura de segmentos cuando no entienden, la consulta a la profesora sobre el significado de palabras desconocidas, el reconocimiento de la lectura rápida de lo que se comprende fácilmente y la necesidad de leer despacio las partes más complejas del texto. Frente a los cambios entre la primera y la segunda aplicación del cuestionario, al inicio los niños no refieren el uso de las inferencias en ningún momento de la lectura, pero tras el proceso, reconocen la posibilidad de predecir (*adivinar*) al comienzo y en medio de la lectura.

### *Metacognición de la escritura*

Al igual que en lectura, en el comienzo del proceso los niños sólo identifican como dificultades las acciones asociadas con la actividad motora (escritura de palabras largas, en otro idioma y la aplicación de reglas ortográficas). En la segunda valoración los participantes asocian las dificultades con procesos metacognitivos envueltos en la planeación del texto como la selección del tema, la estructura y organización del texto.

Respecto al monitoreo de la calidad de los textos, inicialmente los niños refieren la lectura de lo que escriben como medida de control en la producción escrita, pero tras el desarrollo del programa reconocen el uso de la revisión de sus textos por otros (profesores o compañeros) con miras a atender sus recomendaciones. Además aceptan la posibilidad de escribir varias versiones de sus textos.

En cuanto a la planeación encontramos como en un primer momento los niños no la reconocen o no la pueden hacer explícita: ante la pregunta de cómo escriben, responden “escribiendo”. Tampoco identifican ninguna acción antes de escribir. Tras el desarrollo de este proceso, los menores no dan una definición de planeación, pero sí reconocen cómo las acciones previas (audiencias, propósitos, longitud, tema, etc.) facilitan la tarea de escribir.

En relación con las acciones puestas en marcha para enfrentar los problemas de la escritura, es frecuente la opción de pedir ayuda a un adulto, especialmente a la profesora. Asociado con esto, emergen respuestas sobre las habilidades metacognitivas de autorregulación individual como: usar estrategias, regresar sobre lo escrito, consultar fuentes (ver Anexo 2, pregunta 7).

Las respuestas en torno a las acciones de regulación en la escritura dadas en la primera aplicación del cuestionario nos demuestran el uso que se da a la escritura

en la escuela y la repercusión sobre los niños. Ellos identifican que el principal fin de sus escritos es cumplir con las tareas de la escuela y reconocen como su única audiencia a los profesores. Contemplando el predominio que se le da en la escuela al uso del texto narrativo, se asocia la estructura del texto únicamente con las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace).

Dado que se planteó la escritura de textos expositivos para ser publicados en un blog, esto constituyó una oportunidad para que los niños resignificaran la labor de escribir y pudieran así establecer un propósito claro en su escritura, identificaran audiencias que rompieran los marcos de la escuela, establecieran una estructura y organización en sus producciones y le dieran un sentido y objetivo diferente al escribir.

### ***Análisis y conclusiones***

El objetivo del presente proyecto fue evaluar los efectos de la aplicación de un programa basado en los principios de la lectura y escritura como proceso, luego del análisis de toda la información recabada dentro del desarrollo del mismo, podemos resumir que, la implementación del programa afectó positivamente el desempeño de los participantes en la prueba de comprensión de lectura, promovió el desarrollo de destrezas en la producción de textos expositivos y, además, influyó en el desarrollo de habilidades metacognitivas, especialmente, en cuanto al conocimiento declarativo sobre la tarea y al conocimiento procedimental involucrado en la lectura y la escritura.

En cuanto a la prueba de lectura, aunque se presenta un aumento significativo entre la primera y la segunda aplicación, resalta el hecho de que la comprensión de lectura de los niños se dirige al contenido literal del texto (memoria) y a la información contextual con que cuentan. El indicador más bajo es la habilidad de generar inferencias entendida por Comezaña (consultado 10 de septiembre 2009) y por Scarbourough (2002) como la información que no figura explícitamente en el texto, pero que el lector activa durante la lectura gracias a las representaciones mentales que puede realizar a partir de sus conocimientos y las indicaciones que tiene el texto.

Los bajos desempeños en la generación de inferencias en lectura se acompañan de la escasa habilidad demostrada por los niños para formular y plantear hipótesis en sus producciones escritas. Estos fenómenos se podrían explicar acudiendo al nivel de desarrollo cognoscitivo que presentan los niños y nos compromete con la necesidad de potencializar dicho desarrollo (Scarbourough, 2002).

En cuanto a los tipos de textos, Ramos (1998) sostiene cómo las experiencias de lectura y escritura en el nivel de primaria se centran fundamentalmente en el

texto narrativo, afianzando el conocimiento de sus contenidos y estructuras, esto lleva a una postergación del encuentro del niño con el texto expositivo. Como sustento a lo anterior encontramos que, en las primeras versiones de los textos producidos por los niños apareció en varios casos una clara estructura narrativa asociada al cuento con comienzos como “había una vez” (cf. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). Una mirada general a los resultados nos muestra cómo la tendencia a escribir en primera persona, el uso de los verbos, el predominio de textos expositivos de tipo descriptivo y la concepción de que la estructura del texto implica inicio, nudo y desenlace, consolidan una evidencia que implica la predominancia del texto narrativo en la escuela primaria.

En este punto, es oportuno señalar cómo los picos más bajos en el desempeño en la prueba de lectura y la producción de texto están relacionados directamente con una minoría de niños que, a pesar de encontrarse en los grados tercero y cuarto, no han logrado adquirir las habilidades básicas de lectura y escritura formal. García y Fidalgo (2003) afirman que “las dificultades en las habilidades de traducción o transcripción de las ideas en palabras y símbolos impresos limitan el desempeño, ya que todo el esfuerzo mental se agota en la búsqueda de la palabra o el grafe-ma, mientras que la idea se difumina y se pierde el plan general de la escritura o la posibilidad de comprender en la lectura”. De aquí la importancia de que en los primeros años los niños automaticen las tareas de decodificación (en lectura y escritura) para que posteriormente no se conviertan en una limitación y de que su dominio les permita centrar la atención en procesos más complejos.

En lo que respecta al análisis del desarrollo de las habilidades metacognitivas y basados en los tres tipos de conocimientos que la componen, se evidencia cómo en el conocimiento declarativo relacionado con la tarea, los niños asocian las dificultades tanto de la lectura como de la escritura con simples acciones motoras relacionadas con la decodificación (palabras largas, en otro idioma). Esto es congruente con los hallazgos de García y Fidalgo (2003), para quienes “luego de su revisión investigativa abstraen cómo los niños de grados inferiores valoran como prioritarios los aspectos secretariales de la escritura frente a los sustanciales como la organización del texto, su coherencia, la formulación de las ideas expuestas, etc. Además se observa cómo los niños asocian la buena escritura con aquella que está ausente de errores mecánicos”.

En cuanto a la lectura, se presenta una relación directa entre la calidad de ésta y las habilidades para la decodificación de signos: “aprendiéndome las letras, aprender a leer y nunca equivocarme con una palabra”. La lectura se asocia con la decodificación más que con la comprensión del contenido del texto leído. Los participantes consideraron que la práctica es el medio más eficaz para mejorar sus habilidades, identificaron como el principal objetivo de la lectura la retención de

información y, en cuanto a la escritura, se hace evidente el uso tradicional de ésta en la escuela ya que los niños la perciben como un requerimiento de clase.

La segunda aplicación del cuestionario evidenció cómo, luego de la aplicación del programa, los niños replantean los objetivos de la lectura, llevándola de la retención de datos a la búsqueda de la información para responder a las preguntas o comprobar las inferencias planteadas inicialmente, con respecto a la escritura la resignifican en función de que sus textos pueden ser expuestos para que otras personas los lean.

En cuanto al conocimiento procedimental y específicamente con la planeación, entendida como el conjunto de acciones llevadas a cabo para dar dirección a la tarea, las respuestas en la primera aplicación del cuestionario evidencian que los niños no aplican ni reconocen la planeación en la lectura o la escritura. Luego de la aplicación del programa los participantes expresan la importancia del uso y aplicación de todas las estrategias antes, durante y después de la lectura, haciendo especial énfasis en la posibilidad de generar inferencias. Para el caso de la escritura aceptan la utilidad de establecer acciones previas como la identificación de audiencia, objetivos, tipo de texto, extensión, etc. (cf., Flórez y Cuervo, 2005; Kamhi y Catts, 1999).

Los cambios entre la primera y la segunda valoración, respecto a la referencia que los niños hacen a las estrategias cognitivas, demuestran la pertinencia de establecer procesos de intervención en torno al desarrollo de estrategias, ya que como los mencionan García y Fidalgo (2003) “las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden ejercerse, aprenderse y conceptualizarse” mediante actividades que le muestren al estudiante la utilidad de las mismas. Adicionalmente, Comezaña (consultado: 10 de septiembre de 2009) plantea la importancia de que “el docente apunte a todas las dimensiones metacognitivas, y explique entonces en qué consiste una estrategia (conocimiento declarativo), cómo debe usarse (conocimiento procedimental), por qué debe ser aprendida y cuándo y dónde debe usarse (conocimiento condicional), y cómo evaluar su uso (regulación)”.

En cuanto a las acciones involucradas en el control y monitoreo aparece como constante en los niños que ante la conciencia de no entender lo leído acuden a la relectura del fragmento o a la consulta a la profesora. Frente a la escritura refieren como acción de control la lectura de lo escrito y al igual que en la lectura la consulta a la docente. En este tópico es significativo el hecho de que luego del desarrollo del programa los niños identifican como acciones de control y mejoramiento en la calidad de sus escritos la revisión de sus producciones por parte de otros (la profesora o los compañeros) y la aceptación de la escritura de varias versiones de sus documentos (cf., Flórez y Cuervo, 2005).

A pesar de que el desarrollo de este proyecto demostró que la enseñanza de estrategias (conocimiento declarativo) puede mejorar las habilidades metacognitivas en los niños, es necesario continuar con la aplicación de las mismas hasta lograr la automatización de dichos procesos. Esta necesidad se hace explícita en las respuestas que los niños dan al cuestionario de metacognición en escritura, en el cual reconocen y hacen explícita la importancia de los diferentes factores necesarios en la planeación (audiencias, tema, estructura del texto, etc.). Sin embargo, aún continúan asociando la mejora de su escritura al dominio de las reglas ortográficas y al mejoramiento de su caligrafía.

A partir de lo anterior, queda claramente establecido que el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de lectura y escritura debe continuar, con el fin de que con el uso constante de las mismas se llegue a su dominio (automatización) y así pasen del conocimiento procedimental (generalmente volátil y cambiante) al conocimiento declarativo (más estable y permanente). Así mismo, se reconoce la necesidad de afianzar el denominado conocimiento condicional con el cual los estudiantes estarían en capacidad de analizar “cuándo” y “por qué” aplicar una u otra estrategia.

### ***Bibliografía***

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En: R. Flórez (ed.). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 18-32.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje II: un programa integrado para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*. Madrid: CEPE.
- Comezña, G. “Lectura, cognición y metacognición”. [Documento de trabajo], (en línea), disponible en: [www.miguelporro.com.ar/webs/curza/documentos/modulo2.pdf](http://www.miguelporro.com.ar/webs/curza/documentos/modulo2.pdf)

- Ferreiro, E. (2002). “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”. En: *Lecturas sobre lecturas*, 1, 17–37.
- Flórez, R.; Arias, N. y Castro, J. (2009). *Construyendo puentes. La lectura y la escritura en la educación inicial*. Presentación realizada en el VIII Congreso Nacional de Lectura, Bogotá, Colombia, organizado por Fundalectura.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). “El aprendizaje en la escuela. El lugar de la lectura y la escritura”. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117–133.
- Flórez, R. y Cuervo C. (2005). *El regalo de la escritura, cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En: Fundalectura (ed.), *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor, 19–49.
- Flórez, R.; Torrado, M. C.; Arévalo, I.; Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”. En: *Forma y Función*, 18, 15–44.
- Flórez, R.; Torrado, M. C., Mondragón, S., y Vanegas, C. (2003). “Explorando la metacognición: evidencia de actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”. En: *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 85–98.
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). “Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3 EP a 3 ESO”. (En línea). En: *Revista de psicología general y aplicada*, 239-251.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Kamhi, A., y Catts, H. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, Mass.: Prentice Hall.

- López-Higes, R., Mayoral, J.A. y Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura BEL. Nivel I, subescala comprensión de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - PSYMTEC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). “Pruebas Saber: últimos resultados”. Bogotá: Autor. (¿Cómo nos fue en lenguaje?, 3–5), (en línea), disponible en: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)
- Ramos, M. (1998). *El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: C. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, 97-110.
- Sepúlveda, A.; Flórez, R. y Álvarez, B. (2004). *Programa Guiones: una propuesta para el desarrollo de la comunicación oral y escrita*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Solé, I. (1980). Estrategias de comprensión lectora, (artículo). *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* [en línea]. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2007). De la lectura al aprendizaje (artículo), (en línea).(s.d.)
- Tolchinsky, L. (2007). “The emergence of writing”. En: C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald, (Ed.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 83-95.
- Zaragoza, S. (2003). *El programa de lectura nivel I sobre la comprensión de lectura en niños que cursan tercero de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*, (en línea). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**Anexo 1**  
Matriz de análisis Cuestionario de Metacognición en la Lectura

Tendencia de respuesta	
Criterios por evaluar	Ítem
	<p>Primera aplicación</p> <p>La respuesta predominante a esta pregunta se relaciona con la dificultad que los niños identifican ante la presencia de <b>palabras difíciles por que no entienden</b> (no conocen su significado), son demasiado largas o están en otro idioma, lo cual se ejemplifica en respuestas como: "que me equivocó en palabras muy grandes", "¡as palabras con unas letras que uno no sabe como se pronuncian".</p> <p>La gran mayoría de los niños consideran que la mejor manera para ser lectores más aptos está relacionada con la <b>práctica constante de la lectura</b>, esto se evidencia en respuestas como: "leer y leer", "leyendo y escribiendo todos los días rápido", además asocian el aprendizaje de la lectura con las actividades de colegio, por lo cual aparecen respuestas como: "venir todos los días al colegio sin falta", "hacer caso a todo lo que la profesora nos dice", "estudiar y portarse bien". Un bajo porcentaje asocia las actividades de lectura con la presencia de los padres.</p> <p>Ante esta pregunta los niños demuestran dificultad en la verbalización de los procesos que les permiten reconocer la comprensión de un texto, esta se asocia con la necesidad de <b>leer despacio</b> ("...porque leo despacio"), de <b>repetir la lectura</b> ("cuando uno lee y lee..."), el <b>mantener la información</b> ("porque se me graba en la mente") y la posibilidad de <b>responder a las demandas como preguntas o explicaciones</b> realizadas frente al contenido de las lecturas.</p> <p>En su mayoría los niños <b>no identifican puntos claves</b> que faciliten la lectura como los títulos, las palabras resaltadas, entre otras; esta pregunta es asociada a la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace), por lo cual varios de los niños responden que leerían la mitad (el nudo) de la historia, otro porcentaje se dirigiría a la lectura del final.</p> <p>Un alto porcentaje refiere que ante esta tarea retomarían el contenido de <b>toda la historia</b> ("de qué se trataba la historia", "digo todo el cuento hasta el final", "lo que sucede en el cuento"); un porcentaje mayor de participantes se remitiría a contar el <b>final de la historia</b>.</p>
<p>Evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas</p>	<p>2. ¿Cómo crees que lograrías ser mejor lector?</p> <p>3. ¿Cómo reconoces que has entendido lo que lees?</p> <p>4. Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque no tienes tiempo ¿cuáles leerías?</p> <p>5. Cuando te preguntan por una historia que leíste, ¿que cuentas?; ¿todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?</p>
<p>Planificación (selección de acciones)</p>	<p>6. ¿Antes de empezar a leer, haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?</p>
	<p>Segunda aplicación</p> <p>La aplicación del programa, en especial el uso de estrategias antes de la lectura, repercutió en las respuestas de los participantes ya que a pesar de que siguen considerando como dificultad la comprensión de palabras difíciles, aparecen respuestas asociadas a la <b>búsqueda de las respuestas a las preguntas planteadas antes de la lectura</b> ("buscar las preguntas porque unas si están y otras no") y las predicciones exactas sobre lo que puede pasar.</p> <p>En este segundo ítem se mantiene la concepción de que la práctica es el mejor medio para mejorar la lectura, lo cual se apoya en reportes como: "practicando todos los días en libros", "aprendiendo lo que me dicen en el colegio y leyendo mucho"; sin embargo, tras el desarrollo del programa emerge en las respuestas de los niños la referencia al <b>uso de estrategias de lectura</b>: "haciendo estrategias antes, durante y después de la lectura", "leer el título, predecir qué puede pasar".</p> <p>En este ítem emergen nuevas respuestas respecto a la forma como reconocemos (monitoreamos) que comprendemos ya que los niños exponen el <b>uso de estrategias</b> en respuestas tales: "por medio de los dibujos y el título y lo que me imagino", "que me pregunten y yo respondo", "porque hago un resumen y respondo las preguntas".</p> <p>En cuanto a la selección de las partes a las cuales dirigirían la lectura, los niños resaltan la lectura de la <b>primera parte</b> (comienzo), especialmente el título ("el principio", "el título", "el primer párrafo y las palabras resaltadas").</p> <p>Ante la petición de contar una historia los niños no se remiten a una sola parte del relato, consideran que es necesario <b>hacer un resumen de toda la historia para que se entienda</b>, esto se refleja en respuestas como "de que se trata toda la historia porque no tendría sentido si contara el principio por que no sabrían qué pasa después"; "le cuento toda mi historia hasta el final", "un resumen de lo que pasó en la historia".</p> <p>En este ítem emerge el reconocimiento de <b>estrategias aplicadas antes de la lectura</b> que se manifiestan en respuestas como: "plantear preguntas", "adivinar, analizar el título, leyendo las palabras resaltadas y haciendo preguntas", "mirar los dibujos, leer el título, adivinar mediante los dibujos".</p>

	7. ¿Cuándo lees un texto sabes por qué y para qué lo haces?	Frente a los objetivos de lectura encontramos cómo los niños los asocian con las <b>intenciones globales</b> como aprender (“para aprender y leer mucho mejor”, “leo porque quiero aprender”), seguido por el interés de entender el contenido de lo leído (“para saber la historia”, “para saber de qué se trata”), además aparecen respuestas que asocian la lectura con la posibilidad de mejorar las calificaciones, de ser profesionales, conseguir un trabajo, de mejorar sus condiciones de vida.	Además de la asociación de la lectura con el aprendizaje, emergen otras categorías como imaginar, entender, comprender, memorizar. Teniendo en cuenta el planteamiento de objetivos de lectura el uso de estrategias antes de la lectura lleva a que los niños identifiquen como objetivos de lectura el <b>confirmar las predicciones que formulan y responder las preguntas realizadas antes de leer</b> (“lo hago para responder las preguntas”).
	8. ¿A veces te devuelves y lees las cosas una y otra vez hasta entender bien? ¿por qué?	Los niños expresan que se devuelven a leer algo ya leído porque <b>no comprendieron</b> (“porque a veces no entiendo”), <b>para memorizarlo</b> (“porque así lo podemos llevar a la mente”) y como estrategia para contestar a las preguntas (“para escribir las respuestas a las guías”).	Los niños manifiestan el uso de la relectura cuando <b>no entienden lo leído</b> (“porque a veces no entiendo las cosas, por eso me devuelvo”) o cuando no están prestando atención a lo que leen (“porque si leo una sola vez no me acuerdo de nada”).
	9. ¿Qué haces si encuentras una palabra o una frase que no entiendes?	Ante esta situación los participantes describen con mayor frecuencia la <b>consulta a la profesora</b> o a otro adulto que les pueda aclarar el término (“le digo a la profe”), otros plantían <b>volver a leer</b> hasta entender (“lo vuelvo a leer una y otra vez”).	En cuanto a las estrategias utilizadas para entender una palabra o frase se plantea en orden de prevalencia: <b>preguntarle a la profesora</b> , buscar el significado en el diccionario, volver a leer y preguntarle a los compañeros.
	10. ¿Mientras lees, paras e intentas adivinar qué sucederá después?	La mayoría de los niños no reconocen la posibilidad de parar en medio de la lectura con el fin de plantear inferencias, esto se revela en respuestas como <b>“no, porque la historia no tendría ningún sentido”</b> , <b>“no, porque es mejor asegurarse sobre la palabra”</b> , <b>“no, no paro nunca, ni cuando me pierdo leo y busco”</b> . En varias respuestas se refieren a acciones luego de terminar la lectura completa del texto, contestar preguntas, resúmenes, etc.	Las respuestas de los niños demuestran el <b>uso y reconocimiento de la predicción al inicio y en medio de la lectura</b> en reportes como: <b>“sí, porque quiero divertirme y después la termino de leer”</b> , <b>“sí, porque uno puede adivinar lo que puede pasar”</b> , <b>“sí, para predecir lo que puede pasar en la historia”</b> .
Regulación (autorregulación y control de la cognición)	11. ¿Qué partes de una historia crees que te puedes saltar cuando lees?	La mayor parte de los niños <b>no reconocen las partes de la historia que puedan omitir</b> sin afectar la comprensión de la historia, por lo cual en las respuestas se menciona la necesidad de leer todo el texto (“no debe de saltarse”, “no se puede saltarse por que uno no entienda”), un pequeño grupo refiere la posibilidad de saltarse las palabras que no entienden.	La omisión de partes del texto no está relacionada con agilizar y optimizar la tarea de lectura, sino con el hecho de <b>omitir las partes que consideran difíciles o poco interesantes</b> (“cuando va a pasar lo aburrido”, “cuando no entendemos las palabras difíciles.”).
	12. ¿Qué partes crees que puedes leer más deprisa y qué partes debes leer más despacio?	Aunque se encuentran dificultades en la respuestas claras a esta pregunta, un porcentaje relevante de participantes identifican como las partes de la lectura que son <b>fáciles de comprender se pueden leer más rápido</b> , mientras que los que se perciben como <b>más difíciles requieren una lectura más lenta</b> . “lo más fácil rápido y lo más difícil despacio”, “las palabras fáciles las leo rápido y las palabras difíciles las leo despacio”.	Se evidencia el automonitoreo en los procesos de comprensión ya que los niños refieren como las <b>partes fáciles (que comprenden) se leen más rápido, mientras que las difíciles (más complejas de comprender) se leen más despacio</b> (“puedo leer de prisa las palabras más fáciles y que se entienden, puedo leer más despacio las palabras difíciles y que no se entienden.”).
	13. ¿Tomas notas, subrayas palabras, haces resúmenes de lo que lees? ¿Por qué?	Frente a las estrategias utilizadas después de la lectura encontramos que los niños <b>no identifican claramente este tipo de estrategias</b> , simplemente, refieren acciones como escribir lo más importante y un pequeño grupo menciona el subrayar las palabras importantes.	Los niños reconocen con mayor frecuencia el resumen y las respuestas a las preguntas formuladas previamente como <b>estrategias después de la lectura</b> . En ninguna de las respuestas se hace mención del uso de los diagramas.

Anexo 2  
Matriz de análisis. Cuestionario de Metacognición en la Escritura

		Tendencia de respuesta	
Criterios a evaluar	Ítem	Primera aplicación	Segunda aplicación
Evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas	1. ¿Qué es lo más difícil a la hora de escribir?	Las respuestas dadas permiten inferir que la mayoría de los niños interpretan la escritura como un acto mecánico, ante el cual identifican como principales dificultades la <b>escritura de palabras en inglés</b> (“escribir los nombres estadounidenses”), <b>las palabras largas y la aplicación de las reglas de ortografía</b> (“la letra b y d”). En pequeños grupos de niños se evidenciaron las dificultades asociadas con la composición escrita y la producción de texto; en estas respuestas resaltan los bloqueos de escritor en respuestas como: “es muy difícil cuando yo tengo algo que escribir y no sé qué escribir”, “cuando no se qué escribir”.	Tras el desarrollo del programa que implicó la escritura de un texto expositivo, los niños identificaron como principales dificultades la <b>selección del tema</b> sobre el cual escribirían (“buscando el tema y ponerle el nombre al texto [título] por que uno se demora escogiéndolo”) y la formulación y desarrollo de <b>la estructura del texto</b> (“pensar en lo que voy a escribir en mi artículo.”).
	2. ¿Cómo crees que puedes llegar a ser mejor escritor?	Los niños identifican como principal estrategia para mejorar la escritura <b>la práctica</b> de la misma, esto lo expresan en respuestas como: “escribiendo día y noche y días”, “haciendo muchas planas todos los días”.	En esta respuesta continúa la tendencia en la cual los niños interpretan que la mejor manera de mejorar la lectura es <b>la práctica diaria, asociada a mejorar la caligrafía y al uso adecuado de las reglas de ortografía</b> .
	3. ¿Cómo identificas que lo que escribes está bien hecho?	La principal acción identificada por los niños para evaluar la producción escrita es la <b>lectura de lo que escriben</b> (“yo me doy cuenta que está bien leyéndolo”, “volver a leerlo.”).	En este ítem aparecen acciones de automonitoreo como la lectura del texto escrito para comprobar la coherencia y claridad del mismo, lo cual se expresa en afirmaciones como: “yo puedo ser mejor escritor leyendo el texto mío y leery leer hasta que entienda bien lo que dije en la hoja”, “pues leyendo lo que escribo”; además, aparece la <b>revisión por parte de otros</b> como el profesor o los compañeros con miras a la revisión y mejoramiento del texto, más que a la evaluación del mismo (“leyendo y mostrándoselo a la profesora y los compañeros para ver si está bien hecho.”).

	<p>4. ¿Cuándo estas creando un escrito, como lo haces?</p>	<p>En cuanto a las <b>estrategias de planeación</b> que lo niños pueden utilizar, nos encontramos con que ellos <b>no identifican ninguna o no la pueden hacer explícita</b>, la respuesta predominante respecto a como escriben es “escribiendo” o “pensando”.</p>	<p>Aunque los niños no hacen referencia a una acción concreta como la formulación de ideas o la elaboración de un diagrama, se encuentra una incipiente idea de planeación reflejada en afirmaciones como: “pensando e imaginando lo que voy a escribir”, “pienso y escribo.” Además se hace visible la necesidad de realizar <b>varias versiones del texto</b> para mejorarlo (“escribiéndolo en borrador y verificar que esté bien”, “volver a leer, volver a escribir si me quedó mal.”).</p>
<p>Planificación (selección de acciones)</p>	<p>5. ¿Antes de empezar a escribir, piensas en quién lo va a leer, qué vas a escribir, cómo lo vas a escribir?</p>	<p>Las respuestas frente a esta pregunta demuestran que los niños previamente <b>no identifican la audiencia</b> (“yo no pienso quién lo va a leer”), simplemente, consideran que las únicas personas que leerán sus textos son las profesoras o los padres, <b>tampoco se identifican los objetivos</b> del escrito, el tipo de texto, <b>ni el proceso</b> involucrado en la escritura.</p>	<p>Los niños expresan que <b>sí tienen en cuenta estos factores (audiencia, tipo de escrito, tema, etc.)</b> y lo ratifican en afirmaciones como: “sí, porque cuando uno escribe algo como un texto expositivo es para alguien que le interese el tema”, “pienso qué voy a escribir y a quién se lo voy a mandar”.</p>
	<p>6. ¿Conoces algunas estrategias o acciones para facilitar el escribir? ¿Cuáles?</p>	<p>Un alto porcentaje de niños responde <b>no conocer ninguna estrategia que les facilite la escritura</b> (“no porque yo no sé qué es eso”, “yo no conozco nada para escribir”); dentro de las respuestas más cercanas a la pregunta formulada encontramos acciones como: preguntarle a la profesora, escribir despacio.</p>	<p>En las respuestas de varios de los participantes aparece la <b>identificación de audiencia, tema, propósitos, tipo de textos, longitud del documento, fuentes de información</b> en el momento de crear el texto: “el tema, la información, los párrafos, quién lo va a leer”, “las estrategias que yo conozco son estas: la información, de cuántos párrafos vamos a hacer el texto, quién lo va a leer y sobre qué lo voy a escribir”.</p>

<p>La mayoría de los niños consideran que la mejor forma de enfrentar las dificultades a la hora de escribir es <b>consultándole a la profesora</b>; sin embargo, aparecen otras respuestas como: <b>“usar las estrategias”, “miro en un libro para poder saber lo que corresponde”, “me devuelvo al principio de lo que escribí y cojo el párrafo para entender lo que hago.”</b></p>	<p>Dentro de las acciones puestas en práctica para enfrentar la escritura, los niños mencionan: <b>el pedir ayuda a otros</b> (profesores, compañeros, otros adultos, etc.) y pensar en lo que quiere escribir.</p>	<p>7. ¿Cuándo tienes dificultades a la hora de escribir, qué haces?</p>
<p>Frente a las demandas que tiene la tarea de escribir, los niños plantean como opción <b>consultarle a un adulto</b>, especialmente se menciona al maestro como fuente de ayuda y explicación, (“le pregunto a la profesora y ella me dice qué hacer.”).</p>	<p>Con respecto a esta pregunta algunos niños reconocen <b>no saber cómo enfrentar esta situación</b> “no sé”, “no hago nada”, otros refieren como solución buscar ayuda con sus compañeros o pedirle explicación a la profesora.</p>	<p>8. ¿Alguna vez has sentido que no sabes qué escribir? ¿En ese caso, qué haces?</p>
<p>Teniendo en cuenta que los documentos producidos por los niños tienen como fin ser publicados en un blog, esto hace que ellos asocien esta labor de escritura con respuestas como “meterlo en internet para que todo el mundo lo lea”, “sí, podemos hacer un texto expositivo”, “un artículo”.</p>	<p>La mayor parte de los participantes asocian la escritura con el <b>cumplimiento de tareas en la escuela</b> para aprender, “sí, escribo para que no se me olvide”, “para presentárselo a la profesora”.</p>	<p>9. ¿Cuándo inicias un texto, sabes qué es lo que quieres hacer con él?</p>
<p>En esta respuestas se <b>evidencia el reconocimiento de la audiencia</b> en respuestas como “sí, porque si no tienes para quien escribir, para quién lo escribes”, “a la audiencia”, “puede ser... sí, escribo mi texto sobre el fútbol, se lo escribo a los futbolistas”; además por la posibilidad de ser publicado en internet los niños amplían el marco de sus potenciales lectores, pasando por la profesora, los padres, indicando audiencias más amplias, “para todas las personas que lo quieran leer y les guste mi artículo”, “sí, para mandarlo a todo lugar”.</p>	<p>Los niños identifican como principales lectores de sus textos a <b>los profesores</b>, seguidos en menor medida por los padres de familia y los amigos.</p>	<p>10. ¿Al escribir, defines para quién escribes?</p>
<p>Un porcentaje de participantes continúan asociando las partes de un texto con la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace); sin embargo, un número significativo de niños retoma la estructura dada para el artículo que incluye el título, la introducción, el contenido y la conclusión.</p>	<p>Gran parte de la muestra no cuenta con el conocimiento para responder la pregunta, refieren respuestas como “no sé qué partes tiene un escrito”; un pequeño porcentaje relaciona la organización del texto con las <b>partes de un cuento</b>, inicio, nudo y desenlace, (“el principio, la mitad y lo último”).</p>	<p>11. ¿Sabes cómo organizar el texto? ¿qué partes tiene?</p>

**Regulación**  
(autorregulación y control de la cognición)

**Anexo 3**  
Rejilla de análisis: Primera Muestra de Escritura

Ítems	Participantes Grado 403																																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Totales		
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X				X						X		17	
Verbos en modo indicativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Uso de la tercera persona	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)																																			0
Definición de términos o conceptos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que...etc.)	X				X	X	X				X	X			X	X	X	X									X								8
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)					X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7
Resumen o conclusiones de cierre	X																																		1

Fuente: Adaptado de Álvarez, A. (2001)

Ítems	Participantes Grado 302																	Totales						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18	19	20	21	22	23
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X					13
Verbos en modo indicativo			X		X																			2
Uso de la tercera persona		X						X		X														3
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)																								0
Definición de términos o conceptos	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	13
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que..., etc.)					X	X	X							X						X				5
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)														X	X									2
Resumen o conclusiones de cierre																								0

**Anexo 4**  
Rejilla de análisis: Segunda Muestra de Escritura (artículo)

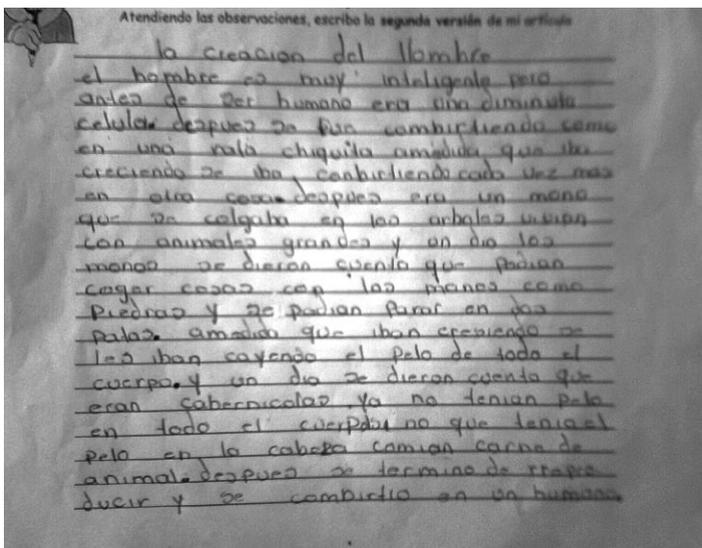
Ítems	Participantes Grado 403																																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Totales		
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)	X	X			X		X		X	X	X			X	X			X	X				X	X				X					X	18	
Verbos en modo indicativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	24
Uso de la tercera persona	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)															X	X																		2	
Definición de términos o conceptos	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que..., etc.)	X				X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)		X						X				X					X																		5
Resumen o conclusiones de cierre		X	X	X							X		X					X									X						X	X	10

Fuente: Adaptado de Álvarez, A. (2001)

Ítems	Participantes Grado 302																							Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)	X		X	X	X	X									X	X	X	X						6
Verbos en modo indicativo			X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X		X	X	X				13
Uso de la tercera persona			X																					1
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)	X												X				X							3
Definición de términos o conceptos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	19
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que..., etc.)	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X					13
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)					X	X	X	X	X						X									4
Resumen o conclusiones de cierre				X								X					X	X						4

## Anexo 5

### Versión de textos escritos por los niños



Autora: Paula Ximena Walteros

Título: La creación del hombre

Edad. 10 años

Grado: cuarto

#### *La creación del hombre*

El hombre es muy inteligente, pero antes de ser humano era una diminuta célula que estaba en el mar. Estas células formaron animales microscópicos, después se fueron convirtiendo en animales más grandes que vivían en el agua y luego salieron a la tierra, a medida que evolucionaban se iba convirtiendo cada vez más en otra cosa.

Cuando estaban en la tierra eran monos que se colgaba de los árboles y vivía con animales más grandes. Un día los monos se dieron cuenta que podían coger cosas con la mano como piedras, aprendieron a pararse en dos patas, a medida que cambiaban se les iba cayendo el pelo de todo el cuerpo.

Se volvieron cavernícolas, utilizaban las manos, caminaban en dos pies, ya no tenían pelo en todo el cuerpo, solo en la cabeza, comían carne, después terminaron de evolucionar y se convirtieron en humanos.

## Anexo 6

Vista del *blog* donde se publican los textos de los niños.

<http://lacienciaescritaporlosninos.blogspot.com/>

