

Cuarto Puesto

Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente

ANGÉLICA MARÍA SOTELO RAMÍREZ¹.

Introducción

La dificultad para comprender textos es un problema en todos los niveles de la escolaridad; por eso ha llamado la atención de la comunidad académica global y local desde la mitad del siglo pasado. Ello ha propiciado diversas concepciones y formas de abordar la lectura (Cassany, 2006); pero, a pesar de los esfuerzos realizados por académicos, docentes e investigadores, el problema es aún actual. Con esto en mente, se dio inicio a un proceso investigativo que partió del análisis de las políticas educativas de lectura², los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre comprensión lectora³ y la observación e interpretación de la lectura en las aulas escolares de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta.

A partir del trabajo desarrollado, se puede afirmar que: 1) No existe una relación entre las políticas educativas y la práctica en las aulas escolares; 2) Los resultados de las pruebas internas y externas ratifican los bajos niveles de comprensión lectora en Colombia; 3) Los estudiantes no son conscientes, ni saben cómo regular los procesos mentales inherentes al acto lector; 4) Los docentes no utilizan estrategias didácticas adecuadas para desarrollar la construcción del sentido de lo leído y 5) Hay un predominio de la enseñanza de la lectura a partir de textos narrativos, descartando la lectura de otros textos.

En consecuencia, los estudiantes presentaban dificultades para comprender lo leído, más aún cuando los textos eran de naturaleza académica, puesto que no habían recibido una formación sistemática y planeada de la lectura comprensiva de este tipo de textos, a pesar de encontrarse de manera reiterada en los libros escolares

1. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna de la misma universidad. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de Básica Primaria en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta (Bogotá- Colombia). Correo electrónico: anmasora@gmail.com

2. Se analizaron los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998); los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006) y la Reorganización Curricular por Ciclos (2008-2012).

3. Ver los resultados de las pruebas Saber (2009), Comprender (2010), Pisa (2009) y PIRLS (2011).

o manuales de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y favorecer la construcción del conocimiento.

Frente a este panorama, la investigación giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, con el fin de promover la construcción del conocimiento propio de estas áreas en los estudiantes de Ciclo II?; ¿Cuáles son las características lingüísticas discursivas de los textos académicos de mayor circulación en estas áreas?; ¿Cuáles estrategias cognitivas y metacognitivas son las más apropiadas para leer comprensivamente los textos académicos y construir el conocimiento propio de las áreas?; ¿Cómo el diseño e implementación de una intervención didáctica posibilita el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en los estudiantes de Ciclo II?

El proceso se llevó a cabo con 36 estudiantes del Ciclo II de la IED Arborizadora Alta. Su horizonte metodológico fue el interpretativo y su enfoque el cualitativo, por cuanto buscó comprender, mediante la observación del sujeto y su actuar en contexto, aquellas situaciones y necesidades características de su individualidad⁴. Por ello, se optó por un diseño metodológico de Investigación Acción Educativa (IAD), ya que: “constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica” (Elliot, 2000, p. 71); esto, por cuanto se busca mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje desde la acción y la reflexión, siendo el docente un mediador en el acceso de los estudiantes al conocimiento.

La investigación tuvo como objetivo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales desde el espacio de Lengua Castellana, a través del conocimiento explícito de la organización discursiva, semántica y sintáctica de los textos académicos, y el uso y manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecieran la comprensión lectora. De igual forma, partió de la realidad encontrada y buscó transformarla a través del diseño e implementación de una propuesta de intervención didáctica, que se caracterizó por un trabajo planificado, progresivo y sistemático, con el que se favoreció la edificación del conocimiento de la lengua y de las ciencias, y la lectura autónoma y estratégica de textos académicos en la Educación Primaria.

Por efectos de organización, el presente artículo está estructurado en cuatro momentos: 1) Se plantean algunas consideraciones teóricas sobre la lectura con el fin de dilucidar la perspectiva que se tiene de la misma; 2) Se expone qué es la lectura estratégica y su importancia e incidencia en la construcción del sentido; 3) Se presentan algunos aspectos conceptuales sobre los textos académicos; 4) Se aborda el proceso de diseño e intervención de la estrategia didáctica utilizada para subsanar

4. La individualidad se entiende como lo único, lo particular y lo singular de cada hecho (Ramírez, 2011).

la problemática identificada. Finalmente, se presentan los hallazgos y resultados más relevantes del proceso de investigación.

El interés por la lectura comprensiva y estratégica

La lectura se asumió desde la perspectiva psicolingüística, al concebir que leer no se limita a la decodificación de grafías, sino que: “requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 32). Así, la lectura consiste en interrogar al texto y solucionar los interrogantes a través de la comprensión, por lo que implica la interacción entre el pensamiento y el lenguaje (Smith, 1984). Se asume esta perspectiva porque se busca mejorar la comprensión lectora a través de la activación, uso y reconocimiento de los procesos mentales que se activan al leer; de ahí que se acuda a las estrategias cognitivas y metacognitivas, sin desconocer la influencia de los aspectos lingüísticos y socio-culturales en el proceso de construcción de sentido.

A lo anterior se añaden las reflexiones de Goodman (1988), para quien la lectura es un “Juego de adivinanzas”, pues el lector es impulsado por procesos cognitivos como la anticipación, la utilización de los conocimientos previos, la elaboración de inferencias y la construcción y verificación de hipótesis, entre otras, a fin de construir el sentido del texto. Así, la lectura es una actividad de carácter mental, controlada por el cerebro, que frecuentemente guía y focaliza la mirada hacia la información pertinente, controla la percepción y va reacomodando el significado en los esquemas existentes, desde la decodificación de las unidades mínimas de significado, hasta la construcción del sentido global de lo leído, por lo cual los conocimientos lingüísticos son necesarios pero no determinantes.

De la misma manera, la lectura es un proceso cognitivo complejo, facilitado por las interacciones sociales en contextos históricos; por lo tanto, posee un carácter socio-cultural, al estar mediada por la concordancia entre los referentes culturales y sociales del lector y el autor (Escoriza Nieto, 2006). En síntesis, para que se logre el proceso de construcción de significado, es de vital importancia la auscultación del propósito del lector, su cultura, conocimientos previos, actitudes, esquemas conceptuales, procesos cognitivos y conocimiento lingüístico. Como afirma Rosenblatt (1996), el lector tiene un papel trascendental mediado por componentes públicos (lexical, analítico, abstracto) y privados (experiencial, afectivo, asociacional), en otras palabras, lingüísticos, cognitivos y socio-culturales.

En términos de Solé (2000), citando a Palincsar y Brown (1984), la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: a) La claridad y coherencia del contenido de los textos; b) Los conocimientos previos necesarios y c) Las estrategias cognitivas y metacognitivas; de la tercera condición se interpreta la necesidad

de la lectura estratégica para lograr la construcción del sentido de lo leído. Esta afirmación se amplía en el siguiente apartado.

Estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Las estrategias de comprensión lectora: “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2000, p. 58), de manera que en el acto de leer es necesario autocontrolar, supervisar y evaluar la construcción de sentido a partir de la activación de determinados procedimientos.

Ahora bien, estas estrategias demandan ser enseñadas y aprendidas, no como instructivos infalibles o habilidades específicas, sino como el medio para desarrollar la capacidad de representar y analizar los problemas y la flexibilidad para encontrar las posibles soluciones. Para teóricos como Flavell (1976), Camapanario (2000), Díaz Barriga y Hernández (2010), entre otros, la comprensión lectora se cualifica a través del conocimiento, uso y mediación de la lectura estratégica, pues favorece el reconocimiento y control de los procesos mentales que se activan al leer.

Según los planteamientos de López (2002) y Solé (2000), la lectura es un proceso de carácter cognitivo que requiere de la puesta en marcha de operaciones mentales que a su vez harán el trabajo concreto del pensamiento (Gaskins y Elliot, 1999). En razón de esto, las estrategias cognitivas permiten la construcción de un esquema mental sobre el texto leído y facilitan la acomodación de la información seleccionada en las estructuras cognitivas que se poseen (Flavell, 1976), todo, mediante la creación de relaciones, la selección de información relevante y la aplicación de lo comprendido. En suma, son estrategias de procesamiento y acciones organizadas por el lector para gobernar su proceso de atender, pensar y resolver problemas.

Para Flavell (1976), la metacognición se refiere al: “conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos” (p. 232); de ahí que la autorregulación adquiera un protagonismo considerable en estas estrategias, puesto que el lector realiza una reflexión y toma conciencia de los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante la comprensión de lo leído.

De esta manera, el componente metacognitivo: “incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores” (Gaskins y Elliot, 1999, p. 3), con el fin de evaluar las causas por las cuales se presenta una inadecuada comprensión y activar los procedimientos que permitan construir sentido. En resumen, estas estrategias permiten concebir la lectura como

un proceso reflexivo y sistemático que busca la construcción del sentido y del conocimiento.

A partir de lo expuesto, y tras el análisis de las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora en Iberoamérica durante los últimos años⁵, se evidenció la efectividad del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de construcción del sentido de lo leído; de ahí que esta investigación las adoptara como medio para cualificar la lectura comprensiva de los textos académicos en la Educación Básica Primaria.

Los textos académicos

Para este estudio los textos académicos se han concebido como aquellos que son elaborados por expertos en determinadas áreas del conocimiento y que circulan en la comunidad científica y académica (Fernández y Bressia, 2009). Por consiguiente, cuando se habla de textos académicos, se alude a todas las producciones textuales realizadas por los alumnos universitarios, incluidos en los libros escolares y en los textos científicos especializados.

La finalidad de los textos académicos es argumentar y legitimar los resultados de un hallazgo científico, informar y motivar al lector sobre un tema que desconoce y divulgar el conocimiento. En palabras de Salles (2008), los textos académicos tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante para la comunidad académica a partir de secuencias textuales; es decir, el objetivo del texto académico es argumentar y persuadir sobre los hallazgos investigativos (Teberosky, 2007); para ello, acude al uso de las secuencias narrativas, descriptivas, explicativas-expositivas y argumentativas, pues son las más apropiadas para la comunicación de conocimientos (Martínez Solís, et al., 2004).

Los textos académicos, además de responder a unos géneros y de secuenciar sus proposiciones de formas particulares, poseen un nivel semántico, que se refiere al modo como se estructura la información en un texto y el carácter específico de las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico (Martínez, 2002). Es decir, la forma como se organiza la información en los textos y las categorías estables que permiten identificarlo como un prototexto. Los textos de Ciencias Naturales y Sociales, de mayor circulación en los libros escolares de Básica Primaria, responden a los esquemas de información o prototextos de Estructura Física, Estructura Social o de Clasificación, Funcionamiento, Proceso Natural, Procesamiento y Adaptación (Martínez Solís, 1997).

5. Ver López, G. (2002); Caicedo (2007); Delgado (2008); Vega (2011); Velandia (2010); Arias y Portillo (2012); Duran (2007); Wong (2011) y Valdebenito Zambrano (2012).

Con respecto a su circulación, Martínez (1997) afirma que los textos académicos se encuentran con mayor regularidad en los libros escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pues en estas áreas se utilizan reiteradamente para “construir conocimiento”. Salles (2008) explica que la finalidad de la lectura de textos académicos no puede ser únicamente la extracción de datos, sino que es necesario que promuevan la construcción de conocimientos y el análisis y la formulación de juicios críticos. Por consiguiente, es innegable la relación entre la lectura de textos académicos y la construcción de conocimiento, ya que se aprende al leer y al comprender textos académicos producidos por otros.

En última instancia, la comprensión de un texto académico está determinada por los conocimientos previos del lector y su capacidad para relacionar estos conocimientos con los conceptos que propone el texto, de manera que la lectura de textos académicos debe ser estratégica y con finalidades precisas dada su complejidad. Dicho proceso requiere iniciarse desde la Educación Básica, pues entre mayor sea el conocimiento textual compartido entre el lector y el autor, se incidirá en un mejor procesamiento y comprensión de la información brindada.

Una propuesta de lectura estratégica de textos académicos en la educación primaria

A partir de la problemática identificada, se realizó un proceso de intervención enmarcado en tres secuencias didácticas, ejecutadas durante seis meses, en los espacios de la clase de Lengua Castellana. Para la realización de las mismas se optó por textos que respondieran a las secuencias textuales narrativa, descriptiva y expositiva-explicativa, al ser las de mayor uso en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la Básica Primaria.

Las secuencias didácticas se conciben como un conjunto de tareas que se relacionan progresivamente y que están orientadas a cumplir un propósito que les da sentido (Camps y Zayas, 2006). Esta estrategia didáctica inició con la “preparación”, etapa en la que se tomaron decisiones con respecto a la finalidad de la intervención, el tipo de texto a utilizar, y la intención y objetivos del aprendizaje que deberían hacerse explícitos al grupo de estudiantes, con el fin de convertirlos en el motor de la actividad.

Posteriormente, en la “ejecución” se distinguieron dos tipos de actividades, las orientadas a enseñar-aprender las características formales del texto y las que se refirieron a la activación y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas. Finalmente, la fase de “evaluación” fue transversal a toda la intervención, puesto que promovió la interacción y la valoración del proceso mediante la observación de los avances obtenidos gradualmente por el grupo y el docente.

Cada secuencia didáctica culmina con el análisis de su pertinencia y la valoración de los aprendizajes construidos, con lo cual se genera un proceso metacognitivo en el que se analizan el nivel de comprensión lectora alcanzado, los procedimientos seguidos, los resultados obtenidos y la asimilación de los conceptos utilizados; además se proponen estrategias para evitar y superar las posibles dificultades.

En la siguiente tabla se presentan las estrategias lectoras que se utilizaron durante la intervención pedagógica, las cuales se sustentaron en los postulados de Gaskins y Elliot (1999); Díaz Barriga y Hernández (2010) y López (2002).

Tabla 1. Estrategias lectoras

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

Nota. Elaborado por el autor

Esta intervención pedagógica inicia con la lectura de los textos académicos con secuencia narrativa dominante⁶, por cuanto los estudiantes demostraron tener amplios preconceptos de la misma; luego se leyeron textos con secuencia descriptiva y expositiva-explicativa, pues se observó que eran desconocidos por la población a intervenir y fueron los que demostraron mayor dificultad para ser comprendidos.

6. Concepto designado por Adam (1999) al reconocer que en los textos pueden confluir diferentes organizaciones secuenciales; sin embargo, es la forma como se combinan la que determina el esquema del texto.

Con ello se buscó partir de lo conocido para, a través de un trabajo progresivo, llegar a construir conocimiento sobre lo más complejo.

Durante el desarrollo de cada una de las secuencias didácticas fue notable el esquema de base, la función y los elementos constitutivos de cada uno de los textos leídos. Para la lectura y comprensión de los textos con secuencia descriptiva y expositiva se acudió al concepto de prototexto⁷, ya que, como afirma Martínez (2002), estos textos presentan mayor diversidad en cuanto a la organización de la información, por lo que se hace necesario conocer las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico. Así, se utilizaron los prototextos de Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Procesamiento.

Resultados

Para el análisis de la propuesta de intervención se tuvieron en cuenta, entre otros insumos, las grabaciones de clases, las fichas de lectura, los organizadores gráficos y las entrevistas y exposiciones realizadas por los estudiantes. Una vez recopilados los datos se realizó la interpretación a la luz de cuatro categorías de análisis, a saber: comprensión lectora, textos académicos, estrategias cognitivas y metacognitivas y didáctica de la lectura. Los principales resultados se presentan enseguida.

Sobre la comprensión lectora

En cuanto a la lectura como proceso de construcción de sentido, luego de la intervención, los estudiantes afirman que aunque es importante el carácter lingüístico de la lectura, también es primordial activar su mente para comprender y reconocer las diferentes interpretaciones que cada uno puede asignarle al texto. Por lo tanto, para los estudiantes la lectura es más que descodificación e identifican la correspondencia entre esta habilidad discursiva y la construcción de conocimiento, como se puede observar en los siguientes registros obtenidos tras la pregunta: ¿Qué es para ti leer?

E4: “Leer es para entender las letras que hay en un libro, o cuando hay dibujos y letras uno lee y comprende”.

E15: “Es un pasatiempo que nos sirve para divertirnos y también para aprender más cosas”.

E16: “No todos comprendemos igual porque eso depende de lo que cada uno sabe y la vida que tiene”.

7. Los prototextos se comprenden como: “los textos que tienen características estables a partir de los cuales se derivan otros tipos de textos” (Martínez, 2002).

Con respecto al nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, se pudo observar que en un primer momento lograron ubicarse en el nivel literal, ya que reconocieron la información básica y manifiesta en la superficie del texto. Se debe rescatar que los estudiantes lograron un nivel inferencial en la lectura de textos narrativos, al presuponer y deducir cierta información que no estaba explícita.

En las voces de los estudiantes también se reconoció que lograron cualificar su comprensión lectora, al construir la idea global del texto y aprender de lo leído. Tal y como se puede observar en el siguiente registro obtenido tras la pregunta: ¿Qué entendiste de la lectura?

E 33: “Para respirar tomamos el oxígeno por la nariz, ahí hay unos pelitos que limpian el oxígeno, luego pasa a la tráquea y va a los pulmones, pero primero pasa por los bronquios. Luego llega a los bronquiólos y a los alvéolos, que son como 300 millones, y ahí se intercambia: el limpio pasa a la sangre y el sucio sale por el mismo camino al revés, y es dióxido de carbono”.

En la siguiente imagen se observa una de las presentaciones realizadas por los estudiantes, en la que se logró ratificar la relación entre la comprensión lectora y la construcción del conocimiento, en el caso de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, ya que el proceso de construcción de sentido depende del acceso y uso adecuado de los esquemas conceptuales del lector.

Imagen 1. Presentación



Nota. Registro F33110714. Tomado de la presentación de Laura Correa, Vanessa Rodríguez y Diego Hernández

Dichos esquemas no solo permiten el procesamiento de la información y la comprensión textual, sino que se van actualizando para, posteriormente, ser almacenados en la memoria a largo plazo, donde estarán disponibles para su uso en otras situaciones (Lopez y Arciniegas, 2004). Con esto en mente, durante el desarrollo de las secuencias didácticas fue posible observar cómo los estudiantes construían conocimiento sobre los temas integradores utilizados.

Es necesario mencionar que los educandos asimilaron los saberes en diferentes niveles; por lo tanto, en algunos el conocimiento era más elaborado y completo que en otros. En resumen, se puede afirmar que los estudiantes comprendieron lo leído, asimilaron la información nueva y la relacionaron con los esquemas previos que poseían, con lo cual aprendieron a través de la lectura.

Sobre los textos académicos

Tras el proceso de intervención, los estudiantes identificaron la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos, pues reconocieron los esquemas de base, los componentes, las estrategias de las secuencias prototípicas a las que responden estos textos, y las categorías de la información que constituyen su esquema semántico. Este aspecto se puede observar en la *Tabla 2*.

De la misma manera, los estudiantes ampliaron sus esquemas mentales sobre las secuencias trabajadas en este estudio, pues se puede observar que empezaron a identificar paulatinamente más elementos y características propias de los textos. Así mismo, entendieron que mediante la lectura de estos textos se logra la construcción del saber propio de cada asignatura, como se observa en las repuestas a la pregunta *¿Para qué nos sirvieron todos los textos que leímos?*

E1: *Para aprender del sistema digestivo.*

E16: *Como cuando leímos de la Independencia, aprendimos de eso.*

En síntesis, los estudiantes aprendieron que los textos académicos tienen como propósito contribuir a la generación de conocimiento.

En la imagen 2 se observa la forma en que los estudiantes identificaron las diversas categorías de la información que pueden confluir al interior de un texto según su naturaleza, y la forma en que seleccionaron la información relevante, que posteriormente utilizaron en la interpretación del texto leído. Lo anterior se explica desde los principios de Martínez Solís (2002), para quien el conocimiento de las categorías que conforman los esquemas semánticos, favorece el procesamiento de la información y, con ello, la comprensión lectora y el aprendizaje a través de la lectura.

Tabla 2. Registros sobre la función y las características lingüístico-discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante

Secuencia	Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
Descriptiva	<p>[Luego de la socialización de las descripciones hechas sobre el salón].</p> <p>P: Entonces describir ¿qué es?</p> <p>E4: Es contar o mirar.</p> <p>E1: Contar cómo son las cosas.</p> <p>E2: Es decir características de las cosas, que este es verde, este es azul.</p> <p>P: E2, Es decir cómo son las cosas.</p> <p>E2: Sí profe.</p> <p>Fragmento tomado del registro GA040314 del 4 de Marzo del 2014</p>	<p>P: Todos hemos dicho lo que opinamos de la descripción, por eso cada uno en su cabecita tiene una idea. Ahora me gustaría que, teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho y lo que cada uno piensa, escribieran en su cuaderno: ¿qué es la descripción? Y luego, quien quiera lo socialice.</p> <p>Que es decir cómo es una cosa, una persona, un lugar, los sentimientos, emociones. Hace una imagen a través de los cinco sentidos (olfato, tacto, gusto, escucha, vista). Función: sirve para conocer el mundo (todo lo que nos rodea)</p> <p>Registro C110314, tomado del cuaderno de la estudiante Vanessa Rodríguez</p>	<p>P: Muy bien niños, vamos a recordar lo que hemos trabajado durante el segundo período.</p> <p>¿Quién me quiere colaborar?</p> <p>E23: Sobre describir.</p> <p>E11: Pues es cuando uno dice cómo son las cosas, qué tienen.</p> <p>E7: A qué huelen o saben.</p> <p>E15: Es decir las cualidades de los animales y las personas.</p> <p>P: ¿Qué son cualidades?</p> <p>E5: Lo que uno tiene, por ejemplo, Mariana es bajita..., así.</p> <p>P: Eso es una...</p> <p>E13: Característica.</p> <p>P: ¿Qué es una característica?</p> <p>E5: Lo que tiene uno.</p> <p>E26: Descriptivo.</p> <p>P: ¿Por qué?</p> <p>E26: Porque dice cómo es el sistema respiratorio.</p>

Secuencia	Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
<p>Descriptiva</p>			<p>P: ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio?</p> <p>E30: Tiene un título.</p> <p>E29: Es de lo que van a hablar.</p> <p>E5: Es el tema.</p> <p>E 19: Tiene todas las partes, como subtítulos, y dice cómo es y qué tiene cada una.</p> <p>E6: Cada parte.</p> <p>P: ¿Qué más?</p> <p>E4: También hay una imagen y las letras.</p> <p>E4: Como los números.</p> <p>P: ¿Por qué más podemos decir que es descriptivo?</p> <p>E6: Tiene palabras de eso, el vocabulario.</p> <p>P: ¿Como cuáles?</p> <p>E6: Fosas nasales, tráquea, cilios, tráquea, bronquiolos, exhalar, alveolos.</p> <p>Fragmento tomado del registro GA080414, del 8 de Abril del 2014</p>

Imagen 2

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

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

La identificación de las categorías de la información, de los textos académicos, coopera en la construcción del sentido y permite que se elimine la transcripción irreflexiva de los elementos literales del texto, ya que el estudiante puede construir la idea principal de lo leído a partir de la identificación de la información relevante.

Sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas

Es preciso mencionar que al inicio de esta intervención se propuso utilizar diversas estrategias de lectura: cognitivas y metacognitivas; no obstante, a través del proceso fue necesario omitir algunas de ellas, al considerarlas poco apropiadas para el estudio; de ahí que se seleccionaran las más apropiadas para el tipo de textos que se iban a leer, el propósito que se perseguía con la lectura, las tareas propuestas y el desarrollo lector y cognitivo de los niños. En la *Tabla 3* se puede observar el proceso de aprendizaje y uso de las estrategias de lectura.

Antes de la lectura

En este momento se observó que los estudiantes hacían uso de las estrategias cognitivas al explorar el texto e identificar las claves que proporcionaba, las mismas que les permitieron construir un marco mental del texto. De igual forma, emplearon la información identificada en la exploración para construir preguntas sobre

Tabla 3. Registros sobre el uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
<p>P: ¿Qué haces cuando lees?</p> <p>E15: Yo pongo atención y digo bien las palabras.</p> <p>E22: Tratar de decir bien las palabras.</p> <p>E13: No equivocarme y leer seguido.</p> <p>Registro GA280114 del 28 de Enero del 2014</p>	<p>P: ¿Cómo lees tú?</p> <p>E12: Yo primero comienzo mirando las imágenes, el título y ya.</p> <p>P: ¿Y luego que haces?</p> <p>E12: Luego leo, subrayo las palabras que no entiendo y las busco en el diccionario o le pregunto a alguien qué son.</p> <p>P: Y cuando terminas de leer, ¿qué haces?</p> <p>E12: Pues a veces se lo cuento a alguien o hago un cuadro.</p> <p>P: ¿Un cuadro?</p> <p>E12: El de las cositas así.</p> <p>P: ¡Ah! ¡Un cuadro sinóptico!</p> <p>E12: Sí.</p> <p>P: ¿Cómo lees tú?</p> <p>E25: Pues yo primero miro la imágenes y los títulos, o sea, exploro; luego hago preguntas que ¿por qué?, algo, después pienso para qué voy a leer.</p> <p>P: ¿Y usualmente para qué lee uno textos de ciencias y sociales?</p> <p>E25: Para aprender.</p> <p>P: Bueno, ¿y luego?</p>	<p>P: ¿Se acuerdan que ustedes antes cogían la lectura y ya, leamos?</p> <p>E12: No comprendíamos. No mirábamos los títulos, las imágenes.</p> <p>P: Y eso es importante.</p> <p>E12: Cuando uno lee para aprender, uno tiene que estar más concentrado en la lectura.</p> <p>P: Ustedes antes decían: profè ¿de dónde a dónde copio?</p> <p>E12: Sí. De dónde a dónde copio y de dónde a dónde leo.</p> <p>P: Y ahora ustedes no se quedan con que si el perro era azul o verde, sino que entienden todo.</p> <p>E13: Encontramos la, la, la idea más importante; la principal.</p> <p>P: Bueno, por fa, recuerden cómo leían y cuénteme.</p> <p>E16: Bueno, primero explorar todo con la lupa, luego uno se preguntaba cosas y, si podía, adivinaba las respuestas.</p> <p>P: ¿Y después?</p>

Tabla 3. Registros sobre el uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
	<p>E25: Empiezo a leer y subrayo la palabras que no entiendo y las busco, y si de pronto no entiendo algo, me devuelvo y vuelvo y leo.</p> <p>P: ¿Y luego?</p> <p>E25: Pues hacemos lo que usted nos diga.</p> <p>Registros GA300414 del 30 de abril del 2014.</p>	<p>E5: Pues uno pensaba para qué leía, porque uno puede leer para acostarse, para corregir, pero íbamos era aprender.</p> <p>E15: Si tocaba, volvíamos a leer</p> <p>E12: Uno tiene que releer hasta que entienda lo más importante</p> <p>E13: Y se comparte con los otros lo que uno entiende.</p> <p>E16: Al final uno hace lo que tenga que hacer, que el modelo, que el cuadro o un resumen, o la exposición; lo que nos pidan.</p> <p>Registros GA270814 del 24 de agosto del 2014.</p>

aspectos que llamaron su atención; éstas fueron solucionadas por los educandos a partir de las predicciones que podían realizar con la información obtenida y del uso de sus experiencias previas sobre el reconocimiento de lugares y las posibles relaciones de los personajes. Así, los estudiantes accedieron a sus conocimientos previos para atribuir sentido al marco mental construido en la exploración.

El acceso a los conocimientos previos, sobre las características lingüístico-discursivas de los textos académicos, permitió a los estudiantes identificar el texto a leer, puesto que fueron capaces de predecir la secuencia de base del texto a partir de la identificación de algunas de sus características; por ejemplo: la existencia de un espacio y tiempo en el caso del texto de base narrativo; la numeración en el texto descriptivo y la pregunta en el texto explicativo-expositivo. Esto se puede observar en las respuestas a la pregunta: ¿Con lo que exploraste, qué texto crees que vas a leer?

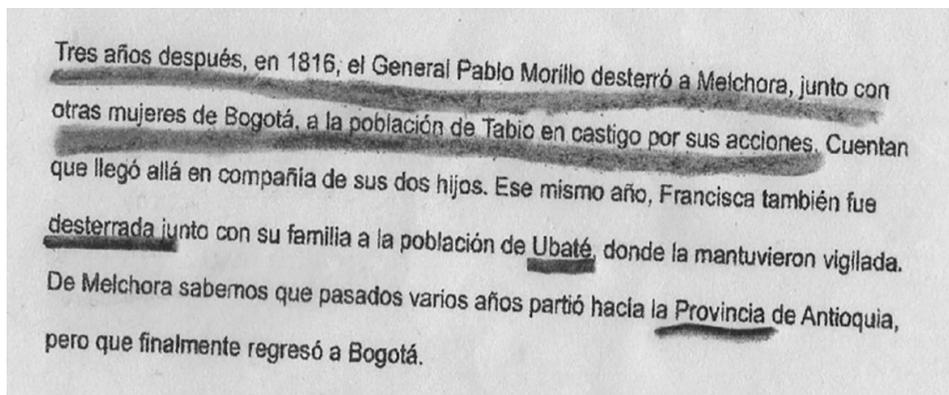
E 25: “Yo creo que cuenta una historia [...] será narrativo; además, que tiene un espacio, o sea lo de Monserrate, y un tiempo, o sea la fecha”.

E3: “Profe, para mí describe, porque tiene letras como números, y dijimos que eso eran los descriptivos”.

Durante la lectura

En este momento el énfasis estuvo en los procesos metacognitivos, por cuanto se buscó que los estudiantes supervisaran su proceso de comprensión y utilizaran las estrategias adecuadas para este fin. Los resultados, referidos al uso de las estrategias metacognitivas, permiten afirmar, como se observa en la imagen, que los estudiantes identificaron la fuente de algunas fallas a través del subrayado. En síntesis, fueron conscientes de sus dificultades y dieron una solución a través de la relectura.

Imagen 3. Ejercicio de los estudiantes



Nota. Registro CLE34100214. Tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Nini Vera.

Sobre las secuencias didácticas

Tras la intervención, se logró establecer la pertinencia de diseñar e implementar estrategias, como las secuencias didácticas, para solucionar algunos problemas propios del aula, ya que el estudiante adquiere un papel activo en la construcción de sus aprendizajes, que se desarrollan de manera progresiva. A lo anterior se agrega que este tipo de estrategias didácticas son flexibles, hecho que posibilita el rediseño de actividades según las necesidades y expectativas de estudiantes y docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que, debido a que se trata de un proceso de evaluación transversal, toda la intervención a través de la auto, co y heteroevaluación, impulsó la participación de todos los involucrados, quienes estuvieron en un ejercicio de continua reflexión sobre su actuación y la de los demás, con una evaluación más formativa. Por último, hay que reconocer que el diseño de actividades en el marco de situaciones auténticas motivó a los estudiantes y facilitó la obtención de los objetivos que perseguía esta investigación.

Conclusiones

Este proyecto aporta al reconocimiento de la efectividad de un trabajo planeado, progresivo y sistemático, enmarcado en el diseño y ejecución de secuencias didácticas que, a la postre, permitieron cualificar la comprensión lectora de textos académicos y favorecieron el aprendizaje en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. También permitió que los estudiantes reconocieran otras formas de acercarse a los textos, ampliaran el conocimiento compartido entre el lector y el autor, advirtieran que el proceso de la lectura empieza antes de la descodificación y que continúa después de la misma, y utilizaran la lectura para aprender.

De igual forma, se logró desarrollar una transformación en el quehacer docente a partir de la reflexión, la auscultación del potencial de los estudiantes y el reconocimiento de la lectura como medio para construir conocimiento, no solo de la lengua, sino del mundo. Así mismo, se fomentó el trabajo interdisciplinar, con el fin de maximizar los aprendizajes a través de un trabajo cooperativo entre las áreas del conocimiento y los niveles de la escolaridad, pues enseñar a aprender de lo leído favoreció el acceso al conocimiento. Además, se estableció la importancia e incidencia de la lectura en todos los espacios académicos y en el desarrollo cognitivo de los estudiantes; con ello se aportó a la comprensión lectora de la diversidad textual desde un trabajo planificado y estratégico.

Referencias

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

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

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

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

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escoriza Nieto, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona: Ediciones de la universitat de Barcelona.

Flavell, J. (1976). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.

Fernández Fastuca, L., y Bressia, R. (2009-Abril). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Buenos Aires. Obtenido desde http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf

Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Goodman, K. (1988). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E., y Gomez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno.

López, G. S. (1997). La metacompreensión y la lectura. *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle, pp. 129-145.

López, G. S. (2002). La metacompreensión y la lectura. *Propuesta de Intervención Pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle, pp. 129-145.

López, J. S., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencias y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., y Zapata, F. (2004). Discurso y aprendizaje. *Catedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*. Cali: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Rosenblatt, L. (1996). *Teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.

Salles, N. (2008). *La complejidad de los textos de estudio*. Obtenido el 21 de febrero de 2014, desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/telemaco/imagenes/>

Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Mexico: Trillas.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

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