



	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

Neiva, _____

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Carolina Silva Murcia , con C.C. No. 1081157404

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o

titulado Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora

presentado y aprobado en el año ____2019____ como requisito para optar al título de

Magister en Educación Área de Profundización en Docencia e Investigación





Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.





- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Carolina Silva Murcia

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Silva Murcia	Carolina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rojas Laguna	Yolima

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación Área de Profundización en Docencia e Investigación.

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO:

CIUDAD: Neiva-Huila **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2019 **NÚMERO DE PÁGINAS** 118

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___ Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros X





SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. COMPRESIÓN	Comprehension	6. _____	_____
2. CRITICIDAD	Criticality	7. _____	_____
3. ESTRATEGIAS	Strategies	8. _____	_____
4. LECTURA	Reading	9. _____	_____
5. METACOGNICIÓN	Metacognition	10. _____	_____

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)






El presente proyecto de investigación se orienta hacia la formulación e implementación de estrategias Metacognitivas adecuadas y tendientes con el fin de mejorar el desarrollo de comprensión lectora en los escolares del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte. Por lo tanto, el fin fundamental de este trabajo de investigación es acercar el tema de la comprensión lectora para ser mejorada en los estudiantes, utilizando sus habilidades y facultades Metacognitivas como estrategia que fortalezca sus niveles de interpretación.

El marco teórico se constituye por las principales categorías que son necesarias para el fortalecimiento de la capacidad lectora y la metodología que se usó para el desarrollo de este proyecto es investigación acción participativa. Como instrumento para evaluar las distintas variables se usó la entrevista semiestructurada.

Para finalizar se pudo observar que para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes objeto de estudio, fue mínimo y parcial, la gran mayoría de los estudiantes no pudieron trascender desde el nivel literal de lectura, como quedó demostrado en las respuestas dadas por ellos, en los diferentes instrumentos aplicados, por lo cual se deben trazar planes de mejoramiento en cuanto a la práctica de la lectura en esta edad tan temprana para que los niños puedan adquirir posturas críticas ante distintas situaciones que resulten ser u problemas para solucionar.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

El presente proyecto de investigación se orienta hacia la formulación e implementación de estrategias Metacognitivas adecuadas y tendientes con el fin de mejorar el desarrollo de comprensión

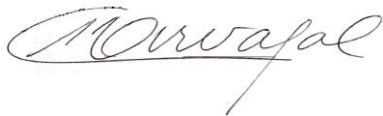
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

lectora en los escolares del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte. Por lo tanto, el fin fundamental de este trabajo de investigación es acercar el tema de la comprensión lectora para ser mejorada en los estudiantes, utilizando sus habilidades y facultades Metacognitivas como estrategia que fortalezca sus niveles de interpretación.

El marco teórico se constituye por las principales categorías que son necesarias para el fortalecimiento de la capacidad lectora y la metodología que se usó para el desarrollo de este proyecto es investigación acción participativa. Como instrumento para evaluar las distintas variables se usó la entrevista semiestructurada.

Para finalizar se pudo observar que para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes objeto de estudio, fue mínimo y parcial, la gran mayoría de los estudiantes no pudieron trascender desde el nivel literal de lectura, como quedó demostrado en las respuestas dadas por ellos, en los diferentes instrumentos aplicados, por lo cual se deben trazar planes de mejoramiento en cuanto a la práctica de la lectura en esta edad tan temprana para que los niños puedan adquirir posturas críticas ante distintas situaciones que resulten ser u problemas para solucionar.

APROBACION DE LA TESIS



María Elvira Carvajal Salcedo



MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
C.C. 52.083.740 de Bogotá D.C.

Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora

Carolina Silva Murcia

Universidad Surcolombiana

Grupo de Investigación Paca

Programa de Maestría en Educación

Neiva Huila

2019

Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora

Línea de investigación: Educación y Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas

Carolina Silva Murcia

Trabajo presentado como requisito para optar al título profesional en:

Magister en Docencia e Investigación Universitaria

Yolima Rojas Laguna

Mg en Educación, diseño, gestión y evaluación curricular

Universidad Surcolombiana

Grupo de Investigación Paca

Programa de Maestría en Educación

Neiva Huila

2019

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, simiente de mi vida y guía de mis pasos, a mis padres, Magola Murcia y Alfonso Silva, agradezco su entrega, dedicación, amor y compromiso en todos los proyectos que he sembrado en mi corazón, sin ellos, nada hubiese sido posible.

Finalmente, a toda mi familia, en especial a mi hermana Izamar quien con su apoyo, amor y convicción hizo que este proyecto fuera una realidad.

Agradecimientos

Quisiera expresar mis más sinceros agradecimientos a Dios, sin él no hubiese podido alcanzar tan anhelado sueño. De manera muy especial quisiera agradecer a mi asesora de tesis Yolima Rojas, por su compromiso y dedicación.

De igual manera agradezco profundamente a mis profesores de pregrado de la Universidad Surcolombiana, quiénes recuerdo con mucho amor y cariño, gracias por enseñarme el valor del compromiso y amor por la enseñanza.

Por último, agradezco a la rectora de mi institución, quien permitió implementar las estrategias correspondientes para alcanzar el objetivo de mi tesis, por su colaboración y entrega.

Tabla de Contenido

Resumen	11
Introducción	12
1. Planteamiento del problema	15
1.1. Formulación del problema o pregunta	18
1.2. Justificación	18
2. Objetivos	21
2.1. Objetivo general	21
2.2. Objetivos específicos	21
3. Marco Referencial.....	22
3.1. Antecedentes y estado del arte	22
3.1.1. Internacionales	22
3.1.2. Nacionales.....	23
3.1.3. Regionales.....	24
3.2. Marco teórico	25
3.2.1. Definición de Lectura	26
3.2.2. Procesos de lectura	30
3.2.3. Niveles de lectura	32
3.2.4. Comprensión lectora.....	34
3.2.5. Estrategia Metacognitiva	38
3.2.6. La pedagogía de la pregunta.	41
3.2.7. Estrategias Tic para la comprensión lectora.....	43
3.3. Marco conceptual	43
3.3.1. Lectura, leer:	44
3.3.2. Comprensión lectora.....	45
3.3.3. Estrategias Metacognitivas	46
3.3.3. Cosmovisión.....	47
3.4. Marco legal	47
3.4.1. Constitución Política de Colombia:.....	48
3.4.2. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación.	49
3.4.3. Resolución 2343 de junio 5 de 1996:	51
3.5. Marco contextual	52
4. Diseño metodológico	55
4.1. Enfoque de la investigación	55
4.2. Método de la investigación	58
4.3. Procedimiento de la investigación acción participativa	60

4.4. La espiral de ciclos de la investigación acción.....	61
4.5. Modelo de Elliott.....	62
4.6. Población	64
4.7. Muestra	64
4.8. Instrumentos para la recolección de la información	64
4.9. Cronograma de Actividades.....	65
4.10. Presupuesto	67
5. Análisis de resultados.....	68
6. Conclusiones.....	87
7. Recomendaciones	91
Bibliografía	94
Anexos	102

Lista de figuras

Figura 1. Resultados Saber 5° área de lenguaje. Fuente: Icfes interactivo (2018)	16
Figura 2. Resultados Saber 9° área de lenguaje. Fuente: Icfes interactivo, (2018).	17
Figura 3- Mapa conceptual Marco teórico	25
Figura 4. Municipio de Páez. Fuente: paez-cauca.gov.co (2018).....	54
Figura 5. Proceso de investigación – acción (Pedrozo, 2018).....	61
Figura 6. Modelo Elliot	63
Figura 7: Asignatura.....	68
Figura 8. Pregunta 11	71
Figura 9. Pregunta 12	72
Figura 10: pregunta 13	73
Figura 9. Pregunta 3	73
Figura 11: pregunta 14	74
Figura 12: pregunta 15	75
Figura 13: Planificación textual, texto 1	75
Figura 14. Planificación texto 2.....	76
Figura 15. Planificación de texto 3	77
Figura 16. Supervisión personal	78
Figura 17. Pregunta 10	78
Figura 18. Pregunta 11	79

Figura 18. Supervisión tarea.....	80
Figura 19. Pregunta 13	81
Figura 20. Supervisión textual.....	82
Figura 21. Pregunta 15	83
Figura 22. Evaluación persona	83
Figura 23. Pregunta 17	84
Figura 24. Pregunta 18	85
Figura 25. Evaluación tarea.....	86

Lista de tablas

Tabla 1. Fases y propósitos de la estrategia de lectura	40
---	----

Lista de Anexos

Anexo A: Consentimientos informados	102
Anexo B: Entrevista semi estructurada	111
Anexo C: Cuestionario de caracterización	113
Anexo D: fotografías del formato de aceptación para el manejo fílmico y fotográfico	116

Resumen

El presente proyecto de investigación se orienta hacia la formulación e implementación de estrategias Metacognitivas adecuadas y tendientes con el fin de mejorar el desarrollo de comprensión lectora en los escolares del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte. Por lo tanto, el fin fundamental de este trabajo de investigación es acercar el tema de la comprensión lectora para ser mejorada en los estudiantes, utilizando sus habilidades y facultades Metacognitivas como estrategia que fortalezca sus niveles de interpretación.

El marco teórico se constituye por las principales categorías que son necesarias para el fortalecimiento de la capacidad lectora y la metodología que se usó para el desarrollo de este proyecto es investigación acción participativa. Como instrumento para evaluar las distintas variables se usó la entrevista semiestructurada.

Para finalizar se pudo observar que para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes objeto de estudio, fue mínimo y parcial, la gran mayoría de los estudiantes no pudieron trascender desde el nivel literal de lectura, como quedó demostrado en las respuestas dadas por ellos, en los diferentes instrumentos aplicados, por lo cual se deben trazar planes de mejoramiento en cuanto a la práctica de la lectura en esta edad tan temprana para que los niños puedan adquirir posturas críticas ante distintas situaciones que resulten ser u problemas para solucionar.

Palabras Claves: Comprensión, Criticidad, Estrategias, Lectura, Metacognitivas.

Introducción

“La lectura no debe ser obligatoria.

El placer no es obligatorio, el placer es algo buscado”

Jorge Luis Borges (1978).

Las formas de enseñanza y evaluación de la lectura en ocasiones es uno de los retos más difíciles de asumir por algunos docentes de nuestro país, se presentan en su mayoría dificultades para la motivación de los estudiantes, para nadie es un secreto que los niños y jóvenes tienen cierto desinterés por los textos literarios, están cegados en que es más fácil buscar un resumen en internet que leer un libro completo, por tanto, esto también crea una dificultad, especialmente en la comprensión, pues los educandos crean una especie de paradigma de leer por leer, y no leer para comprender.

Sin embargo, no todo es apatía por la lectura, es posible establecer motivación e interés en los estudiantes, si estos son orientados adecuadamente por los caminos de la lectura, tanto la forma, como los métodos de evaluación son factores muy influyentes en los contextos educativos, el docente requiere de cierta adaptabilidad respecto a las nuevas estrategias de enseñanza para que los estudiantes se involucren activamente en las clases.

La lectura es una práctica fundamental en el proceso de adquisición del conocimiento y a su vez hace parte del desarrollo formativo de todo ser humano. Para Barbosa & Peña (2014) la lectura es fundamental en el proceso de aprendizaje académico “porque es una actividad que no solo es formativa sino que es al mismo tiempo, materia de enseñanza e instrumento para la comprensión del contenido de otras áreas” (p. 134), de modo que es transversal a toda acción

académica, ya que resulta fundamental para que los estudiantes se relacionen de primera mano con los conocimientos que se quieren enseñar, además de ello, es trascendental con respecto a los componentes sociales del contexto, como son: el espacio demográfico, la lengua, la población, la familia, la cultura, la globalización y los avances tecnológicos, que influyen directa o indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos autores consideran la lectura como una práctica tanto social como cultural (Silveira, 2013; Bourdieu & Chartier, 1983, citados por Silva, 2003), teniendo en cuenta el bagaje cultural que se tiene de antemano sobre determinado tema, pero también los aspectos sociales, como ejes de la construcción del conocimiento. Es por ello que se busca sensibilizar a los jóvenes, a la comunidad académica y a las personas del común, que desde su propia cosmovisión del contexto en el que se desarrolle el proceso, la importancia de practicar, entender, y evaluar, la lectura, traerá consigo resultados satisfactorios para docentes y educandos.

Siguiendo con Barbosa & Peña (2014), estos autores plantean la importancia del significado del texto, la planificación y supervisión que se debe realizar en cada actividad que tenga como finalidad comprender, de esta manera el educando podrá realizar lectura entre líneas, decodificando el texto de tal manera que al final lo hará suyo.

Teniendo en cuenta que la lectura se ha planteado desde diferentes niveles, En Colombia, desde el Ministerio de Educación, la lectura presenta tres niveles específicos que son la lectura literal, en la cual se “hace decodificación básica de la información” (MEN, 1998, p 1), la lectura inferencial, que invita al lector a develar las intenciones ocultas del texto, para lo cual se “hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los pre saberes (MEN, 1998, p.1), lo que indica un nivel de análisis de la acción lectora un poco más profundo, que se relaciona directamente con la lectura crítica intertextual,

que tiene como elemento fundamental, la posición crítica que asume el lector, además que exige, una comparación del texto abordado con otros textos, situaciones o contextos (MEN, 1998), para que el lector defina su posición ideológica e interpretativa, con respecto a lo que está leyendo

El propósito de este trabajo de investigación es acercar el tema de la comprensión lectora para ser mejorada en los estudiantes, utilizando sus habilidades y facultades Metacognitivas como estrategia que fortalezca sus niveles de interpretación.

Por tal razón se pretende desarrollar estas estrategias metodológicas permitiendo analizar las situaciones en las que se encuentra el estudiante frente al proceso de comprensión lectora, fomentando una variedad de aprendizajes significativos, que garanticen una aprehensión por el educando. En este sentido, los textos como parte fundamental del proceso de lectura resultan muy importantes para motivar al estudiantado, ya que, como lo exponen Barbosa & Peña (2014), “cada día crece la preocupación porque la mayoría de los estudiantes rechazan la lectura, o no comprenden lo que leen y mucho menos pueden adoptar una actitud crítica frente a la misma” (p.134), de modo que la calidad de los textos, podría ser un elemento que ayude a dar luces sobre las causas principales de tal desmotivación.

El método de investigación que se usará en el presente trabajo será la investigación-acción, que permite al docente realizar una autoevaluación de su proceso pedagógico integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias. “lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, tanto por su contribución a la resolución de problemas, pero, sobre todo, por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas” (Herrerias, 1993, p. 1).

1. Planteamiento del problema

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte, (I.E.T.A.R.) está ubicada en el municipio de Páez, Cauca, en la zona rural de Tierradentro, muy cerca geográficamente del nevado del Huila; la IE fue inicialmente el internado escolar de Tóez, creado en 1961, el cual tuvo un desarrollo como centro académico de la región muy positivo, presentando hacia 1990 los primeros veinte estudiantes con el título de Bachiller Agrícola (Cuellar, 2012).

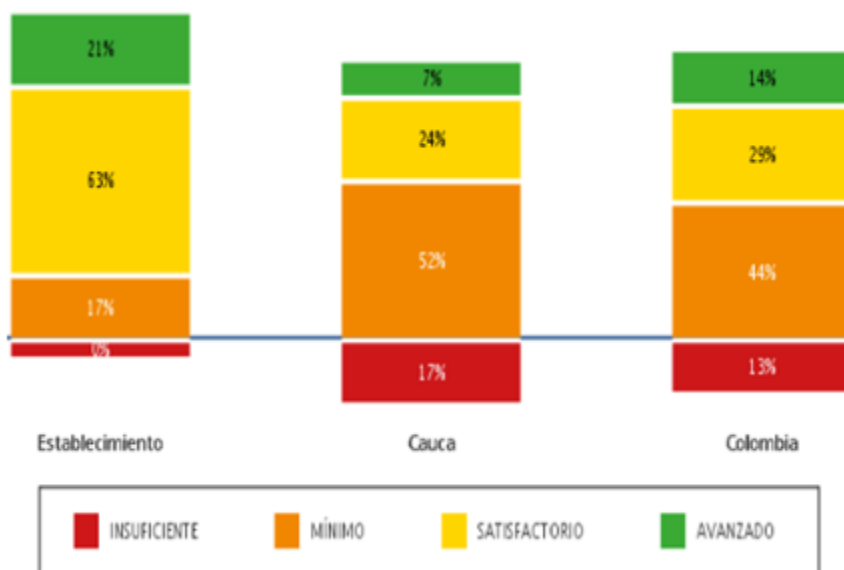
Hacia 1994 el internado fue arrasado por una avalancha y se reubicó cerca al resguardo de Ricaurte, sin que se le asignara un lugar específico hasta 1998, cuando se iniciaron las clases en las actuales instalaciones; hacia el año 2000 se adopta la media técnica y en el año 2001 se gradúan los primeros bachilleres agropecuarios, mientras que hacia 2004 se integran a la institución algunas escuelas rurales y centros docentes cercanos (Cuellar, 2012).

La institución educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte, (I.E.T.A.R.), con el fin de *mejorar los procesos de comprensión lectora* de los estudiantes decide implementar una reestructuración en el plan de estudios, así como también en el currículo académico que guiará sus acciones a largo plazo, para de esta manera corresponder a las exigencias planteadas por las instituciones educativas de tierra adentro y entes autorizados (Nasa Cxhacxha)¹.

Toma como punto de partida los resultados de las pruebas Saber en las que se identificaron falencias de comprensión lectora y lectura crítica enfatizadas en el área de lengua castellana. En la siguiente gráfica se ven los resultados de las pruebas Saber 5° aplicada en el año 2017.

¹ Asociación de Cabildos Indígenas

Figura 1. Resultados Saber 5° área de lenguaje. Fuente: Icfes interactivo (2018)



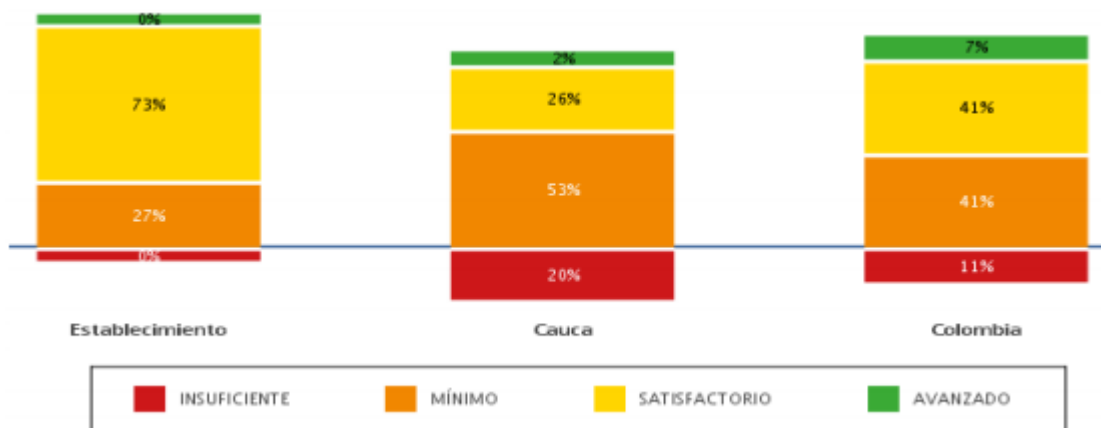
De acuerdo a las estadísticas mostradas por el Icfes en la figura 1, los estudiantes de la I. E Técnica Agropecuaria de Ricaurte, presenta los siguientes resultados: Para el año 2017, a nivel general el 17% de los estudiantes de la Institución, se encontraba en el nivel de lectura mínimo, es decir, el nivel de lectura literal, de acuerdo a las categorías de MEN (1998); el 63% de los estudiantes de la institución, está en el nivel de lectura satisfactorio, es decir, en el nivel de lectura inferencial y el restante 21% domina el nivel de lectura crítica intertextual, resultados que si bien están por encima de la media nacional y local, dejan un halo de preocupación en la medida que la lectura inferencial, es la más desarrollada por los estudiantes, con un porcentaje mínimo en la lectura crítica intertextual.

De acuerdo a los resultados históricos, se ha presentado una mejoría en los resultados obtenidos por los estudiantes en el área de lenguaje, en el grado 5°. Es así como para el año

2015, el promedio en lenguaje fue de 297, para el año 2016 de 313 (El espectador, 2017), y para el año 2018 un puntaje de 311 (MEN, 2018).

Dado que no existen cifras oficiales con respecto al desempeño de los estudiantes en el grado 7°, también se considera importante resaltar los resultados nacionales de las pruebas aplicadas al grado 9°, para hacer una comparación más dinámica.

Figura 2. Resultados Saber 9° área de lenguaje. Fuente: Icfes interactivo, (2018).



En relación a las cifras presentadas en la figura 2, los resultados de los estudiantes de la I. E Técnica agropecuaria Ricaurte, tuvieron una ligera variación con respecto a los presentados en el grado 5°. El promedio del nivel de lectura mínimo (literal), aumento, pasando de 17% a 27%, mientras que el nivel de lectura satisfactorio (inferencial) aumentó su promedio a 73%, en detrimento del nivel de lectura crítica intertextual, es decir el nivel avanzado, que para el año 2017 fue de 0%. Estas cifras, contrastan por los resultados a nivel nacional presentados por MEN, según los cuales el puntaje promedio en el área de lenguaje para el año 2015 en el grado 9° fue de 295, para el año 2016 de 307 (El espectador, 2017) y para el año 2017 de 314, lo que

muestra una leve mejoría en el desempeño de los estudiantes a nivel nacional, en el área de lenguaje.

1.1. Formulación del problema o pregunta

¿Cuáles son las estrategias Metacognitivas adecuadas y tendientes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte?

1.2. Justificación

La comprensión lectora resulta fundamental en el aspecto académico, porque ayuda al desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (Gómez, 2011) pero también, ayudan al desarrollo del dominio de la lengua de las personas, que a su vez se relaciona con la competencia comunicativa necesaria para la vida en sociedad. Asimismo, permite el aprendizaje de vocabulario, ayuda a pensar de forma más estructurada, permite el desarrollo de la memoria visual, auditiva y motriz y en general permite un acercamiento más profundo con cualquier material escrito al que se pueda tener acceso (Gómez, 2011).

En este sentido, resulta trascendental en el ámbito académico fortalecer la comprensión de lectura, porque permite otro tipo de relación con el conocimiento; para Gutiérrez, Aguilar & Caldera (2015), una de las grandes dificultades a la cual se tienen que enfrentar aquellos que no tienen una comprensión lectora adecuada, es el hecho de acumular una serie de saberes y conceptos científicos que no entienden y que, a su vez, no les permiten asimilar más saberes porque ocupan sus espacios mentales y disminuyen su motivación.

La situación mencionada motiva una reflexión frente a los procesos que se venían adelantando, estrategias metodológicas y al análisis del contexto particular en el que se

desarrollaba el proceso de enseñanza o aprendizaje, ya que el grupo de estudiantes de la institución proviene de diferentes establecimientos educativos del municipio de Páez y sus procesos académicos dentro de la institución eran irregulares (cambios de residencia, distancia entre su vivienda y la institución, conflictos familiares, poco transporte, necesidad de trabajo para el sostenimiento de familiares).

Los anteriores elementos están asociados a los factores sociales y culturales que inciden en el proceso de comprensión lectora (Herrera, López, Rodríguez & Petit, 2017), porque hacen parte del contexto fuera de los salones de clase, en los cuales las personas complementan sus procesos de aprendizaje.

En la actualidad los factores sociales tales como, el espacio demográfico, la lengua, la población, la familia, la cultura, la globalización y los avances tecnológicos; inciden en los niveles de comprensión lectora.

Una de las principales incidencias sociales, proviene de la familia, como núcleo primario de la sociedad, allí se fomentan las primeras bases éticas y morales, se aprende de la cultura y costumbres de determinado contexto, gustos, tradiciones y hábitos, en los que posiblemente se debería involucrar la lectura desde los primeros años de vida. Otros aspectos sociales están asociados con la televisión, el uso masivo del internet y la comunicación a través de las redes sociales (Ramos & Giménez, 2015), lo anterior, ha hecho que los estudiantes migren hacia otras formas de interacción social, dejando de lado la lectura, tan solo para el ámbito académico.

La cultura y costumbres, muestran también la necesidad de enriquecer la cosmovisión de las comunidades indígenas y campesinas del contexto, la aplicación de lecturas o métodos de enseñanza deben ser en lo posible pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, no solo entre

los estudiantes que pertenezcan a estas comunidades sino también con los docentes y la población en general.

Teniendo en cuenta los diferentes procesos de aprendizaje que llevan los estudiantes, se decide hacer una reflexión en relación a la enseñanza por medio de la investigación-acción y a las alternativas que se podrían desarrollar para fortalecer los métodos de aprendizaje dentro del área. Una de estas estrategias es la implementación de procesos de lectura comprensiva por medio de la metacognición (reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje) c. Adaptando las propuestas de Goodman, Solé, Rosenblatt & Ortiz, (2004) quienes presentan las estrategias cognitivas de lectura y las definen como “operaciones mentales que ejecutan los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de lectura y al tipo de discurso: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional”. (p.14).

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Formular e implementar estrategias Metacognitivas adecuadas y tendientes con el fin de mejorar el desarrollo de comprensión lectora en los escolares del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias Metacognitivas adecuadas que permitan mejorar la comprensión lectora en los escolares del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte.
- Desarrollar las estrategias Metacognitivas por medio de diferentes actividades didácticas, con el fin de medir el nivel lector de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte.
- Evaluar los resultados obtenidos, posteriores a la implementación de las estrategias Metacognitivas, tendientes al mejoramiento de la comprensión lectora.

3. Marco Referencial

3.1. Antecedentes y estado del arte

Los antecedentes de este proceso de investigación van orientados específicamente a la construcción de los referentes teóricos necesarios para dar más claridad a las intenciones presentadas en este trabajo, como es la comprensión lectora y las estrategias Metacognitivas, en un contexto determinado por comunidades indígenas y campesinas.

3.1.1. Internacionales

En el libro de Goodman, Kenneth. (1996). “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística” Buenos Aires, Argentina. Se presentan las nuevas conceptualizaciones, modelos y teorías de la lectura y la alfabetización dentro del contexto social y cultural, la comprensión y el meta conocimiento. Cada una de esas tareas da vida a un marco conceptual que explica uno o más aspectos de la alfabetización. Es importante para esta investigación porque, el objetivo del libro es presentar una amplia gama de modelos que derivan de distintas disciplinas y brindan diferentes enfoques teóricos y perspectivas de los procesos de lectura y alfabetización. Este modelo se basa en una teoría psicolingüística del conocimiento y la comprensión, pero se sustenta en teorías del lenguaje, del conocimiento, de la sociedad y del desarrollo humano más generales.

El artículo titulado ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura Ramírez, L, Elsa, M. (2009)? De la UNAM de México propone explorar lo que sostienen algunos pensadores de los campos de las humanidades y las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX, en torno a interrogantes referentes a qué es leer y qué es la lectura. Paulo Freire, Roland Barthes, Michel de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik, Roger Chartier y Jorge Larrosa son autores en los que encontraron propuestas innovadoras fundadas en aparatos teóricos interdisciplinarios. Las coincidencias y

divergencias, sobre tan complejo tema encontrado en los autores citados, lleva a formular una propuesta conceptual desde la perspectiva bibliotecológica separada del discurso pedagógico, y se orienta a formar al ciudadano de la sociedad de la información y al de la industria editorial, ambos inmersos en nuevos modelos de consumo de la cultura escrita, e involucrados en la tecnología digital. SE hace de vital importancia para esta investigación porque se desarrollan aspectos fundamentales en función de la problemática de la lectura.

El libro de Emilia. Ferreiro (2002). Alfabetización. Teoría y práctica, es un libro que reúne una serie de trabajos que pertenecen a una década de reflexión de investigación sobre los procesos de alfabetización (1983-1993) Estos textos están centrado en dos preocupaciones, por un lado, en Latinoamérica un claro compromiso con el derecho a la alfabetización de todos los habitantes de esta región y por el otro una necesidad de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las suposiciones inherentes a cualquier acción investigativa. Fuera de esas dos preocupaciones hay un tema central y es develar al sujeto cognoscente, que piensa y actúa frente a las, marcas escritas que la sociedad presenta e impone.

3.1.2. Nacionales

El artículo titulado La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. Del autor Juan Francisco Remolina (2013) Profesor de la Universidad de Santander. Realiza un estudio crítico sobre los fundamentos teóricos de la prueba lectora PISA, utiliza como referente a Paulo Freire, procurando ofrecer un enfoque diferente y proponer, con una visión crítica, elementos de discusión que puedan enriquecer el debate educativo frente a ciertas evaluaciones internacionales. Es importante para el desarrollo del marco teórico de esta investigación porque el foco de investigación es determinar el fundamento teórico de la competencia lectora según e

identificar sus principales distanciamientos y tensiones frente a la teoría lectora de Freire que presenta el autor.

El artículo colombiano titulado, Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias Metacognitivas de los autores Klimenko, Olena & Alvares, José, L. (2009). Plantean una reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela contemporánea, cuya prioridad consiste en el fomento de un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado, que permita orientarse en la gran cantidad de la información disponible, convirtiéndola en conocimiento. Este artículo es importante porque muestra la explicitación y aplicación de las pruebas cognitivas y Metacognitivas que permite al estudiante adquirir herramientas necesarias para el fomento del aprendizaje autónomo.

3.1.3. Regionales

La tesis de maestría titulada, Estrategias de comprensión lectora para el fortalecimiento del nivel interpretativo a través de los cuentos infantiles en los niños del grado quinto, por la magister María Inés Villalba (2015), quien tuvo como objetivo acercar a los estudiantes del grado quinto de una institución educativa en el departamento del Huila, hacia la comprensión lectora de cuentos infantiles, con estrategias de comprensión aplicada en la lectura de cuentos que se realizaron en clase y en casa “cuento viajero”, fue una investigación de acción participativa que arrojó buenos resultados, pues mejoró un poco el hábito frecuente por la lectura consciente. Este trabajo es importante para la investigación porque permite fortalecer los instrumentos metodológicos.

El artículo titulado, La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño, por Santiago Gutiérrez (2015) tiene la intención de exponer, desde un caso específico, la multiplicidad de propósitos y

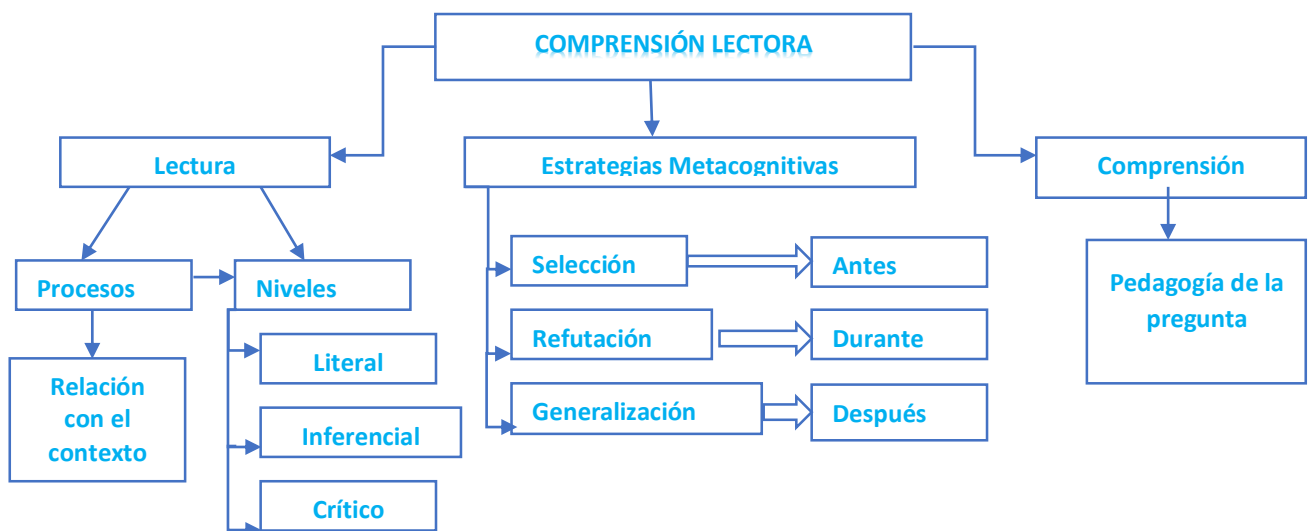
discusiones que hay entre las organizaciones indígenas del Cauca, Colombia. Retoma el concepto de etnicidad para entender a las organizaciones indígenas como escenarios en los que se reconstruyen los procesos étnicos, se redefinen relaciones y se pone en discusión la manera de reconocer la diversidad. No obstante, este texto se concentra exclusivamente en las diferentes expresiones y relaciones que se dan dentro de las organizaciones indígenas, especialmente aquellas germinadas después de la constitución del 1991. Es importante para la elaboración de esta investigación pues es pertinente en el marco contextual que se desarrolla dentro de la comunidad académica.

3.2. Marco teórico

A continuación, se exponen los principales referentes teóricos que serán tenidos en cuenta para el desarrollo del presente trabajo, que a su vez se relacionan con el problema identificado y los objetivos propuestos.

Figura 3- Mapa conceptual Marco teórico

En primer lugar, se considera importante hacer una mirada general al concepto de lectura, desde la perspectiva de diferentes autores. Posteriormente se hará una exposición de los niveles



de lectura de acuerdo a unos autores específicos y finalmente se hará una relación de las fases y los propósitos de las estrategias de lectura más utilizadas en el ámbito académico.

Para la definición del marco teórico se tuvo como base el concepto de comprensión lectora, desde una mirada general, pero también, desde la visión de algunos autores que han escrito sobre esta temática desde el contexto local, identificando algunos aspectos que ejercen una influencia marcada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para hacer una relación con aquellos procesos de aprendizaje que se dan especialmente en la zona rural.

3.2.1. Definición de Lectura

Para Goodman (1996), padre de la teoría transaccional la “lectura es un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece” (p.13), de modo que la lectura es una especie de puente que conecta muchos aspectos que trascienden desde la relación básica que en un principio se establece entre quien lee y el texto con el cual se relaciona.

La lectura o el acto de leer, son conceptos que llevan implícitos una serie de componentes de diferente índole, que si bien no son advertidos por el lector (no siempre) mientras realiza el proceso de interpretación, si terminan por influir en sus conocimientos a largo plazo.

De acuerdo a lo anterior, la lectura va más allá de los procesos básicos de decodificación y comprensión, ya que mientras se decodifica, de forma automática se entra en contacto con los factores de índole cultural, social e histórico que llevan en su interior los textos, además de las interpretaciones subjetivas que pueden surgir y que de cierta forma permiten ampliar el conocimiento (Ramírez, 2009). De esta forma, el acto de leer es la puerta de entrada a una forma diferente de entender la realidad, que, dependiendo del tipo de lectura, será enfocada como un

conocimiento de carácter cultural, como una comprensión de índole histórica, o la realidad será entendida como una composición social, de la cual la lectura, es uno de sus principales canales de unión.

La lectura de forma histórica había sido abordada desde el campo pedagógico por que se considerada la disciplina más adecuada para ayudar a comprender todos sus procesos, pero desde mediados del siglo XX y gracias a un cambio de mirada en relación al proceso lector, se empezó a estudiar la lectura desde los aspectos culturales, relacionados precisamente al modelo cultural que imperaba, el proyecto social que se imponía y la tecnología que empezaba a influir de forma trascendental en las relaciones sociales (Ramírez, 2009).

En relación a lo anterior y desde una mirada más concisa, Ramírez (2009), plantea que posterior a la época de los sesenta, las economías de mercado y de consumo se masificaron gracias a, entre otras cosas, los medios de comunicación que utilizaron los mensajes textuales como canales para imponer los paradigmas que necesitaban ser afianzados, generando una suerte de perversión en la cultura, que fue utilizada como un vehículo para encausar un entretenimiento banal, que influyó en la sociedad de tal forma, que está muy pronto se vio presa de un halo consumista que le resto espacios a otras formas de entretenimiento y aprendizaje, como la lectura.

Ramírez (2009), establece que tras la postguerra y el desarrollo acelerado de la tecnología, la lectura enfrentó un nuevo desafío, debido a diferentes especulaciones relacionadas con el fin de la imprenta, lo que significaría un cambio en la forma de leer ya que desaparecería el libro, que traería como consecuencia más notoria, la pérdida masiva de lectores, debido a las nuevas formas de lectura, a la normativa que no favorecía la cultura lectora, así como también a la imposición de otras formas de entretenimiento, más enfocadas en la imagen que en los

contenidos. Todos estos elementos generaron una nueva visión en relación a la lectura, que ya se miraba como un instrumento unificador de aspectos como la cultura, la pedagogía y hasta de aspectos filosóficos y sociales, de modo que se necesitaba un nuevo enfoque en el análisis para entender de forma más profunda todo lo que implicaba la acción lectora y las consecuencias que generaba su desarrollo en los grupos sociales.

En esta nueva forma de concebir la lectura, surgen algunas voces que la definen más allá del simple acto de decodificación e interpretación y entre esas voces se destaca de forma especial, Paulo Freire (citado por Remolina, 2013), quien consideraba la lectura como un acto en el cual intervenían la percepción crítica de la realidad, ya que la lectura ahora es concebida como un vehículo para entender de forma más clara la realidad, la interpretación de la realidad a través de esa postura crítica frente a lo que se lee, que llevara a un espacio de reescritura, en la cual se integran los conocimientos académicos con lo cotidiano, para generar una nueva comprensión del contexto y la realidad social.

En esta concepción, la lectura termina siendo un espacio de conexión entre los procesos mentales que se forma gracias a la percepción de la realidad y la realidad misma, que se relaciona directamente con todo el bagaje de conocimientos que se tiene de antemano, es decir, es una forma de construcción del conocimiento que reinterpreta la realidad o en su defecto, la nuestra de la forma más cruda.

Además de Freire, Roland Barthes hacia la época de los setenta, basado en sus estudios, expuso su concepción de lectura abordándola desde el papel del lector; para Barthes la lectura es un proceso, antes que deductivo, más bien asociativo, porque es una forma hacer conexión entre el texto específico al cual se enfrenta el lector, y todas las ideas, imágenes, significaciones y demás, que se lleva de antemano en los esquemas mentales (Ramírez, 2009).

Para el pensador francés, la lectura no se relaciona con una verdad objetiva o subjetiva, sino más bien con una verdad lúdica, en la cual intervienen normas establecidas para un adecuado desarrollo del proceso, pero paradójicamente, estas normas son las que guían el proceso y le dan la libertad al lector, para definir el acierto de sus interpretaciones (Ramírez, 2009).

La lectura, al final es un proceso que trasciende de todo intento de conceptualización porque el proceso puede ser interpretado desde muchas perspectivas y en cada una de ellas, se pueden integrar nuevos elementos que, vistos como un todo, permiten generar una visión específica del concepto desde perspectivas globales. Tal vez, no es que exista en la actualidad un afán por hacer una conceptualización holística de la lectura, sino más bien, el problema es que en el pasado siempre se tuvo una concepción muy limitada del proceso y al hacer un intento por integrar más elementos para su interpretación, el concepto como definición del proceso, resulto más grande de lo que en un principio se había planteado.

Por otro lado, Ortiz (2004), presentan las *estrategias cognitivas de lectura* y las definen como “operaciones mentales que ejecutan los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de lectura y al tipo de discurso: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional” (Montero, Zambrano & Serpa 2013, p.14). En este sentido, cuando un lector se enfrenta a un texto, ha hecho un previo análisis para definir cuáles son las herramientas metales más adecuadas, de acuerdo a su experiencia, para lograr una interpretación acertada del texto, pero, además, en la medida que lee, en ocasiones de manera inconsciente, se ponen en funcionamiento en tiempo real las herramientas definidas de acuerdo al texto, es decir se hace uso de las estrategias cognitivas.

Para Montero et al, (2013), las estrategias cognitivas se agrupan de acuerdo a los propósitos del lector; en este sentido, las estrategias de muestreo y selección, permiten al lector hacer una selección detallada de la información más importante de acuerdo a sus propósitos de lectura que a su vez se relaciona directamente con los conocimientos previos que se tienen sobre el tema; de otro lado, las estrategias de formulación, refutación y verificación de hipótesis (Montero et al, 2013), permiten al lector predecir e inferir información importante en el texto, identificar elementos en los escritos para su comprensión general, así como hacer un análisis del grado de entendimiento de la lectura para superar cualquier impedimento relacionado a la comprensión.

Finalmente, se encuentran las estrategias de supresión, selección, ampliación y generalización de la información (Montero et al, 2013), que permiten hacer una selección más detallada de la información relevante y suprimir aquella información que no reviste mayor importancia en relación a los propósitos de lectura.

3.2.2. Procesos de lectura

Además de los anteriores postulados, se considera importante resaltar los conceptos que Emilia Ferreiro y Fabio Jurado Valencia, dos destacados pensadores de la lengua, han construido respecto a los procesos de lectura. Estos autores se interesaron especialmente en los procesos lectoescritores de los niños en edades tempranas, como una etapa en la cual se aprende más rápido y mejor.

Para Ferreiro (2002), los niños aprenden a interpretar, mucho antes que pueda dominar la lectura, de modo que esta habilidad no surge de la nada como una epifanía, sino que hace parte de un proceso que inicia mucho antes de la etapa de escolarización. La autora establece que el significado se extrae desde la información visual y no visual que posee el lector al momento de

acercarse a la lectura, y en ese sentido la información visual se puede catalogar como “la información gráfica disponible (las letras mismas, sus agrupaciones, la disposición espacial del material gráfico, los signos de puntuación, etc.)” (p. 84), mientras que la información no visual, es aquella relacionada al conocimiento previo que se tiene sobre una temática determinada. La combinación de estos dos tipos de información, así como su adecuada interpretación, serán los elementos principales para una lectura adecuada.

De acuerdo a Ferreiro (2002), la lectura es ante todo “un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (...), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente” (p. 85), mediante la interpretación tanto de los elementos visuales como los no visuales, de una manera ordenada y precisa cuyo proceso se aprende en la escuela. Para la autora, antes de cualquier contacto con los signos lingüísticos, el niño ya tiene un concepto general de la interpretación, de modo que se permite una idea de relación entre las letras y las cosas, con el objetivo de interpretar lo escrito, que en un principio no entiende; en palabras de la autora, para los niños, “las letras representan el nombre de los objetos” (Ferreira, 2002, p. 86) antes que puedan conocer su significado real.

Esta indistinción entre lo que está escrito y su verdadero significado, solo se puede mejorar en la medida que el niño tenga más contacto con el lenguaje y con el entorno en el cual se desenvuelve. Para Ferreiro (2002) las interpretaciones textuales (es decir la lectura) en las primeras etapas de la niñez esta mediada por dos factores principales; por un lado, los elementos externos, como el contexto, así como también, los elementos internos, como “la idea de que los nombres es lo que está escrito” (p. 87), es decir, que, si una imagen tiene un texto, este es indiscutiblemente el nombre del objeto y la situación que se muestra.

Esta relación entre el texto y el contexto, permite las primeras interpretaciones de los niños, quienes hacen una relación de las cosas, con el significado que se les atribuye, sin detenerse a pensar si su interpretación es correcta o no. Finalmente para la interpretación textual, primaria, en la cual no se conocen las estructuras del lenguaje de forma profunda, los niños involucran el texto desde sus propiedades cualitativas, como la “cantidad de líneas, la cantidad de segmentos o la cantidad de letras en un segmento” (Ferreiro, 2002, p. 89), de modo que se restringe el texto, con la intención de hacer una modulación o interpretación adecuada, teniendo en cuenta que la aprehensión del lenguaje por parte del niño aún es muy limitada.

Estas primeras formas de interpretación, son etapas previas a la lectura de las letras, en las cuales el niño hace uso del texto, pero también del contexto y los elementos visuales, para extraer el significado que él considera esta escrito.

Una vez el niño tiene un primer acercamiento con el lenguaje y la interpretación, en las primeras etapas de su escolaridad, la siguiente etapa en el proceso de aprendizaje de la lectura, es el contacto cercano con los textos, las letras y las palabras que, Jurado, Bustamante & Pérez (1998), relacionan con tres niveles de lectura, de acuerdo a la profundidad de la interpretación.

3.2.3. Niveles de lectura

Según los autores Jurado, Bustamante y Pérez (1998), el primer nivel de lectura que se alcanza tras el proceso escolar es el nivel A: nivel literal, en el cual cada expresión o palabra tiene un significado específico, y se trasciende desde la interpretación de imágenes, a la relación de signos (gramaticales) y significados. Para Jurado et al (1998), este nivel de lectura tiene dos variantes principales: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis.

En la literalidad transcriptiva, el lector “reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de diccionario y las asociaciones automáticas con su uso” (Jurado

et al, 1998, p. 57) en un contexto determinado, de modo que para el lector resulta complicado hacer una relación de significado de las mismas palabras, en otros contextos o situaciones de uso. De otro lado, está la literalidad en el modo de la paráfrasis, en donde el lector va más allá de la simple “transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde las palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido; en este enfoque de la lectura, ya se reconoce el significado del mensaje y se utiliza en otros contextos cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee y además, cuando se hace uso de las reglas generales de la lengua, como los signos de puntuación, de manera consiente.

El siguiente nivel identificado por Jurado et al (1998), es el nivel B: nivel inferencial, en el cual se hacen relaciones y asociaciones entre los significados, para establecer deducciones sobre la verdadera intencionalidad del texto.

En el nivel inferencial, se deduce “lo no dicho [o escrito] en el acto de decir (...) pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones” (Jurado et al, 1998, p. 64) que trascienden la lectura literal y se relaciona con una configuración lógica y la búsqueda del significado más allá de las simples representaciones conceptuales. Para los autores, en este nivel se encuentran la mayoría de los niños, que trascienden el nivel de lectura literal y se insertan en el nivel de lectura inferencial, como etapa de tránsito a niveles de lectura más avanzados.

El último nivel definido por Jurado et al (1998), es el nivel C o crítico intertextual, que va más allá de la simple definición de conceptos desde el diccionario, característica del primer nivel de interpretación, para hacer uso de estructuras mentales más específicas, relacionadas a la puesta en uso de saberes de diferente procedencia.

En el nivel crítico intertextual de lectura, se hace uso de los elementos semánticos, así como también de las estructuras que permiten diferenciar el tipo de texto (cuento, historieta, poema, noticia, carta) para extraer el significado que subyace tras los puntos de vista del autor y la intencionalidad del mismo en el texto (Jurado et al, 1998).

Este nivel le exige al lector una posición crítica en relación con el texto al cual se enfrenta, cuyo fin es la configuración de una opinión personal en relación a lo que se lee. Para Jurado et al (1998) en este nivel de lectura, “el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice” (p. 69), es decir, no se queda con la simple interpretación del texto, sino que se aventura a dar su opinión en relación a lo escrito, que a su vez, le permite al lector identificar la idea general del autor y del texto, para aprehender lo que considere necesario y de esta forma actualizar su propio pensamiento ideológico (Jurado, et al, 1998).

Estos niveles de lectura planteados por Jurado et al (1998), están planteados para niños en edades tempranas, pero resultan muy adecuados para identificar la eficiencia de cualquier estudiante, en cualquier etapa escolar, porque integran elementos mediante los cuales puede hacer un análisis más profundo. Para los autores, “se aprende a leer y escribir durante toda la vida, porque estos procesos dependen de las experiencias culturales y de las circunstancias afectivas de los sujetos” (Jurado et al, 1998, p. 52) que traen consigo un conjunto de información muy amplio, del cual pueden hacer uso los lectores para mejorar sus procesos de interpretación textual.

3.2.4. Comprensión lectora

Montero et al (2013), encuentran que un buen lector se forma *interactuando* positivamente con las personas, los textos y su propia lectura; la comprensión lectora es una competencia que

debe ser estimulada durante todos los niveles educativos, es decir, el docente debe *ser lector activo* e investigador para hallar las necesidades e intereses de sus alumnos.

Un buen *lector decide* hacer suyo el texto, lo toma en sus manos y permite que éste haga parte de su vida, lo interroga, *lo cuestiona*, asume su proceso de forma individual permitiendo ser parte de él. “Cuando un lector toma un texto en sus manos, su intención es construir sentido, utilizando distintos procesos mentales, distintas estrategias tales como: **supresión, selección, ampliación y generalización de la información**: el lector *suprime* lo que no cree conveniente y empieza *a construir la idea central* desde su propia praxis, encontrando el sentido de cada palabra.

Para Solé (1997), “las estrategias implican la *planificación* de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos. *Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es su capacidad para presentar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar conclusiones*” (pp. 59- 60).

Cuando se logran trazar objetivos y alinear metas lo más probable es que en el transcurso de ellas se encuentren dificultades, es allí donde las estrategias que se han definido deben cambiar su curso, de esta manera, el proceso de aprendizaje permitirá ver diferentes perspectivas y nuevos procesos que al final serán satisfactorios.

La comprensión lectora es un proceso que implica una relación de interpretación entre un texto estructurado y bien escrito y un lector con las herramientas de conocimiento necesarias para elaborar una explicación acertada del texto (Solé, 2009). Para la autora, además de la relación mencionada, la comprensión requiere que el lector, como autor activo del proceso, se permita una relación entre sus conocimientos sobre la temática a la cual se ve enfrentado por

medio del texto, para definir los vacíos de comprensión que no permiten una adecuada interpretación textual.

En muchas ocasiones, por no decir en todas, los lectores hacen uso inconsciente de las estrategias que utilizan para la comprensión lectora, ya que mientras se lee, no se hace un análisis del proceso y, es más, solo al momento de encontrar alguna contingencia negativa que va en contravía de la imagen mental que se tiene durante la lectura, se hace una lectura “consiente”, con el ánimo de sortear la eventualidad y establecer las estrategias adecuadas para continuar con el proceso de lectura (Solé, 2009).

La lectura es ante todo un proceso de construcción antes que interpretación del conocimiento, porque, de cualquier forma, quien lee está dejando algo de su propio bagaje mental, en la interpretación que surge tras el proceso lector. En este sentido, Solé (2009) plantea que la lectura en la escuela es un proceso de construcción conjunta, porque se establece una conexión entre los universos interpretativos tanto de profesores como estudiantes que, a su vez, produce un conocimiento más amplio que entiende e incide en la realidad de manera específica, que, si bien resulta incompleta porque aún es una construcción, es una vía más que adecuada para conocer las opiniones de los aprendices, en este caso los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, si bien el eje principal del proceso de comprensión lectora es el estudiante (para el caso de la academia), el profesor también juega un papel fundamental, especialmente en los lectores de edades menores, porque es el guía que permite definir si las interpretaciones dadas por los estudiantes se adecuan a aquellas aceptadas socialmente y, además si la construcción de conocimiento tras la interpretación se relaciona con los objetivos y los contenidos presentes en los planes de estudio (Solé, 2009). Además de lo anterior, el profesor resulta determinante para la integración de otro factor necesario para la comprensión lectora: la

motivación. Solé (2009) plantea que la motivación es trascendental porque de esta forma, se le encuentra sentido a lo que se está leyendo.

La motivación depende de muchos factores que inciden en el estudiante, pero que pueden ser inducidos por el profesor. Un ejemplo muy adecuado para mejorar la motivación es la lectura fragmentada, que resulta muy adecuada en aquellos niños de edades tempranas, para quienes una lectura muy larga les genera cansancio y aburrimiento; además de lo anterior, para Solé (2009) la motivación se intensifica cuando las situaciones de lectura se enmarcan en contextos reales, sin objetivos académicos que sean posteriormente evaluados, de modo que las lecturas por placer, o aquellas en las cuales se hace una discusión libre posterior al proceso, resultan muy adecuadas para aumentar el nivel de motivación, que a su vez repercute de manera positiva en la comprensión lectora.

Finalmente, la motivación como elemento fundamental para la comprensión lectora, esta mediada por las relaciones afectivas que pueda desarrollar el lector (en este caso el estudiante) con la lengua escrita; esta relación de afecto se cultiva principalmente en el aula de clases, mediante la valoración positiva de los progresos y los conocimientos que tiene el estudiante con respecto a la lectura, pero principalmente, se incrementa en la medida que el estudiante se da cuenta de la valoración y uso que hacen de la lectura las personas que el estudiante considera más importantes para el (Solé, 2009). No solo es necesario que el profesor esté motivado, sino que pueda exteriorizar esa motivación mediante sus actuaciones para que pueda contagiar a sus estudiantes con el ejemplo.

La comprensión lectora es un proceso que puede resultar complicado de analizar para los estudiantes, debido a la cantidad de elementos que encierra y que en su concepción teórica intenta explicar, pero su gran ventaja interpretativa, radica en el hecho que todos los procesos de

lectura, se pueden analizar desde la acción misma, que, bajo la tutela de una guía adecuada, no resultan tan incomprensibles en la práctica; la clave radica en la forma como el profesor plantea las estrategias de aprendizaje, los contenidos a leer y en general, todo el proceso de interpretación textual, cuyo objetivo final, debe ser la comprensión por parte del estudiante.

3.2.5. Estrategia Metacognitiva

La estrategia meta cognitiva permite llevar en curso lo expuesto, ya que ésta reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje, permitiendo lograr los objetivos planteados y modificar lo necesario. Las estrategias meta cognitivas se clasifican según Montero et al, (2013) en:

- a. Muestreo y selección:** el lector de acuerdo a su propósito de lectura y orientado por un profesor, en el caso de que el lector sea muy joven, selecciona la información útil, teniendo en cuenta el material que crea conveniente.
- b. Formulación, refutación y verificación de hipótesis:** Para el lector poder comprender la lectura, primero debe construir significado, inferir información y detectar si entiende o no la lectura.
- c. Estrategias de supresión, selección, ampliación y generalización de la información:** el lector *suprime* lo que no cree conveniente y empieza a construir la idea central desde su propia praxis, encontrando el sentido de cada palabra.

Además de la anterior agrupación, otros autores consultados por Montero et al (2013), como Díaz Barriga (2002), agrupan las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en tres clases: *antes de la lectura, durante ella y al final*. Para el autor, el lector hace una conexión entre sus esquemas mentales o cognitivos y los títulos, subtítulos, imágenes, cuadros y demás que se puede encontrar *antes* de leer, para de esta forma configurar un esquema semántico de comprensión; una vez adentrado en el proceso de lectura y *durante* el mismo, el lector hace una

confrontación permanente entre sus ideas y las que están expuestas en el texto, con el objetivo de confirmar o refutar sus hipótesis primarias.

Finalmente, Díaz Barriga (2002), citado por Montero et al (2013), establece que el lector siempre busca plantearse una visión global e integral de texto después del proceso lector, mediante la elaboración de diferentes esquemas de comprensión, como resúmenes, esquemas o mapas organizativos y conceptuales.

De otro lado, Klimenco (2009), basado en postulados de Flavel (1987), plantea que las estrategias Metacognitivas se componen de dos aspectos fundamentales: el primero es el aprendizaje que adquiere cada persona con respecto a sus propios procesos cognitivos, es decir sus capacidades, sus habilidades y destrezas en la realización de tareas, pero también, las características que definen esas tareas y la forma de abordarlas, es decir las estrategias cognitivas necesarias para solucionar o enfrentar las contingencias que podría representar dicha tarea; una vez se tiene conocimiento de los procesos cognitivos necesarios para determinadas tareas, como el acto de leer, entra en juego el segundo aspecto, que es la capacidad de generar un control sobre la actividad cognitiva, para escoger entre todas las herramientas mentales de las cuales se dispone, las que se consideran más adecuadas para establecer una planificación que permita alcanzar los objetivos de la tarea, pero también, una planificación que permitan hacer un seguimiento supervisado de la actividad durante su desarrollo y una evaluación cognitiva de los resultados alcanzados (Klimenco, 2009).

De acuerdo a lo anterior, las estrategias Metacognitivas, son ante todo procesos en los cuales se reflexiona en la medida que se construye el conocimiento y esa reflexión permite asimilar los saberes de una forma más clara, porque se han suprimido muchos elementos, de forma consciente, que impiden al lector llevar al mensaje de fondo de la lectura.

El lector debe ser consciente del propósito que busca al leer un texto, determinar elaboraciones e ideas que extrae de ellos y así lograr escribir su propio significado, crear nuevas historias y construir su propio ideal partiendo de la comprensión de lo leído. Es importante organizar el proceso lector en tres momentos:

Tabla 1. Fases y propósitos de la estrategia de lectura

FASES	PROPÓSITOS DE ESTRATEGIAS
ANTES DE LEER	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
DURANTE LA LECTURA	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.
DESPUÉS DE LEER	Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura

Fuente: adaptado de Solé (1997).

Solé (2009), establece que la clasificación propuesta en la tabla 1, en realidad resulta muy artificial, ya que en el proceso lector el uso de estrategia se da de forma natural y sin ninguna

distinción entre una y otra, ya que el objetivo final es encontrar el camino adecuado para interpretar el texto, haciendo uso de todas las herramientas o estrategias de lectura posibles.

De otro lado la autora establece que la clasificación de las estrategias permite principalmente dos cosas; por un lado, permite hacer notorio el hecho que la enseñanza y aprendizaje de la lectura, tiene lugar en todas sus etapas, ya sea *antes, durante o después* del proceso y, además, clasificar las estrategias de lectura de este modo, permite reforzar la idea según la cual, la enseñanza de estrategias de lectura y la configuración de un lector activo son procesos que no resultan contradictorios sino más bien complementarios (Solé, 2009).

En este sentido, se puede establecer que la clasificación de las estrategias de lectura, tiene ante todo propósitos analíticos y de comprensión de los procesos, ya que enseñar una forma de aplicación de las estrategias mediante su clasificación, resulta un tanto dispendioso.

3.2.6. La pedagogía de la pregunta.

En las prácticas pedagógicas es necesario *abrir espacios* donde el estudiante sienta conformidad frente al desarrollo de las clases, la socialización, y el conocer las dificultades que estos acarrear permite evaluar y perfeccionar el arte de la conversación entre alumno-docente. Negociar ideas y corroborar puntos de vista diferentes es *la mejor estrategia para el desarrollo de un buen aprendizaje*; quien pregunta aprende a cuestionar a su interlocutor, dando a conocer que también posee el poder de la persuasión.

“Desde la perspectiva del estudio pedagógico, se dice que la pregunta tiene una importancia enorme en el aula, y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada. En sintonía con este requerimiento, los docentes en el aula pueden orientar a los alumnos por medio de talleres en el necesario pero difícil arte de preguntar”. (Zuleta Araújo, O. 2005).

La pedagogía de la pregunta permite desarrollar actividades donde el estudiante desarrolle su comprensión lectora y a la vez su praxis frente al proceso educativo que está llevando, “el educando puede elaborar preguntas a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación de una lámina o de los resultados de una experiencia, de una excursión a la naturaleza, de una visita a un centro de interés científico, entre otros”. (Zuleta Araújo, O, 2005).

Una idea de Freire (1985), expuesta en Zuleta (2005), plantea que “los maestros y alumnos, se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir”, para Freire la pregunta activa el conocimiento, permitiendo que el alumno realice una praxis frente a su proceso. Decía Freire que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida” Zuleta Araújo, O. (2005). Por tal razón *la pregunta conlleva al autoaprendizaje* permitiendo solidificar los aprendizajes, compartir experiencias y ahondar en el mundo crítico, preguntar es aprender que cada suceso tiene un porque, una razón de ser, cuestionar lo incuestionable permite desarrollar capacidades comprensivas del mundo que nos rodea.

No obstante, al ciudadano, al hombre latinoamericano se le ha educado para que aprenda y calle, para que no pregunte, para que haga del silencio también una forma cultural, y el preguntar es tan vital en el crecimiento y desarrollo personal y social, y en el cambio, que por preguntar han sido sacrificadas muchas vidas en todos los países de nuestro horizonte latinoamericano y mundial (Amaya, 1966, p. 35).

3.2.7. Estrategias Tic para la comprensión lectora

La tecnología y las exigencias de la sociedad del siglo XXI, hacen un gran eco en el ámbito de la educación, pues la sociedad del conocimiento requiere personas autónomas, emprendedoras, trabajadores creativos, ciudadanos solidarios y socialmente activos, por lo que se está promoviendo el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” y “una educación desde la cuna hasta la tumba”, como lo diría Gabriel García Márquez (1996)

Lo anterior, lleva a replantear la manera en que se vienen adelantando los procesos de enseñanza–aprendizaje y en especial los procesos de lectura, los cuales deben desarrollar unas habilidades comunicativas y lectoras en todos los niveles de complejidad. No obstante, este compromiso no puede dejarse como tarea exclusiva de los profesores de humanidades, debido a que, los procesos lectores atraviesan todas las disciplinas de estudio y la lectura comprensiva se convierte en herramienta necesaria para la adquisición de cualquier saber.

Con los recursos que ofrece la tecnología, los procesos de lectura están llamados a sufrir transformaciones, ya que éstas permiten realizar actividades didácticas nuevas y de gran atractivo para los estudiantes, y pueden contribuir eficazmente a mejorar el logro de los objetivos curriculares en general, en especial los relacionados con la lectura y escritura en particular.

3.3. Marco conceptual

A continuación, se desarrollarán algunos conceptos que se consideran importantes para entender de forma más detallada el proceso de comprensión lectora, teniendo en cuenta que este encierra toda una serie de acciones que inciden principalmente en los lectores, pero que, en el campo académico, también integran a los profesores y de forma general, a todos los actores que intervienen en el proceso y que ayudan a alcanzar los propósitos planteados.

3.3.1. Lectura, leer:

Este proceso ha sido conceptualizado de diferentes formas; Morais (1995), citado por Montero et al (2013), plantea que la lectura es ante todo un proceso de decodificación de signos escritos plasmados en los textos y que a su vez son enseñados por medio de los aspectos fonéticos, que permiten que se alcance un significado mediante el uso de las palabras. Para muchos autores modernos esta concepción resulta muy limitada, ya que se ha comprobado que la lectura, va más allá del simple acto de decodificación, y que implica el uso de muchas fuentes de información, que trascienden el texto escrito; en este sentido, la lectura hace uso del componente visual de las personas, ya que por medio de este sentido se hace la selección de lo que se lee, pero también de los componentes no visuales, como la información almacenada en el cerebro y las asociaciones de ideas que puedan surgir a lo largo de la lectura (Montero et al, 2013).

De acuerdo a lo anterior, en el proceso de lectura se establece una relación entre el texto y el lector, ya que, si bien existe una interpretación general socialmente aceptada de la mayoría de textos, este proceso es en realidad una relación recíproca entre lo que está escrito y la interpretación que pueda surgir desde el lector, que, si es muy perceptivo (es decir buen lector) tendrá en cuenta no solo los signos lingüísticos, sino también las imágenes del texto, los interrogantes planteados, las ideas y los pensamientos que se evocan (Montero et al, 2013).

Para Goodman (1996), citado por Montero et al (2013), la lectura es una interacción constante entre el lector y el texto, que en la medida que se desarrolla permite una construcción de significado cuyos insumos son los conceptos aprendidos de forma previa, el conocimiento de las estructuras gramaticales y las claves lingüísticas implícitas en el mismo texto.

Finalmente, Montero (2013), plantea que el proceso de lectura está integrado por tres etapas que se suceden de forma secuencial: la decodificación, en la cual se identifican los

símbolos para establecer el significado de las palabras y la relación que se da entre ellas; en la etapa de relación de ideas, se hace una conexión entre lo que se ha decodificado del texto y los conocimientos previos para que surjan las ideas más importantes que pueden ayudar en la interpretación general, que es la última etapa del proceso, en la cual se definen los elementos secundarios y los aspectos más relevantes contenidos en el texto.

3.3.2. Comprensión lectora

Una vez se tiene una noción general del proceso de lectura, así como de algunos de sus componentes más importantes, también es importante dar un concepto de comprensión lectora.

Para Gutiérrez & Salmerón (2013), la comprensión lectora se refiere a un proceso que se da de forma simultánea, que permite obtener, pero a la vez, construir conocimiento desde las experiencias y conocimientos del lector y la relación con el texto escrito en una actividad específica. Si se tienen las herramientas adecuadas, la comprensión lectora depende de tres condiciones: la claridad y coherencia de los textos, su estructura, su léxico, sintaxis y cohesión interna, de modo que resulte familiar y adecuada para el lector; la siguiente condición se refiere al conocimiento previo del lector con respecto al texto, que no tiene que ser un conocimiento profundo o enciclopédico, pero si tiene que ser uno que le permita al lector abordar el texto de manera natural y en caso de encontrar obstáculos, encontrar el camino para sus propósitos interpretativos.

El último aspecto implicado en la comprensión lectora, se relaciona con las estrategias de las cuales el lector hace uso, para mejorar la comprensión del texto, para recordar lo que se lee, así como también para encontrar las soluciones más adecuadas a los obstáculos que pueden presentarse durante el proceso de lectura y que impiden una adecuada interpretación textual (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

Estas estrategias de lectura permiten una comprensión lectora más profunda y un aprendizaje más significativo y más consiente que permite discernir entre que es lo más relevante para sortear cualquier problema o eventualidad negativa que se pueda presentar durante el proceso. Entre las estrategias de comprensión lectora más importantes, se encuentran las estrategias metacognitivas

3.3.3. Estrategias Metacognitivas

Cada vez que un lector se enfrenta a un texto, pone en marcha una serie de procesos de relación y construcción del conocimiento ya sea de manera consciente o inconsciente que le permiten hacer una representación mental del texto que está leyendo (Gutiérrez & Salmerón, 2013) que son llamadas estrategias cognitivas.

La gestión de estos procesos de manera consiente para lograr un control de los mismos con ánimo de alcanzar objetivos de lectura, se hace mediante las estrategias metacognitivas, que se relaciona con “el conocimiento sobre el conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos” (Gutiérrez & Salmerón, 2012, p. 185), es decir, una conciencia interpretativa sobre las personas, las tareas y las estrategias implicadas en el proceso, pero también una regulación consiente en los aspectos relacionados con la planificación, la supervisión, la escogencia de los objetivos y el reconocimiento de los aciertos y errores que se pueden dar a lo largo del proceso.

Gutiérrez & Salmerón (2012), hacen una recopilación de las diferentes estrategias metacognitivas más importantes y las clasifican de acuerdo a su función y momento de uso; en este sentido se encuentran las estrategias previas a la lectura, que permite identificar y determinar aspectos textuales como el discurso y la finalidad de la lectura, permiten activar conocimientos previos relacionados con la temática y además generar preguntas anticipadas que serán respondidas a lo largo del texto; también están las estrategias metacognitivas que se activan

durante la lectura que permiten entre otras cosas, identificar palabras que resultan novedosas para el lector, releer como herramienta para una comprensión más profunda, hacer representaciones visuales más acertadas de lo que se lee, realizar inferencias desde los conocimientos previos y el texto, así como también detectar la información que es más importante a lo largo del texto; finalmente las estrategias metacognitivas posteriores al texto, le ayudan al lector a hacer una revisión general del proceso, hacer una representación global de la lectura que permita hacer una relación mental de la misma, así como establecer la finalidad comunicativa y las estrategias para desarrollarla.

3.3.3. Cosmovisión

La cosmovisión se puede entender como los lentes, modelo o mapa desde el punto de vista del cual las personas perciben la realidad. Charles Kraft (1989) la define como “el juego de suposiciones (incluyendo valores y compromisos/lealtades) que influyen en la forma en que se percibe y se responde a la realidad” (p.385). Él explica: Las sociedades enteras marcan el curso de su dirección de acuerdo con un mapa de la realidad. Le llamamos a esta percepción compartida por un grupo social una cosmovisión y vemos esa cosmovisión como el corazón de una cultura, funcionando, por un lado, como un marco de referencia que determina cómo se percibe la realidad, y, por otro lado, como una fuente de pautas para el comportamiento de la gente en respuesta a esa percepción de la realidad.

3.4. Marco legal

A continuación, se recopilan algunos referentes legales que están relacionados con la comprensión lectora, y en general con la educación en el contexto nacional, que, si bien no hacen

una referencia implícita a la comprensión lectora, si regulan los procesos educativos, los contenidos y las formas de enseñanza que han imperado históricamente en el país.

3.4.1. Constitución Política de Colombia:

Artículo 67:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión (Const., 1991, art. 44).

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Const., 1991, art. 67).

La Constitución de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (CPC, art. 7). Consagra para estas comunidades derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y participación, tales como: la igualdad y dignidad de todas las culturas como fundamento de la identidad nacional, las diferentes lenguas que se hablan en nuestro país como lenguas oficiales en sus territorios, la educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y la doble nacionalidad para los pueblos indígenas que viven en zonas de frontera (CPC, arts. 10 y 96).

3.4.2. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación.

ARTÍCULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115, 1994, art 1).

Artículo 55. DEFINICIÓN DE ETNOEDUCACIÓN Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Parágrafo: En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

Comentario: El artículo 55 busca que el proceso educativo le permita a un pueblo ganar autonomía en el desarrollo de sus planes, programas y proyectos educativos, en su totalidad: abarcando desde la concepción hasta la evaluación y ganando espacios de concertación con otras culturas y otras instancias de la administración. Este artículo permite romper la modalidad de atención educativa tradicional integracionista impartida a los grupos étnicos, que inducía al

educando a la negación de su cultura y abandono final de su comunidad y territorio. Además, apunta a terminar con la discriminación frente a los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos dentro de las escuelas y colegios, por ser diferentes, al imponerles arbitrariamente el pensamiento occidental con grave deterioro de su cosmovisión y del pensamiento propio. (Ley 115, 1994, art 55)

Artículo 56. PRINCIPIOS Y FINES La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Artículo 57. LENGUA MATERNA En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c. Del artículo 21 de la presente ley. Comentario: El artículo 57 enfatiza la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna (aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos en Colombia) y obliga al manejo equilibrado de la lengua materna y el castellano en el diario quehacer pedagógico; superando el currículo oculto mediante el cual se le bloquearon a mujeres, hombres y niños estudiantes de los grupos étnicos los espacios y momentos para la vivencia de su lengua, induciéndolos paulatinamente al olvido y menosprecio de ella. Esta situación se ejemplifica en la prohibición hecha en el aula escolar para el uso de las lenguas y dialectos criollos.

Artículo 58. FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA GRUPOS ÉTNICOS El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas. Comentario: El artículo 58 explicita la formación especializada que requieren los docentes que se desempeñan en grupos étnicos y reafirma la continuidad del proceso de formación propia adelantado por las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom. Así el Estado colombiano reconoce la especialidad de la etnoeducación, surgida de la diversidad de culturas, lo cual obliga a realizar acciones particulares.

Artículo 59. ASESORÍAS ESPECIALIZADAS El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

3.4.3. Resolución 2343 de junio 5 de 1996:

Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Artículo 1º. Ámbito. La presente Resolución adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares para el servicio público educativo y establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal que deberán ser aplicados en los establecimientos educativos del Estado, en los privados y en los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro (Resolución 2343, 1996, art 1).

3.5. Marco contextual

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte, (I.E.T.A.R.) está ubicada en el municipio de Páez, Cauca, en la zona rural de Tierradentro, muy cerca geográficamente del nevado del Huila. La Institución educativa tiene las siguientes características:

1. Calendario: A
2. Sector: Oficial
3. Zona EE: Rural
4. Jornada: Mañana Completa.
5. Género: MIXTO
6. Carácter: TÉCNICO
7. Especialidad: Clases de Especialidades Agropecuarias
8. Niveles, Grados:
 - a. Preescolares: Transición
 - b. Primaria: De 1er a 5to Grado
 - c. Secundaria: De 6to a 9no Grado
 - d. Educación Media: Con 10mo y 11vo Normal
9. Modelos Pedagógicos:
 - a. Colegios con modelos Educativos para Niños y Jóvenes
 - b. Colegios de Educación Tradicional

En 1961 legalizan el funcionamiento del Internado Escolar de Tóez. En 1970 se gestiona la creación del bachillerato y en 1973 se aprueba estudios de 1° a 4° de Bachillerato Agrícola; posteriormente en el año 1974 se gradúan los primeros 22 bachilleres obteniendo el título de

Prácticos Agrícolas. En el año 1982 se gestiona, la creación de los grados 10° y 11°.y a partir de 1990 se aprueban los estudios de 6° a 11°.

En 1998 se inicia labores académicas en las instalaciones del colegio con la planta de personal de docentes completa con los grados de sexto a noveno. A partir del año 2000 se logra la aprobación de la media técnica; y en el año 2001 sale la primera promoción de bachilleres agropecuarios. Mediante resolución No. 0446 de abril del 2004 se integran a la institución algunas escuelas rurales y centros docentes cercanos. (Cuellar, 2012) Actualmente cuenta con una planta física excelente, proyectos demostrativos agropecuarios de gran calidad y formación integral a nivel educativo de gran prestigio.

Misión: La I. E. Técnica Agropecuaria de Ricaurte formará estudiantes con capacidad de desempeñarse en el mundo laboral utilizando de forma eficiente medios y TIC poniéndolos a su disposición para desarrollar acciones que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

Visión: En los próximos 10 años nuestra Institución Educativa debe de tener dos aulas de sistemas con los equipos tecnológicos necesarios para capacitar y prestar el servicio a toda la comunidad educativa, convirtiéndose en usuarios activos de las TIC. (Cuellar, 2012).

Figura 4. Municipio de Páez. Fuente: paez-cauca.gov.co (2018)



En relación al municipio de Páez, de acuerdo a la información suministrada por el portal web de la alcaldía, este se encuentra ubicado en la parte Oriente del departamento del Cauca, a 130 km de la capital Popayán. Fue constituido por medio del decreto 1510 del 13 de diciembre de 1903 y políticamente está integrado por 15 resguardos indígenas, dos corregimientos y un área urbana. Se caracteriza por su pluralidad étnica, ya que, tanto en su área rural como urbana, conviven indígenas Páez, pero también negros y mestizos sin ningún tipo de conflicto generado por cuestiones de etnia o raza. Hacia 1994, el municipio sufrió un terremoto y una posterior avalancha del río Páez, que arrasó con gran parte del municipio y algunos municipios vecinos.

4. Diseño metodológico

4.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarcará en una investigación de enfoque cualitativo. De acuerdo con Blasco & Pérez (2007) en la investigación cualitativa se estudia la realidad en su contexto natural tal y como acontece, explicando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza diversidad de herramientas para obtener información como *las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida*, en las que se describen rutinas y situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Planteado de esta manera, el enfoque cualitativo permite conocer los diferentes puntos de vista del educando, intervenir en sus realidades, hacer parte de ellas y fomentar el aprendizaje de manera natural, es decir *hablar desde la experiencia vivida*.

Álvarez & Jurgenson (2003), encuentran que la investigación cualitativa es de manera flexible, el investigador ve el escenario y a la persona de una manera holística, siendo consideradas como un todo. La lectura “El texto” posee esta misma característica lo que condiciona el uso de variables cualitativas.

(Se selecciona cuatro preguntas por cada ítem (estrategias, planificación. Depuración, evaluación). Esta será la adaptación del instrumento MAI (Schraw, G., & Dennison, R. S. 1994)

Para Yin, R.K. (1994), la metodología cualitativa trata de estudiar un fenómeno dentro de su contexto real para lo cual se pueden utilizar diferentes fuentes para recabar la información necesaria. El investigador en este caso actúa como un agente externo a la misma. La investigación desea mostrar la importancia de las ideas de los estudiantes no solo desde lo expresivo y literal sino desde lo vivencial, mostrando que sus prácticas permiten desarrollar las

metodologías mencionadas, observando un avance significativo en sus procesos de lectura comprensiva.

De acuerdo a Flick, U. (2004), los rasgos esenciales de la investigación cualitativa sobre la elección correcta y métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Amórtegui & Correa, 2009, p. 95).

Por otro lado, Miles & Huberman (1994), citados por Rodríguez, Gil & García, (1996, p. 33), consideran como características de la metodología cualitativa: el contacto intenso y directo con el contexto a estudiar, la visión global del fenómeno; también, lograr acaparar el mayor número de informaciones y percepciones y, no hacerlo a través de instrumentos estandarizados (o con la utilización de muy pocos), concluyendo que la mayor parte de los análisis se realizan con palabras (Gonzales, p. 103).

Amórtegui & Correa (2009), mencionan los procesos de investigación cualitativa y tienen en cuenta las siguientes fases:

- Fase exploratoria: identificación del problema, revisión del marco teórico.
- Fase de planificación: selección del grupo investigación.
- Fase de entrada en el escenario: acceso al grupo de trabajo.
- Fase de recogida y análisis de la información: estrategias de recolección de información, técnicas de análisis de la información.
- Fase de retirada del escenario: análisis de la información.
- Fase de elaboración del informe: tipo de informe y elaboración

En el diseño de la investigación cualitativa se debe tener en cuenta que la linealidad de esta se debe ir construyendo, es abierta al cambio y a las redefiniciones de acuerdo al problema de investigación, busca la comprensión de sus investigados permitiendo el acercamiento con su investigador, de tal manera que los resultados sean vivenciales, convirtiéndose en procesos de enseñanza-aprendizaje.

El concepto permite retomar lo que se quiere desarrollar durante el proceso de investigación; y es reflexionar sobre la práctica del docente permitiendo que el educando se involucre de forma reflexiva tomando un problema que se presenta en el aula para reforzar en ello. De la misma manera Lomax (1990), define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora» (p. 4).

La investigación debe el siguiente criterio: El cumplimiento completo y ordenado de las fases daría una valoración aprobatoria. En caso contrario la evaluación será desaprobatoria. Asimismo, la presente investigación se limita a verificar la presencia de las etapas más relevantes del proceso de la **regulación de la cognición**, planificación, depuración y evaluación, a partir de la previa identificación de la existencia de *un procedimiento* (juego de estrategias) *de ataque del problema* partiendo del acervo intelectual del estudiante.

El método de investigación será **cualitativo** que de acuerdo con Blasco & Pérez (2007), *estudia la realidad en su contexto natural* tal y como acontece, explicando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza diversidad de herramientas para *obtener información* como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en las que se describen rutinas y situaciones problemáticas.

4.2. Método de la investigación

En la presente investigación se va a tener en cuenta el método de investigación-acción participativa, el cual según Kemmis (1984) es:

[..] Una forma de indagación autor reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Kemmis & MacTaggart (1988), definen el proceso de la I.A.P como; (I) *construcción desde y para la práctica*, (II) *pretende mejorar la práctica a través de su transformación*, (III) *demandan la participación de los sujetos en sus propias prácticas*, (IV) *exigen una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación*, (V) *implica la realización del análisis crítico*, (VI) *se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión*. El proceso de la I.A.P permite al docente construir su propio programa y orientar las clases para alcanzar metas que se convierten en reflexiones para mejorar su quehacer; planificar, accionar, reflexionar, permitiéndonos crear una *argumentación* desarrollada para demostrar la *reflexión crítica* a favor de lo que se está haciendo.

La I-A-P *técnica* tiene como propósito *hacer más eficaces las prácticas sociales* mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por expertos.

- La I-A-P *práctica* otorga un protagonismo activo y autónomo al profesorado que es quien selecciona los *problemas de la investigación* y lleva el control de todo el proceso.

- La I-A-P *crítica-emancipadora* se centra en la praxis educativa intentado profundizar en la emancipación del profesorado; es decir, *se esfuerza por cambiar las formas de trabajar*. Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y de la práctica educativa.

Kemmis (1992), encuentra que los agentes involucrados en la I.A.P deben abarcar todas las etapas que ésta conlleva, de tal manera que la transformación de la práctica docente permita acercarse a la realidad de los educandos.

Según Latorre (2003), el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. La I.A.P pretende construir y formular alternativas de acción, es por esto que la presente investigación decide construir por medio de éstas alternativas pedagógicas que permitan la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, de esta manera el estudiante irá más allá de sus posibilidades crítico-reflexivas.

Elliot (1993), es el principal representante de la *investigación acción* desde un enfoque interpretativo “El *propósito* de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. (Elliot, 1993).

En los 40 Kurt Lewin (1946, 1952), definió la *investigación-acción* como “un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados”, en los 70 en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y de John Elliott la definen como “la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta *traducirlas a la práctica*, y esto sólo

pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse” (Stenhouse, 1984).

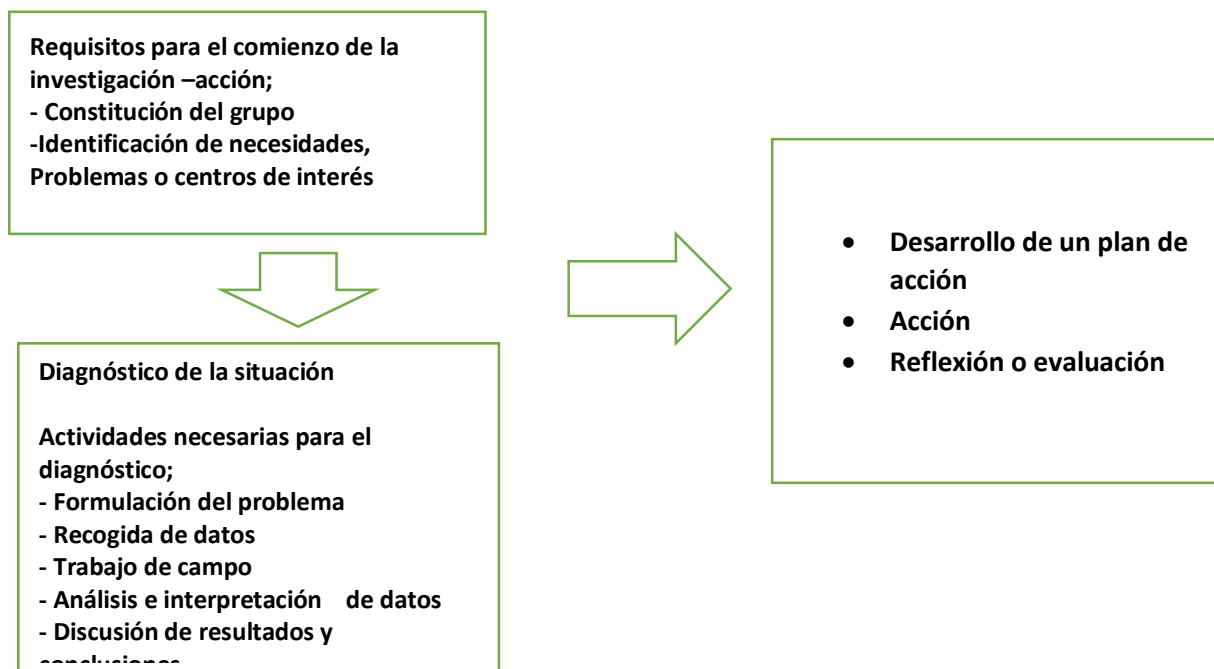
Por otra parte, Elliott realiza su propio concepto definiéndola como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” Elliott (1993, p. 88).

Existen múltiples definiciones para dar respuesta acerca de qué es la investigación-acción, sin embargo, la definición que busca esta investigación va encaminada a los procesos reflexivos que puedo lograr junto con mis estudiantes, partiendo de la necesidad de encontrar respuestas con respecto al cambio de conocimiento y de las realidades sociales.

4.3. Procedimiento de la investigación acción participativa

Durante el proceso de la I.A.P se deben tener en cuenta los pasos a seguir para garantizar un buen desarrollo de la misma (diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación). El proceso de investigación acción es descrito por diferentes autores, variando su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, AnderEgg, Elliot...)

Figura 5. Proceso de investigación – acción (Tomado de Colás Bravo, 1994: 297)



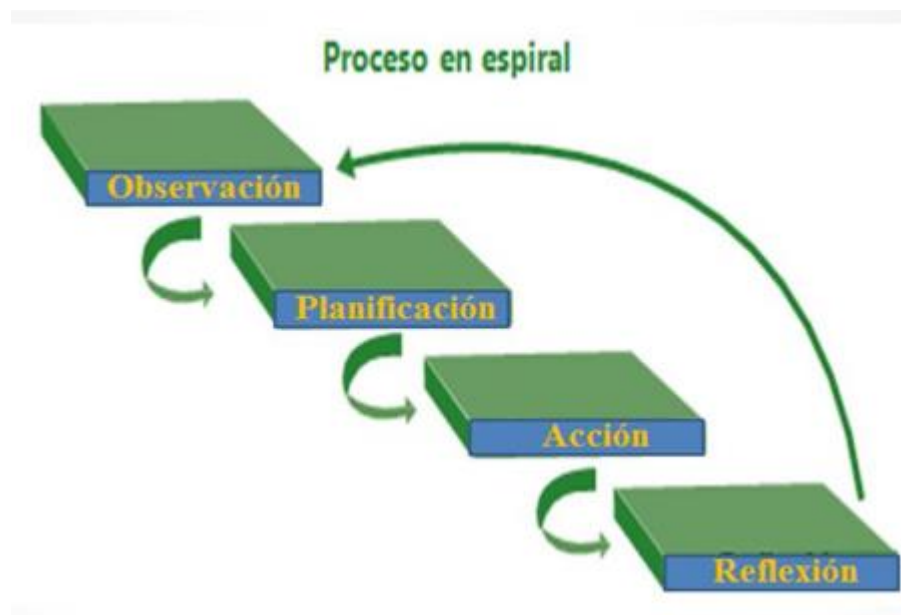
4.4. La espiral de ciclos de la investigación acción

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación (Torrecilla 2011, p. 12).

La acción y la reflexión son dos condiciones que se encuentran en la investigación, el proceso se convierte en un espiral dialéctico que permite sugerir, cambiar, retomar o dejar atrás lo que no permitió solventar el proceso.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996). (Krichesky, G., & Murillo Torrecilla, F, 2011).

Figura 5. Proceso de investigación – acción (Pedrozo, 2018).



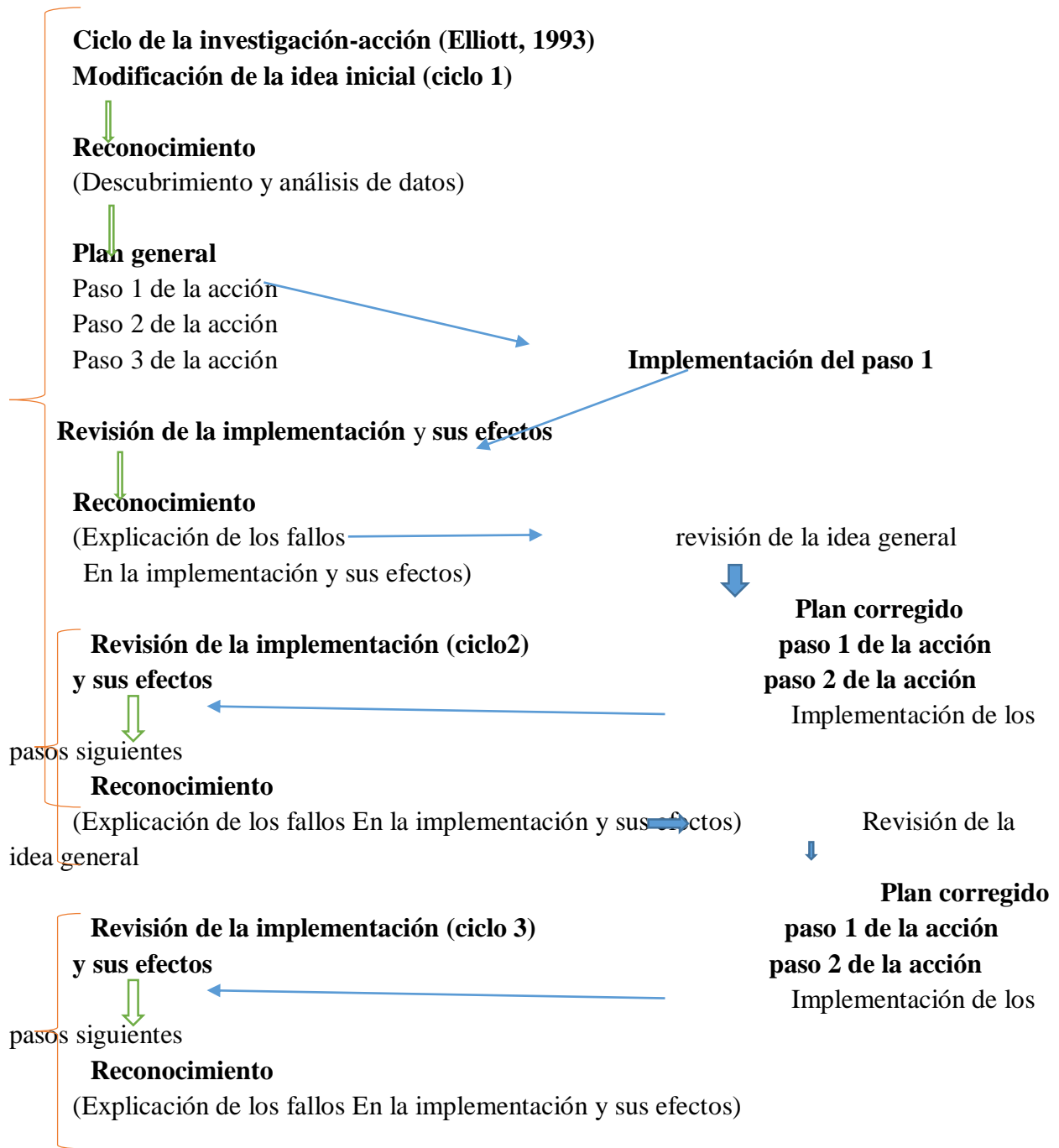
Para llevar a cabo el proceso de I.A un ciclo no es suficiente, cada proceso determina un momento de acción que permite *mejorar la metodología establecida*, esto dependerá de las estrategias captadas por el estudiante. Los ajustes o cambios en el plan general de acción dependen de las necesidades o satisfacciones con las que se sientan los actores de dicha investigación.

Lewin (1946), describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada proceso cuenta *con un paso; se debe planificar, accionar y evaluar*; de esta manera las intervenciones permiten que el docente-estudiante realice una praxis constante; estudiante-alumno se convierten en generadores de conocimiento, partiendo de un problema en particular.

4.5. Modelo de Elliott

Elliott hace una crítica del proceso Lewiniano, deja a un lado el espiral por ciclos y retoma el espiral de actividades generando tres pasos de acción: revisión de la implementación, *pasos a mejorar* y nuevas posturas frente al proceso. Según Elliott (1993), estas actividades deben realizarse en *tres ciclos*, permitiendo una constante reflexión del investigador, mejorando cada propuesta establecida y *construyendo nuevos métodos de acción* que permiten un desarrollo satisfactorio y práctico.

Figura 6. Modelo Elliot



4.6.Población

Para el desarrollo del proyecto se tomará como grupo experimental el grado séptimo B (7-B) de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte.

4.7. Muestra

El grupo consta de diecisiete (17) estudiantes, la edad en la que se encuentran oscila entre los once y dieciséis años, de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte, quien utiliza un modelo pedagógico basado en la educación tradicional.

4.8. Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos serán aplicados acorde a las fases vistas anteriormente y a los propósitos de los objetivos específicos, de este modo:

- a. Fase Desarrollo de plan de acción: Se realizará un diagnóstico de la institución desde los docentes con una entrevista semiestructurada (Anexo B) y a los 17 estudiantes previamente se realizará un consentimiento informado a los padres de familia (Anexo A) para explicarles sobre la aplicación de un cuestionario de caracterización, para saber los componentes sociales de su entorno (Anexo C) y de los talleres.
- b. Fase Acción: Se aplicarán tres talleres que corresponden a los niveles de lectura vistos en el marco teórico que son: literal, inferencial y crítico. Con ayuda de las TIC, se orientará lecturas guiadas, audio lecturas e ilustraciones que aclaren el contexto de los textos. (Anexo D)
- c. Fase Reflexión o Evaluación: Mediante las observaciones directas por medio de diarios de campo se evaluará la evolución en la comprensión lectora de los estudiantes.

4.10. Presupuesto

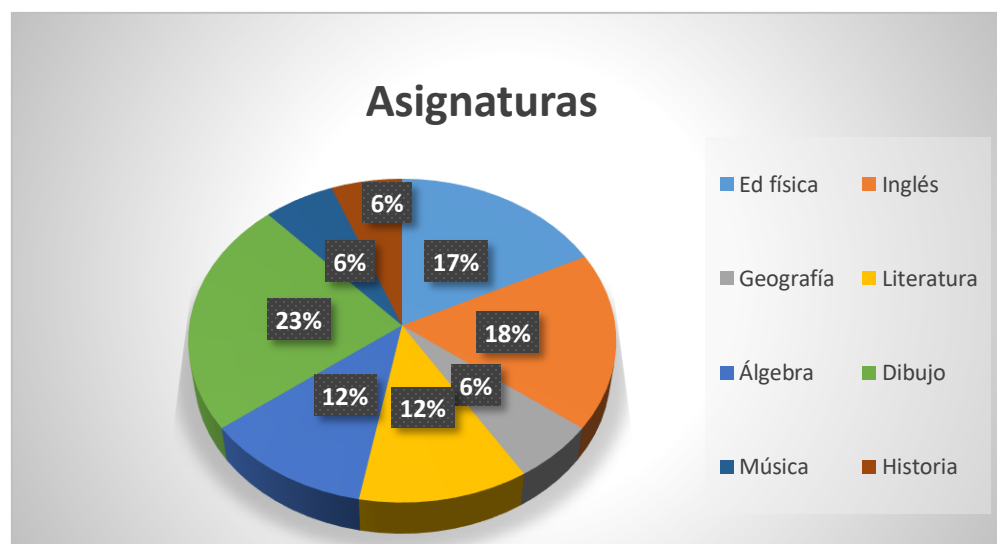
Elemento	Cantidad	Valor unitario	Valor total
Computador	1	2.000.000	2.000.000
Impresora	1	500.000	500.000
Resmas de papel	2	12.000	24.000
Transporte	20	2.000	40.000
Material de oficina	1	200.000	200.000
Cámara fotográfica	1	250.000	250.000
Refrigerios	30	2.000	60.000
Gastos varios		300.000	300.000
Total			3.374.000

5. Análisis de resultados

En esta parte se intenta establecer las conclusiones de la investigación, a partir de la aplicación de las tres fases expuestas en la metodología, desarrollo del plan de acción, acción, reflexión y evaluación, teniendo en cuenta los instrumentos aplicados a los estudiantes del grado Séptimo B (7-B), y a los docentes, todo esto con la intención clara de analizar los diferentes niveles de comprensión lectora, antes , durante y después del proceso, y también como se puede aportar a partir de esta investigación una herramienta que mejore los resultados presentados a continuación.

La primera actividad realizada fue un cuestionario orientado a los estudiantes para conocer y entender, en primer lugar, su contexto social y gustos, en segundo lugar, sus preferencias hacia las diferentes asignaturas que hacen parte del plan de estudios de la Institución. Esta actividad tiene como objetivo principal conocer, cuáles asignaturas llaman más la atención de los estudiantes, pero también, la actividad tiene relación con el primer objetivo específico que es poder identificar las estrategias Metacognitivas adecuadas que permitan mejorar la comprensión lectora. Los resultados fueron los siguientes.

Figura 7: Asignatura



De acuerdo a los resultados, las asignaturas preferidas por los estudiantes son dibujo (23%), inglés (18%) y educación física (17%), mientras que las menos preferidas son historia, música y geografía, cada una con 6% del total de respuestas. La asignatura de literatura o español, no estuvo entre las preferidas por los estudiantes, pero obtuvo un 12% de aprobación, siendo la cuarta asignatura seleccionada con el mismo porcentaje de álgebra.

También se cuestiona a los estudiantes los motivos de su preferencia por la educación física, una de las asignaturas preferidas a lo cual los estudiantes responden *“porque nos llama la atención por el deporte”* (estudiante D) o porque en la clase *“no hacen nada”* (estudiante S). Posteriormente pregunta sobre las asignaturas menos preferidas, entre las cuales se encuentra español o literatura, y las razones por las cuales los estudiantes prefieren otras asignaturas. Las respuestas de algunos estudiantes fueron las siguientes.

“Porque a veces no entendemos los textos que nos dejan” (estudiante K)

“Porque (la profesora) me regaña por la ortografía” (estudiante S)

“Porque son muy complejos los temas que se dan en español” (estudiante Se)

“Porque entiendo mejor escuchando que leyendo” (estudiante E)

“porque a mí no me gusta leer” (estudiante N)

Las razones de los estudiantes por la no preferencia hacia la asignatura de literatura y español son de variada índole, pero se relacionan con la incapacidad para comprender los temas y aspectos estructurales de la asignatura como la ortografía y la clase de textos. Cabe resaltar las respuestas de los estudiantes E y N relacionadas con el proceso de lectura, aspecto fundamental

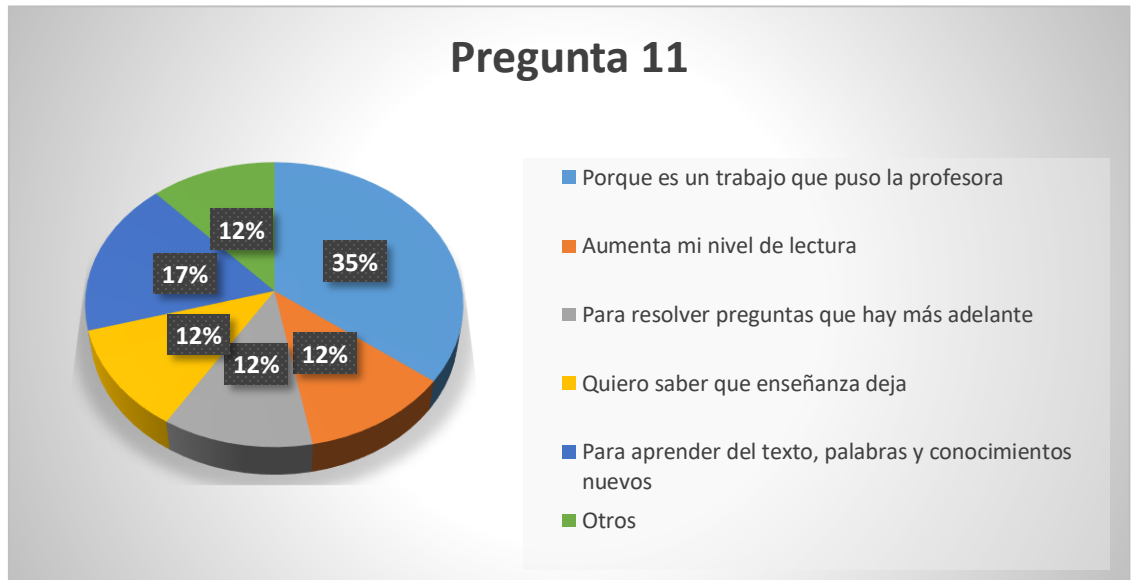
para la enseñanza del español. Para Goodman (1996) por medio de la lectura se interactúa con el texto y se construyen significados, que surgen desde la comprensión de las temáticas, de modo que a falta de estrategias de lectura o de motivación hacia ella, resultara complicado para los estudiantes apreciar la asignatura en todos sus aspectos.

La lectura en la escuela se genera básicamente a partir del contacto con los libros, pero Ramírez (2009) reconoce que en la modernidad y tras el acelerado desarrollo de la tecnología se han generado nuevas formas de leer, pero también otras formas de entretenimiento enfocadas en la imagen, que inciden directamente en los estudiantes, para quienes la lectura es un elemento ligado únicamente a la cuestión académica y escolar y por lo tanto aburrido.

Tras el primer acercamiento con los estudiantes, se puede establecer que la asignatura de literatura o español no es la preferida por los estudiantes, quienes la ven como algo difícil de entender y que además hace uso de una habilidad que ellos no han desarrollado, como lo es la habilidad lectora.

Las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario, fueron interpretadas por la investigadora, quien agrupó tales respuestas por coincidencias, para formar categorías que permitieran hacer más claro el análisis y la posterior interpretación de los resultados. Teniendo en cuenta que las respuestas fueron abiertas, es decir de carácter cualitativo, se hizo necesaria la categorización de las respuestas, para reducir su número, sin que se vieran alterados los porcentajes de respuesta.

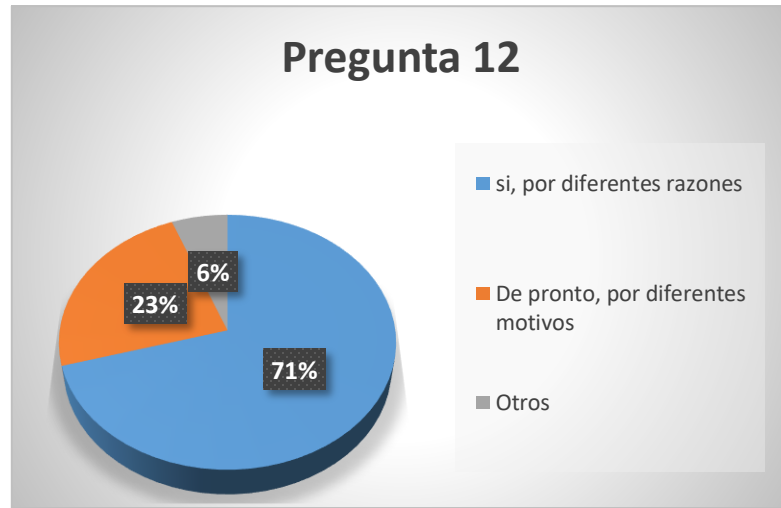
Figura 8. Pregunta 11



A la pregunta, ¿Cuáles son las razones que te motivan a leer un texto?, las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes: El 35% de los participantes respondió “porque es un trabajo que puso la profesora”, un 12% dijo porque aumenta mi nivel de lectura, un porcentaje similar respondió que lo hacía para resolver preguntas que habían más adelante, mientras que, aquellos que respondieron que lo hacían porque querían saber que enseñanza dejaba, también representaron un 12% del total de participantes.

Seguidamente un 17% de los participantes respondió que lo hacía para aprender del texto, ya sea palabras o conocimientos nuevos, mientras que el porcentaje restante, es decir otro 12% estableció que lo hacía por diferentes motivos, como obtener una nota o porque la lectura lucía interesante y llena de misterio.

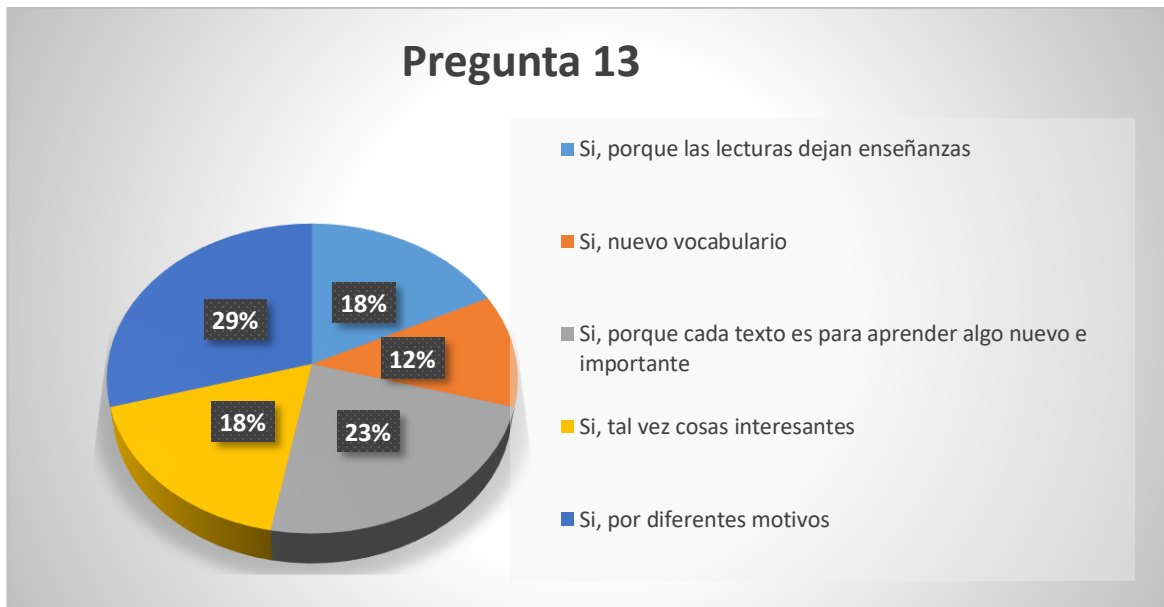
Figura 9. Pregunta 12



A la pregunta ¿crees que vas a ser capaz de entenderlo? ¿por qué?, las respuestas dadas por los estudiantes se condensaron en tres categorías principales: el 71% dijeron que serían capaces de entender el texto, por diferentes razones tales como, la buena concentración, porque el texto no era difícil, porque se sentían capacitados para entenderlo, porque prestarían mucha atención, entre otras respuestas positivas; de otro lado un 23% de los participantes, respondieron que de pronto podrían entender el texto, porque el ruido podría dificultar el proceso, porque la lectura podría ser difícil, porque deberían usar mucha imaginación entre otras razones; un grupo final que representó el 6% dijeron que no sabían si serían capaces de entender, o la lectura representaría dificultades para ellos.

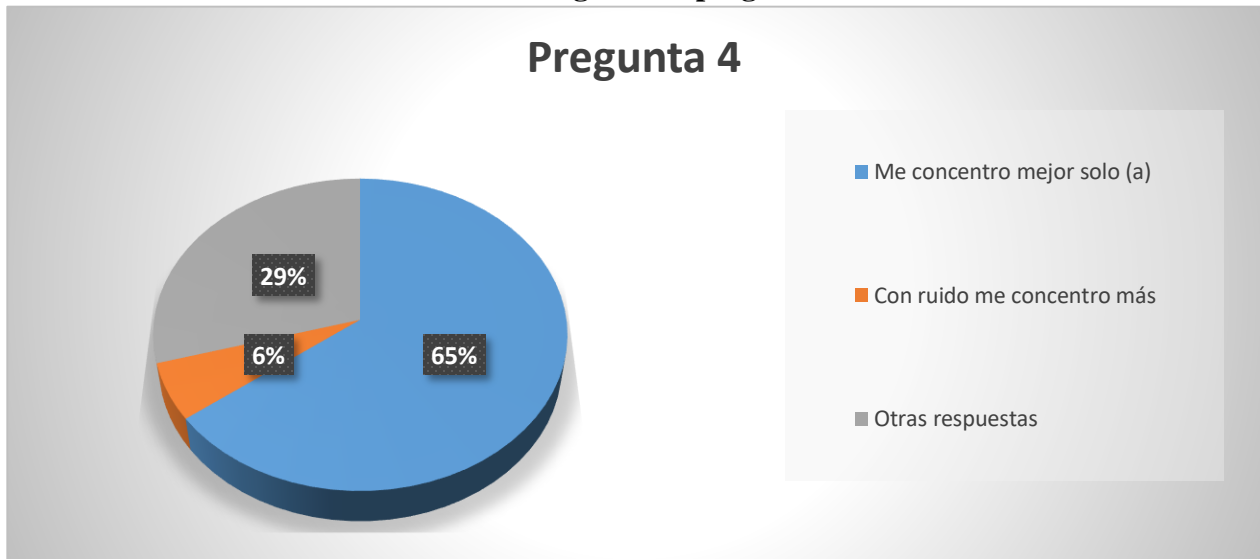
La siguiente pregunta rezó ¿crees que vas a aprender algo una vez terminada la lectura?, a lo cual los participantes respondieron de manera tal, que sus aseveraciones fueron agrupadas en cinco categorías principales.

Figura 10: pregunta 13



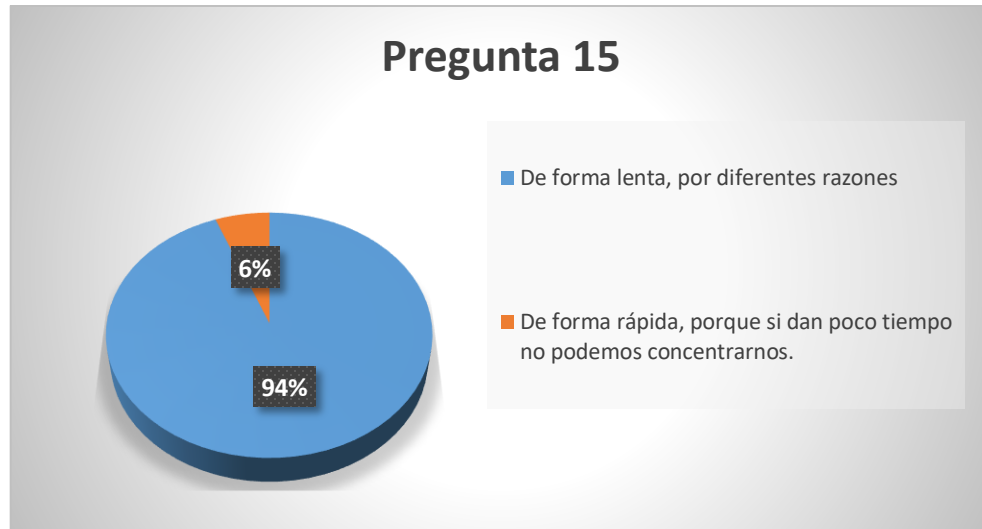
El 18% de los participantes respondieron que, si aprendieron algo puesto que las lecturas siempre dejan enseñanzas, el 12% estableció que aprendieron nuevo vocabulario, un 23% respondió que cada texto siempre tiene algo nuevo e importante para aprender, mientras que un 18% dijeron que tal vez aprenderían cosas interesantes; un porcentaje final de 29% respondieron que, si aprendieron algo, porque cuando leen se enfocan en las ideas, porque todo depende de si entienden la lectura, porque deben prestar mucha atención entre otras razones varias.

Figura 11: pregunta 14



La pregunta 14, ¿puedes leer con ruido o te concentras mejor si estas solo(a) y no tienes distracciones alrededor?, obtuvo los siguientes porcentajes de respuesta. El 65% de los participantes respondieron que se concentran mejor en solitario, un 6% dijeron que lograban concentrarse más con ruido, mientras que un 29% de los participantes dieron otra serie de respuestas, como “puedo leer con ruido y concentrarme”, “me concentro en silencio”, “es relativo” entre otras respuestas.

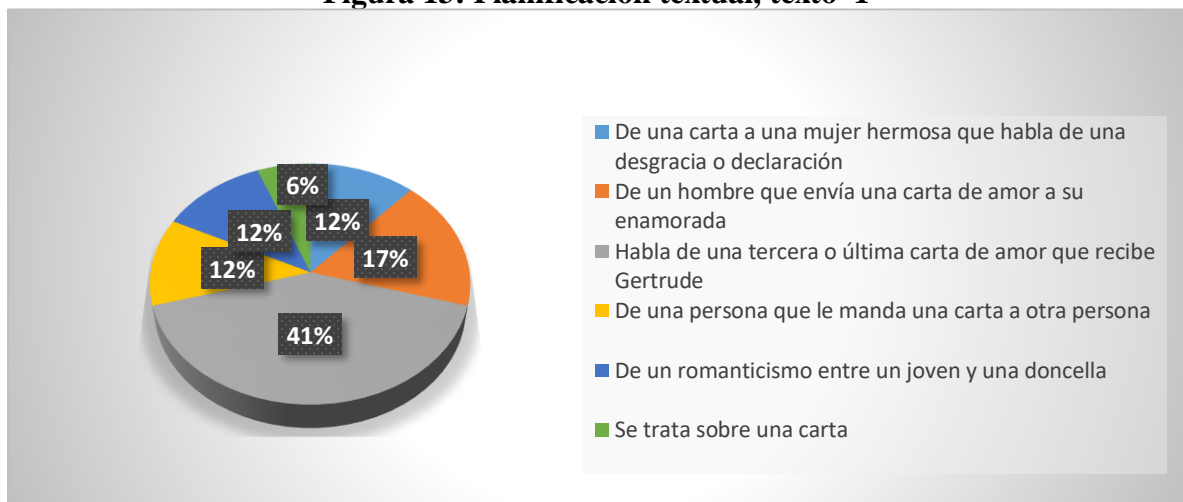
Figura 12: pregunta 15



Para la pregunta 15 del cuestionario, ¿Cómo te planteas realizar esta lectura? Los estudiantes dieron las siguientes respuestas: el 94% de los participantes dijeron que realizarían la lectura de forma lenta por diferentes motivos, por ejemplo, para entender mejor, para reflexionar, para entender el texto de forma completa, para mejorar la concentración, entre otras respuestas; de otro lado, un 6% de los participantes, respondieron que realizarían la lectura de forma rápida, puesto que la falta de tiempo podría ser un factor de incidencia en los niveles de concentración.

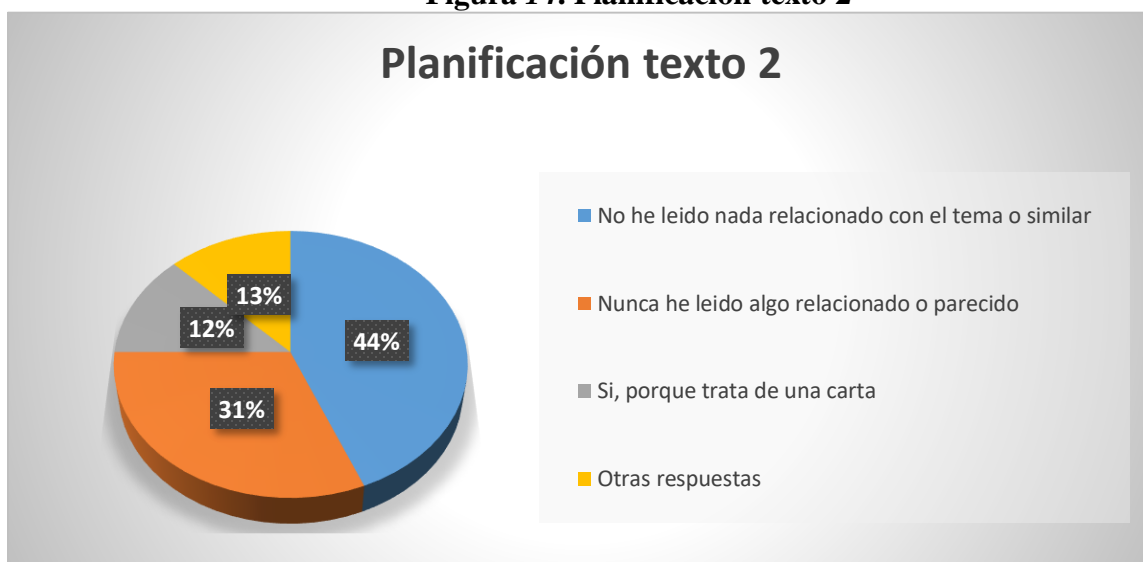
La siguiente pregunta estuvo relacionada con la planificación textual y los resultados fueron los siguientes.

Figura 13: Planificación textual, texto 1



A la pregunta ¿de qué crees que va a hablar la lectura?, los porcentajes de respuestas fueron los siguientes. El 12% respondieron, “de una carta a una mujer hermosa donde se habla de una desgracia o declaración, un 17% de los participantes respondieron “de un hombre que envía una carta de amor a su enamorada”, el 41% dijeron que el texto “habla de una tercera o última carta de amor que recibe Gertrude”, mientras que un grupo representado en un 12%, establecieron que la lectura habla de “una persona que le manda una carta a otra persona”, y un porcentaje similar estableció que el texto era sobre un romanticismo entre un joven y una doncella mientras que el restante 6% dijeron que el texto simplemente se trataba de una carta.

Figura 14. Planificación texto 2

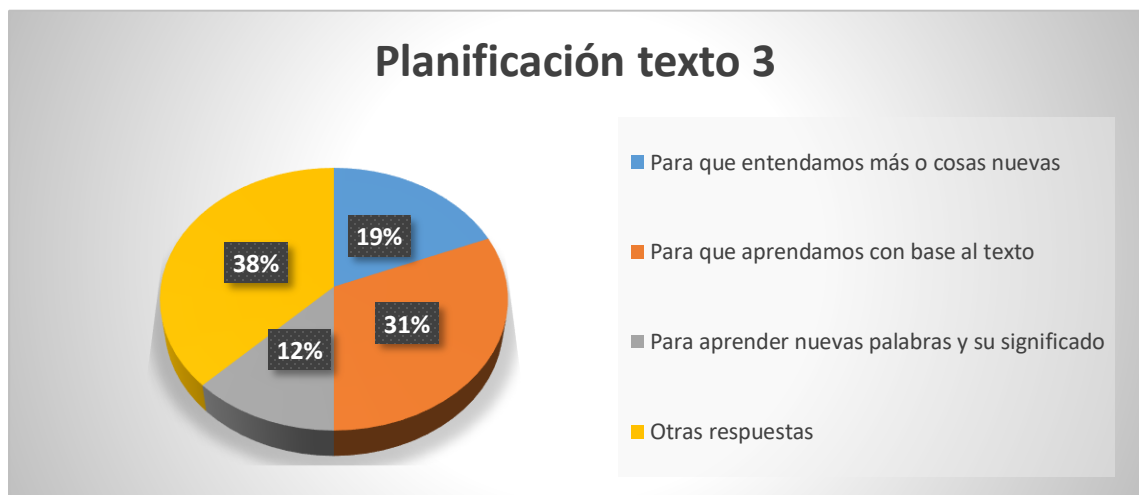


Siguiendo con el **Item** de planificación textual, surge la pregunta ¿has leído alguna vez algo relacionado con este tema? Y las respuestas de los participantes fueron las siguientes. Un 44% de los estudiantes respondieron que no habían leído nada relacionado con el tema, el 31% dijeron que nunca habían leído algo relacionado o parecido, un 12% dijeron que si, ya que el tema era

sobre una carta, mientras que el restante 13%, dieron otras respuestas, como que era un texto complejo y profundo, o respuestas relacionadas a la intención de la profesora, entre otras.

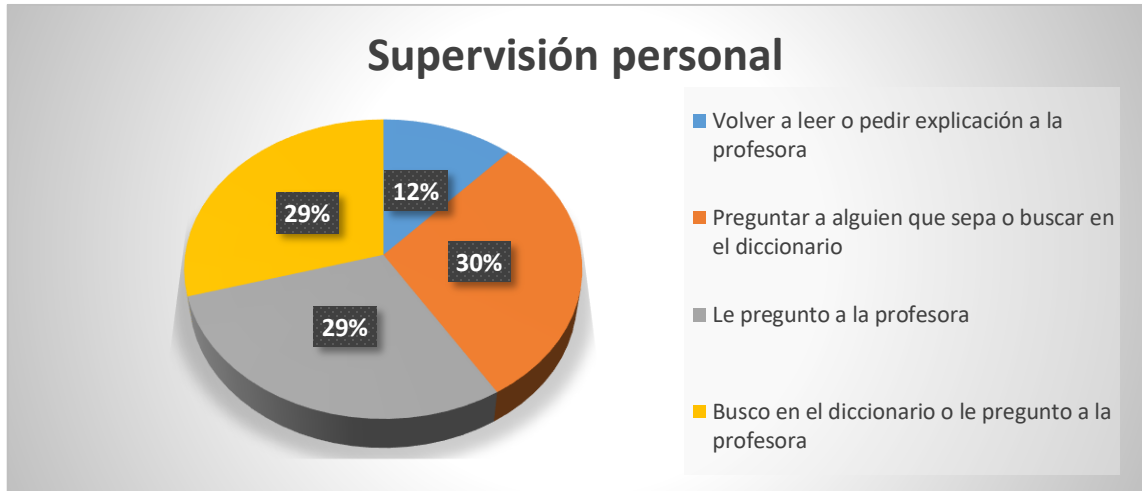
El cuestionario aplicado a los estudiantes continuó con preguntas relacionadas a la planificación de texto, y al cuestionamiento ¿por qué crees que tu profesora quiere que leas este texto? Los estudiantes expusieron sus razones de la siguiente manera.

Figura 15. Planificación de texto 3



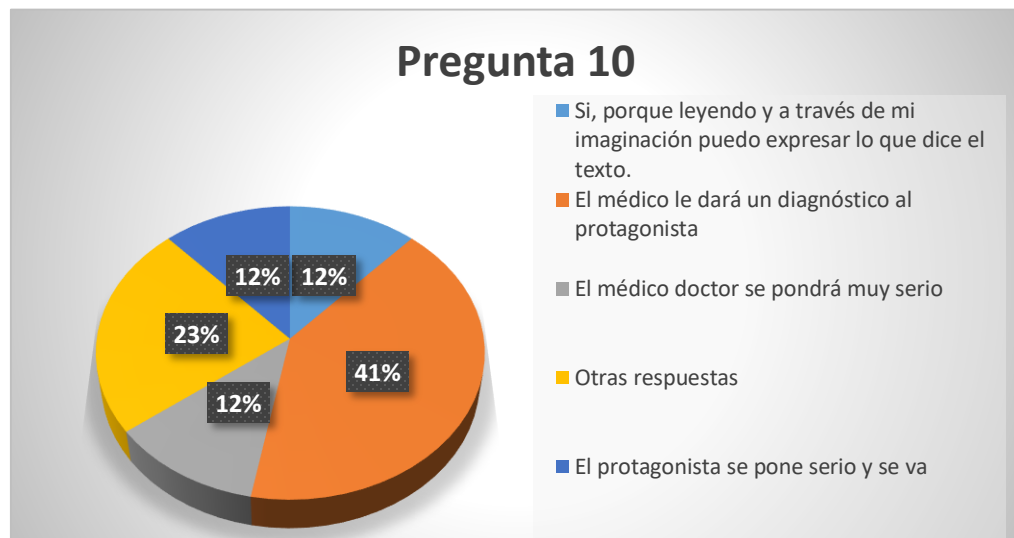
El 19% de los participantes respondieron “para que entendamos más y nuevas cosas”, un 31% dijeron “para que aprendamos con base al texto”, el 12% de los estudiantes dijeron “para aprender nuevas palabras y su significado, mientras que un porcentaje mayor de 38% dieron otras respuestas como “para hacer una práctica”, “para enseñarnos algo nuevo”, “porque a la profesora le pareció interesante”, “para mejorar la lectura”, entre otras.

Figura 16. Supervisión personal



A la pregunta, si te encuentras durante la lectura alguna palabra, expresión o párrafo que no entiendes, ¿sabes qué puedes hacer?, los estudiantes respondieron de la siguiente forma: el 12% dijeron que volverían a leer o pedirían explicación a la profesora, un 30% establecieron que le preguntarían a alguien que sepa o buscarían en el diccionario, mientras que un 29% simplemente le preguntarían a la profesora y otro porcentaje similar, dijeron que buscarían en el diccionario o le preguntarían a la profesora.

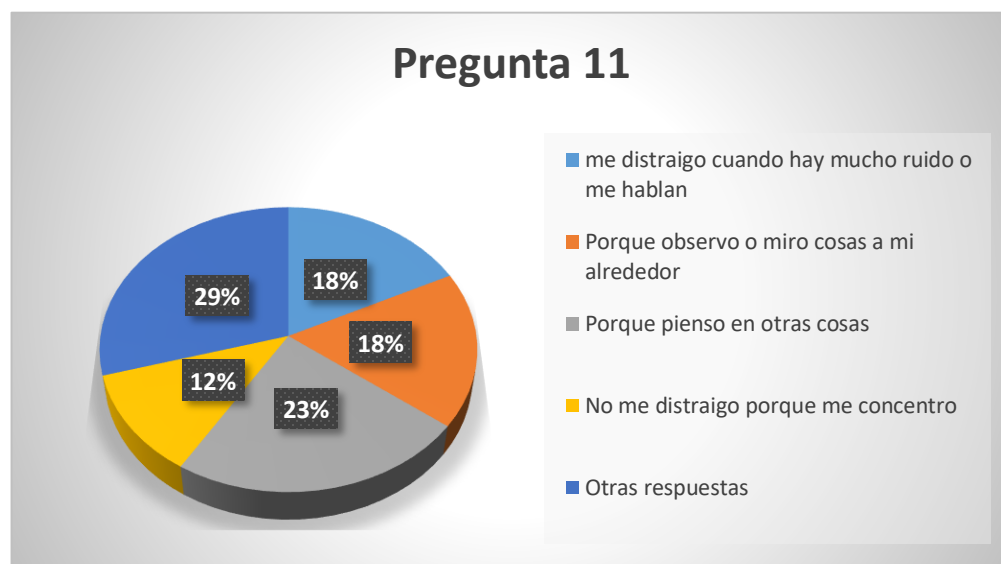
Figura 17. Pregunta 10



A la pregunta, ¿puedes plantearte alguna idea de lo que va a suceder en la lectura, después de lo que has leído hasta ahora? Los participantes respondieron de la siguiente manera. Un 12% de los participantes respondieron que sí, ya que leyendo y por medio de la imaginación, se puede expresar lo que dice el texto, mientras que un 41% establecieron que lo siguiente, sería que el médico le daría un diagnóstico al protagonista; de otro lado, un 12% de las respuestas dijeron que el médico o doctor simplemente se pondría muy serio, mientras que un porcentaje de 23%, dieron otras respuestas como “de pronto no, porque si no entiendo no puedo plantear ideas”, “después que Gertrude lea la carta visitara al protagonista”, o que “el personaje está muy triste porque no puede dar besos”, entre otras respuestas; el porcentaje final de 12% respondieron que, el protagonista se pondría muy serio para finalmente irse del lugar.

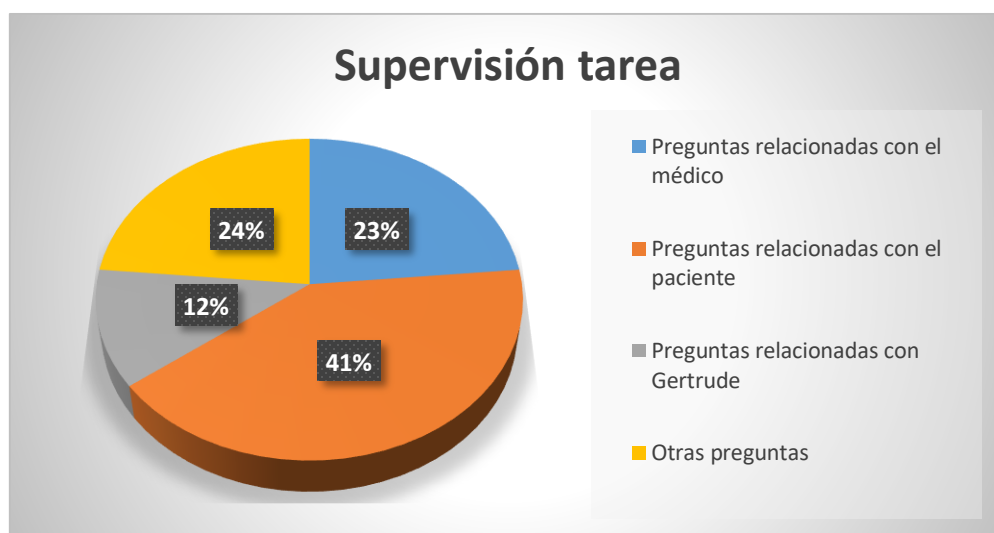
La siguiente pregunta del cuestionario aplicado a los estudiantes rezó, si te distraes durante la lectura, ¿sabrías por qué ocurre? ¿Cómo podrías solucionarlo?, y las respuestas dadas a este cuestionamiento están condensadas en la figura 14, a saber:

Figura 18. Pregunta 11



El 18% de los participantes respondieron que se distraen cuando hay mucho ruido o le hablan, otro porcentaje similar dijeron que se distraen porque observan o miran cosas alrededor de ellos que hacen de distractores, de otro lado un 23% establecieron que se distraen porque piensan en otra cosa, mientras que un 12% fueron enfáticos en decir que no se distraen porque se concentran y el restante 29% dieron otras respuestas, como “por problemas familiares”, “me distraigo pero lo supero leyendo”, “si me distraigo me voy callado y muy lejos”, entre otras.

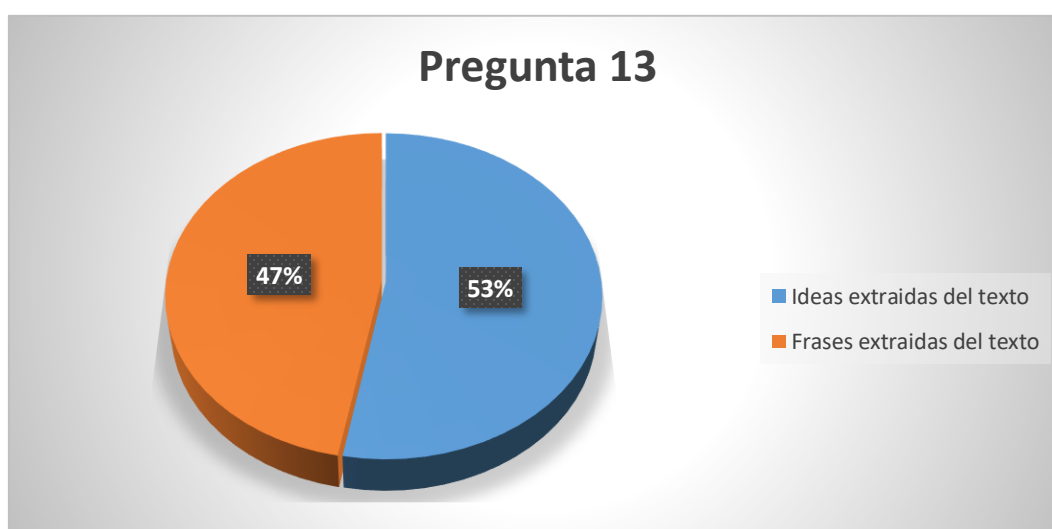
Figura 18. Supervisión tarea



En la siguiente pregunta del cuestionario se les invitó a los estudiantes que formularan en voz alta interrogantes sobre el texto que ayudaran en su comprensión lectora, y éstas fueron categorizadas de acuerdo a que personajes estaban relacionadas tales preguntas. Así, el 23% de los participantes formularon preguntas relacionadas con el médico, tales como “¿Por qué el médico estará llorando? ¿Por qué no le formuló algo al paciente?, ¿Qué le dijo el médico al personaje?”, entre otras; de otro lado un 41% de los estudiantes formuló preguntas relacionadas

con el paciente, es decir el narrador de la historia, como “¿el paciente si estaba enfermo?, ¿qué problema de salud tendrá?, ¿el personaje sabe la enfermedad que tiene?, ¿por qué está cansado el protagonista?, entre otras. Un porcentaje representado por el 12% de los participantes, hicieron preguntas relacionadas con el personaje de Gertrude, tales como, “¿Quién es Gertrude?, ¿para donde se fue Gertrude?, ¿Quién le envía la carta? Y otras más. El grupo restante, representado en un 34%, formularon otra serie de preguntas, como “¿Qué sucedió?, ¿qué pasará más adelante?, entre otras.

Figura 19. Pregunta 13



El siguiente punto del cuestionario, pidió a los estudiantes que leyeran de nuevo el texto para buscar ideas, más no palabras y las respuestas de los participantes se agruparon en dos grandes categorías. Así, el 53% efectivamente extrajo ideas del texto, como “el protagonista está enfermo por falta de amor, el personaje no sabía la enfermedad que tenía”, ¿Qué paso cuando Gertrude recibió la carta?, el amor debe perdurar así los separe el destino, el doctor habla del cansancio del protagonista y no sabe por qué”, entre otras; de otro lado, un 47% de los

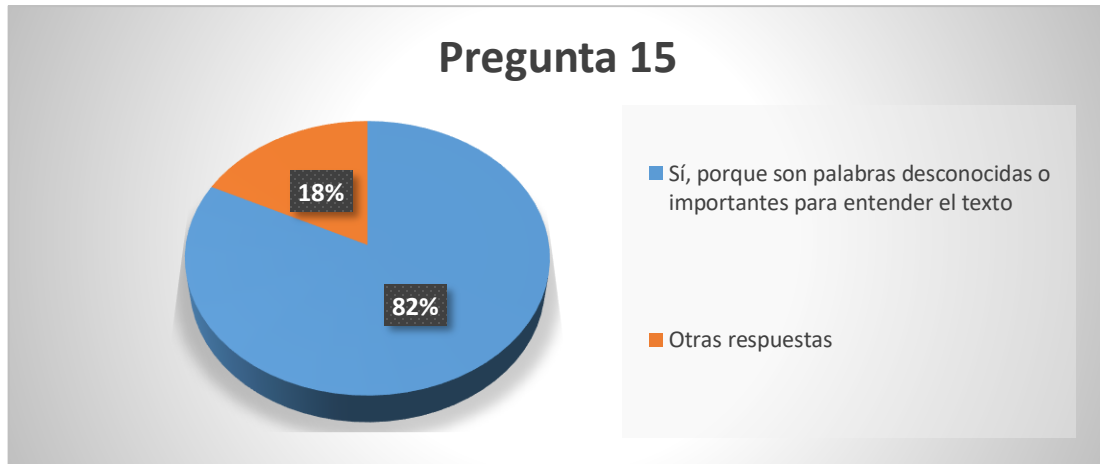
participantes, no realizó la actividad como se planteó y, por el contrario, copiaron párrafos textuales del texto que habían leído.

Figura 20. Supervisión textual



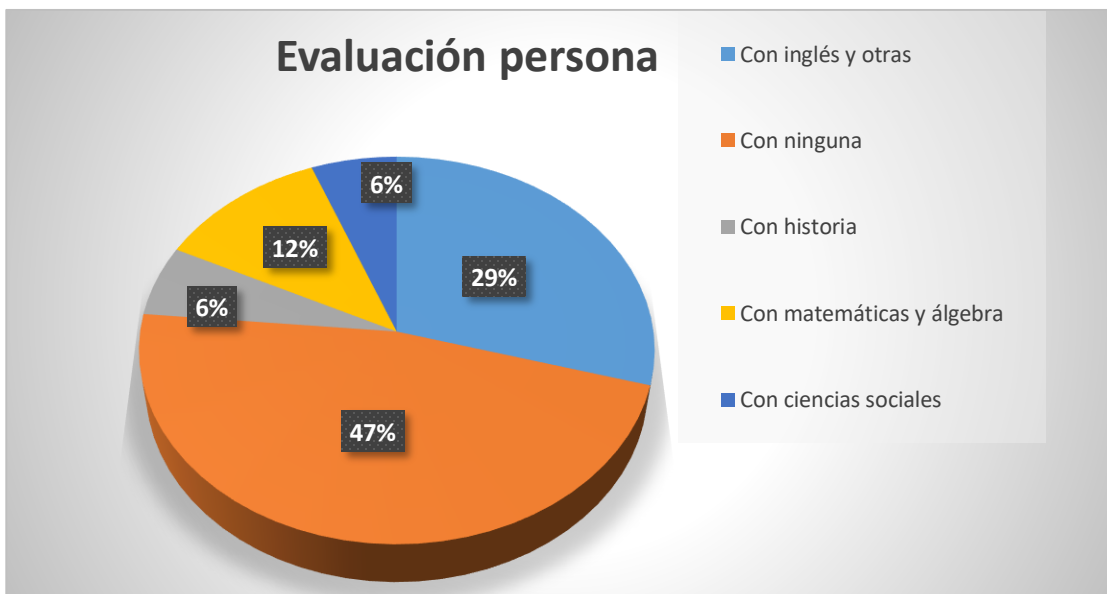
La siguiente pregunta se relacionó con la supervisión textual y la proposición, observando los dibujos/ ilustraciones, ¿crees que te ayudan a entender mejor el texto? ¿por qué?, los estudiantes respondieron así: El 59% dijeron que sí, porque las ilustraciones y el texto tenían relación, el 29% de los participantes establecieron que no, ya que las imágenes no tenían relación con lo leído, mientras que un grupo de 12% respondieron que las ilustraciones no se entendían y por lo tanto no se podía establecer ninguna relación positiva o negativa.

Figura 21. Pregunta 15



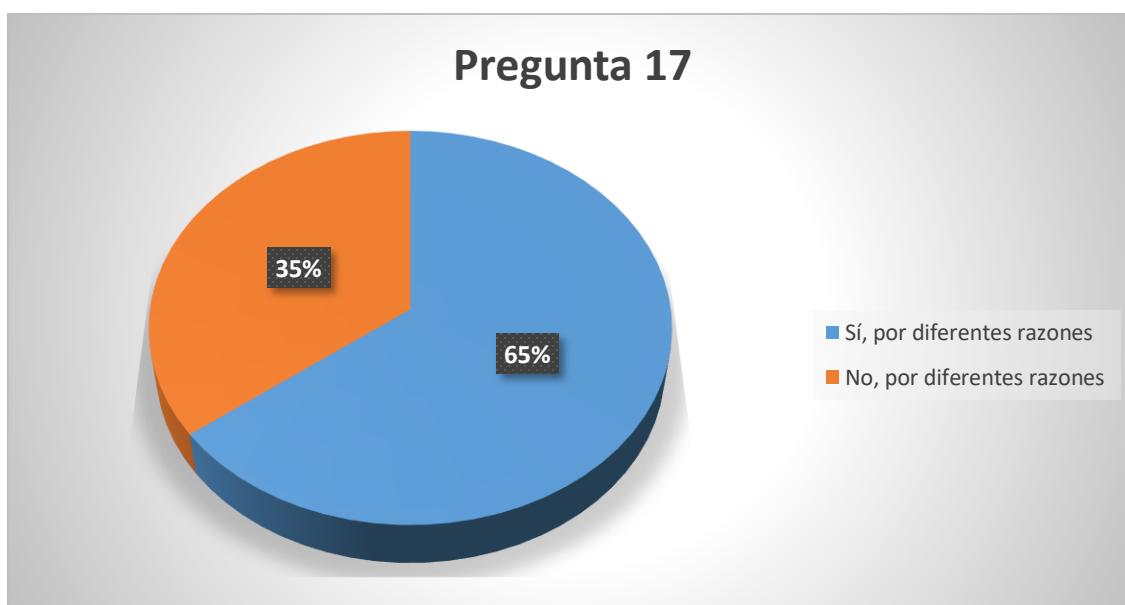
Para la pregunta 15 del cuestionario, ¿crees que es interesante que algunas palabras del texto aparezcan escritas o en cursiva o subrayadas o en negrita? ¿por qué?, las respuestas de los estudiantes arrojaron los siguientes porcentajes: el 82% de los cuestionados dijeron que sí, ya que son palabras desconocidas, pero a su vez, importantes para entender de forma general el texto, mientras que el restante 18% de los participantes dieron otras respuestas, como “hace que se entienda mejor, porque puede decir cosas interesantes e importantes, porque permite que los lectores entiendan mejor”, entre otras.

Figura 22. Evaluación persona



En el siguiente ítem del cuestionario, se inquirió a los estudiantes sobre la relación que podrían establecer entre la lectura y otras asignaturas, de modo que a la pregunta ¿con que otras asignaturas que tienes tú ahora, podrías relacionar esta lectura? Y las respuestas dadas arrojaron los siguientes resultados: el 29% respondieron con inglés y otras como geografía o sociales, un 47% de los participantes dijeron con ninguna, un 6% con historia, un 12% de los estudiantes relacionaron la lectura con matemáticas y algebra, mientras que un 6% con ciencias sociales.

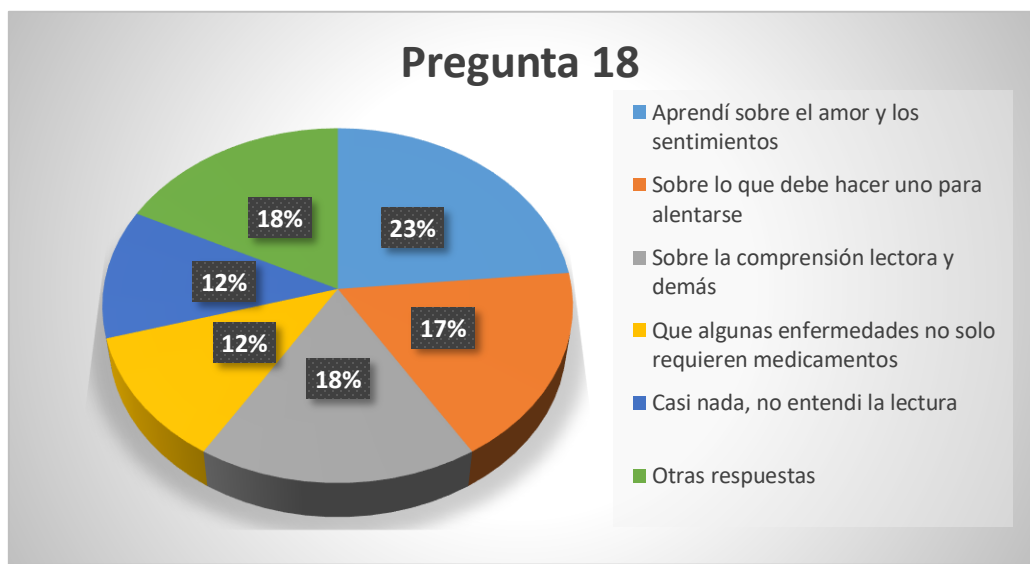
Figura 23. Pregunta 17



A la pregunta ¿te ha gustado la lectura? ¿por qué?, los participantes respondieron de la siguiente manera: el 65% dijeron que sí les había gustado la lectura por motivos como: “porque parecía interesante, porque era una hermosa carta de amor, porque era corta y la entendían, porque era mejor que las demás lecturas, porque parecía chistosa e interesante”, entre otras respuestas; de otro lado, un 35% de los participantes dijeron que no, porque: “no lograron

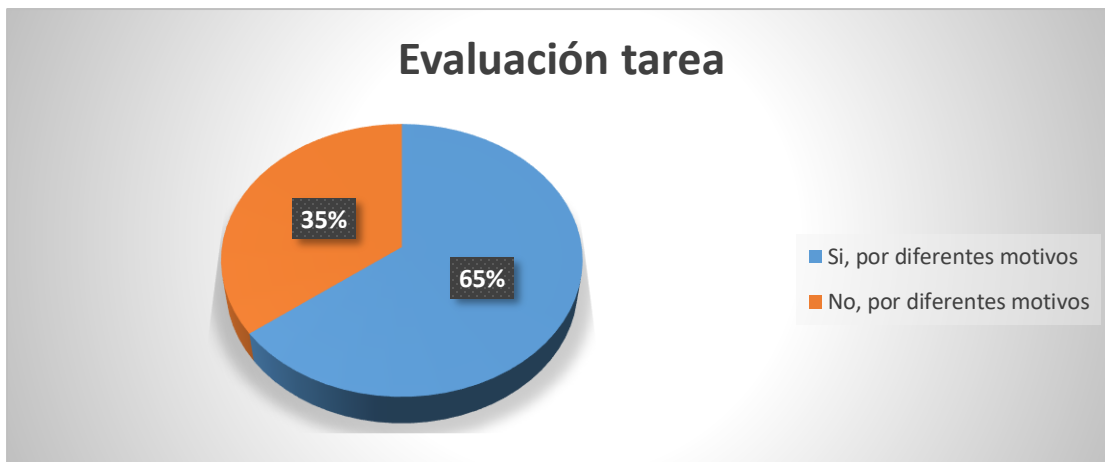
entender la lectura, porque casi no leen, porque no era tan interesante, o porque no entendían los textos o párrafos”, entre otras razones.

Figura 24. Pregunta 18



A la pregunta ¿Qué has aprendido?, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: el 23% dijeron que habían aprendido sobre el amor y los sentimientos, el 17% sobre lo que se debe hacer para alentarse de alguna enfermedad, un 18% aprendió sobre la comprensión lectora y demás, mientras que un 12% establecieron que entendieron que para algunas enfermedades no solo se requieren medicamentos y un porcentaje similar no aprendieron casi nada, ya que no entendieron la lectura y el restante 18% dieron otras respuestas, porque aprendieron sobre la distancia y la amistad o la relación entre el protagonista y Gertrude, entre otras enseñanzas.

Figura 25. Evaluación tarea



La pregunta final del cuestionario, ¿eres capaz de repetir en voz alta, con tus propias palabras, lo que has leído?, obtuvo los siguientes porcentajes de respuesta: el 65% de los participantes dijeron que si podrían repetir en voz alta lo leído, porque habían comprendido el texto, porque prestaron atención, porque era una forma de dejar el miedo, entre otras razones, mientras que el restante 35% de los estudiantes, respondieron que no podrían repetir el texto en voz alta con sus propias palabras, porque les daba pena, porque habían partes del texto que no entendieron, porque leyendo en voz alta no entendían, porque sentían miedo, entre otras razones.

6. Conclusiones

De acuerdo a los resultados arrojados tras la aplicación de los instrumentos y a la luz de los referentes teóricos seleccionados como soporte de la presente investigación, se pueden establecer algunas conclusiones relacionadas con los objetivos y la pregunta problema propuestos entorno al desarrollo de diferentes estrategias Metacognitivas para mejorar la comprensión lectora,

Es preciso establecer que el desarrollo de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, es un proceso implícito en el acto de leer que puede ser motivado por los profesores y en general por el núcleo escolar, mediante diferentes estrategias que ayuden a generar niveles de motivación altos, para que, al momento de abordar un texto, los estudiantes no se sientan ante una tarea de difícil resolución, sino más bien, ante una actividad que es necesaria y transversal al acto de aprender. Para Klimenco (2009) estas estrategias permiten que cada persona sea consciente de sus procesos cognitivos y una vez alcanzado este estadio, el sujeto puede generar un control sobre su actividad cognitiva, aspecto del cual carecen los estudiantes objeto de estudio, ya no pueden generar estrategias para abordar situaciones que no comprenden y o tareas que les resultan aburridas y dispendiosas.

Lo anterior se ve reflejado en la percepción que tienen los estudiantes para con la asignatura de español, que para ellos no representa algo trascendental o importante en su vida futura, y prefieren evitarla, como un componente de difícil comprensión, ya sea porque no se entienden los textos, porque la ortografía representa un elemento de difícil aplicación o porque, no les gusta leer, limitando este concepto a la mera interpretación de signos lingüísticos y estructuras gramaticales. En este sentido, Remolina (2013) retoma postulados del Pensador Paulo Freire para establecer que la lectura es una forma de percibir críticamente la realidad o un vehículo para entenderla de forma más clara, de modo que cuando los estudiantes plantean que

no les gusta leer, simplemente están aceptando que su realidad les es incomprensible y que la escuela con sus procesos académicos y curriculares en realidad no aporta mucho a la generación de esa cultura lectora, no solo para las tareas académicas sino para la vida misma.

El proceso de lectura, es una acción que ha permeado la sociedad en todas sus esferas y en la actualidad se reconoce que, desde la época de los sesenta, las economías de mercado y consumo han utilizado los mensajes textuales, a través de los medios de comunicación para imponer y afianzar sus paradigmas (Ramirez, 2009) de modo que la lectura, se ha insertado en todos los aspectos de la sociedad, pero infortunadamente, la academia no ha logrado encausar sus alcances, como si lo ha hecho la globalización y las economías antes mencionadas y los estudiantes, por lo menos los participantes de la presente investigación, ven este proceso como una carga académica más, sin dimensionar el poder que se tiene al dominar esta habilidad.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que los participantes de la investigación en su gran mayoría, están en un nivel de lectura literal, en el cual establecen relaciones entre expresiones, palabras o significados (Jurado, et al, 1998), pero no pueden trascender, desde su propia producción y de forma consciente, hacia un nivel inferencial, que les permita hacer relaciones entre esos significados y la verdadera intención del texto (Jurado, et al, 1998), situación que se vio reflejada en las respuestas de los talleres, que demostraban un nivel interpretativo muy básico, en donde los estudiantes no pudieron trascender de la primera imagen de la lectura (un señor que relata su visita al médico, mediante una carta, a su amada distante), hacia una interpretación de las verdaderas intenciones del autor.

Ahora bien, ¿Qué se debe hacer para mejorar las estrategias metacognitivas de los estudiantes? Y por ende su capacidad lectora; Paulo Freire (citado por Zuleta, 2005), establece que las preguntas son importantes porque permiten iniciar procesos interactivos de aprendizaje y

de solución de problemas, es decir, permiten a los estudiantes cuestionarse sobre su realidad y los paradigmas que se han asentado como verdades absolutas, entre los cuales se encuentran las estrategias utilizadas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Con lo anterior, no se quiere decir que los grandes responsables de la incapacidad lectora de los estudiantes sean los profesores como directos actores de la enseñanza, porque en últimas, todo es una cadena de errores, que se ha llevado por delante cualquier intento de trasgresión al modelo y en la actualidad, los mismos profesores son víctimas de un sistema que no quiere ciudadanos competentes en su capacidad para leer el mundo.

Además de las preguntas, como ejes de la descolonización mental, se requiere un mayor compromiso de todo el andamiaje sobre el cual se soporta la educación, para que se entienda el proceso escolar como una forma de aprender a afrontar el mundo y no como una fábrica de mentes repetidoras, a quienes ni siquiera se les enseña algo tan básico y trascendental como la lectura. Para Goodman (1996), la lectura es un proceso que permite la construcción de significados, desde los conocimientos previos y las claves lingüísticas de los textos, es decir que la lectura es un proceso de creación en el cual el lector (valga la redundancia) pone de su propia sapiencia y a su vez toma elementos de otros, para generar una interpretación de lo que se lee y porque no, de la realidad en general.

Como todo proceso, la lectura se desarrolla de forma gradual, es decir la lectura interpretativa, esa que permite generar nuevo conocimiento, de tal forma, que un proceso como el implementado en la presente investigación para mejorar las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora, no puede mostrar resultados concluyentes en un espacio de tiempo corto, aunque se reconoce, que las bases para un desarrollo metacognitivo, se pueden

reconocer en las primeras etapas, cuando los estudiantes deciden si lo que muestra la investigadora, es importante y lo tanto merece especial atención.

De acuerdo a lo anterior, y tras los resultados arrojados, se puede establecer de forma concisa cual ha sido el avance en términos generales de los estudiantes en el desarrollo de sus estrategias metacognitivas, ya que mientras unas muestras gran motivación para trascender desde la lectura textual, para otros estudiantes, las actividades tan solo representan una nueva carga académica. Para Ferreiro (2002), la lectura es ante todo un proceso en el cual se coordinan informaciones provenientes de diversas fuentes con el objetivo final de obtener significados, y de acuerdo a los resultados, es precisamente en ese punto donde los estudiantes presentan muchas carencias.

Para los estudiantes resulta muy complicado relacionar lo que leen, con otras fuentes de conocimiento o de información, al punto que, al preguntarles, con que asignatura relacionarían la lectura, ninguno respondió con español (que podría ser una respuesta obvia), y, por el contrario, la gran mayoría planteo que no pueden relacionar la lectura, con ninguna asignatura, es decir, no pueden crear canales cognitivos entre lo que leen y los conocimientos previos, que se supone, a la altura del grado séptimo, ya deberían hacer parte de su bagaje académico y cultural.

Finalmente, se puede establecer que el avance para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes objeto de estudio, fue mínimo y parcial, ya que, si bien un porcentaje de estudiantes, demostró que buscaba una nueva forma de relacionarse con los textos y la lectura, la gran mayoría no pudieron trascender desde el nivel literal de lectura, como quedó demostrado en las respuestas dadas por ellos, en los diferentes instrumentos aplicados.

7. Recomendaciones

De acuerdo a los resultados planteados y tras las conclusiones arrojadas se considera importante exponer algunas recomendaciones, que pueden servir de apoyo, para aquellos que en un futuro tengan a bien consultar este trabajo, como una fuente de generación de conocimiento.

La primera recomendación es de carácter global y se relaciona con una reestructuración de la política educativa y específicamente de los planes de estudio, que se dan por medio de procesos repetitivos y descontextualizados, que terminan por minar la motivación de los estudiantes, porque no les brindan una garantía de aplicación de tales conocimientos en su vida diaria. Si bien la lectura es un proceso transversal no solo a la acción educativa, sino a la vida misma, esta no es la percepción de los estudiantes, para quienes el proceso es una carga académica llena de muchas aristas (gramática, ortografía, signos de puntuación, verbos, sustantivos, entre otros) que no requiere una profundización, porque lo básico, la lectura literal, es apenas necesario para la vida escolar y en sociedad.

De acuerdo a lo anterior, la siguiente recomendación se relaciona con las estrategias de enseñanza de la habilidad de lectura, que debe partir desde una contextualización de la realidad de los estudiantes, para que esta habilidad sirva no solo decodificar signos y letras, sino como una vía para generar nuevo conocimiento trascendental que conduzca hacia la libertad de pensamiento. Pero, ¿Cómo se hace esto? Sería demasiado pretencioso entrar a formular planes para gremio educador que por muchas décadas ha tenido que sobrevivir en un país donde la educación es componente de importancia menor, pero lo que, si es claro, es que se deben reformular los paradigmas que han soportado la educación, y no desde las altas esferas o los círculos de poder, sino desde la base misma, que tiene todas las herramientas para generar procesos de reflexión profunda que permita, no el cambio del sistema, pero si el cambio de la

mentalidad que ha imperado y no ha dejado ver tan solo una imagen sesgada de la realidad imperante.

En el caso específico de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte, (I.E.T.A.R.), se recomienda un enfoque de enseñanza, de la habilidad lectora, que tenga en cuenta las percepciones de los estudiantes, sin que esto quiera decir que para lograrlo se deba voltear todo el sistema educativo, sino más bien, una adaptación que parta desde lo diseñado para lograr compromisos en los estudiantes, en la medida que estos deben sentirse identificados con lo que leen, porque les dice “algo importante” y por ende, los motiva en la búsqueda de ese algo que terminara por ayudarlos a ampliar sus horizontes de conocimiento.

Finalmente se recomienda a la comunidad académica en general, continuar con investigaciones de esta naturaleza, en diferentes contextos de la realidad nacional, para que se pueda tener una visión global de la verdadera situación del estudiantado, alejada de los informes gubernamentales que, para su conveniencia, terminan por minimizar las problemáticas, para aplicar correctivos a sus “mínimos problemas”, que terminan siendo planes incompletos, descontextualizados y alejados de la verdadera realidad problemática.

Si bien la crisis educativa o de enseñanza, es un tema muy trajinado en el campo investigativo, resulta paradójico que mientras la academia tiene una clara visión de las estrategias que deberían utilizarse para minimizar tal crisis, en las escuelas y colegios aún se sigan implementando planes de estudio del siglo pasado y se siga enseñando mediante estrategias ya obsoletas y descontextualizadas a cada realidad específica, de modo que la recomendación, gira en torno al compromiso que se debe asumir desde todos los frentes que tienen relación con la administración del conocimiento y la enseñanza, para no seguir en el juego del sistema, que ha

llevado a niveles de educación tan someros, que una parte tan trascendental de la misma, como la lectura, sea visto por los estudiantes como algo sin sentido, que no hace parte de sus gustos.

Bibliografía

Alvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires:

Paídos. Recuperado de

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Amaya, Arnobio. (1966). *El taller educativo*, Bogotá: Editorial Magisterio

Amórtegui, E Y Correa, M (2009). *Las Prácticas de Campo Planificadas en el Proyecto*

Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Caracterización desde la perspectiva del Conocimiento Profesional del Profesor de

Biología. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke.

Barbosa, P, Francis, D; Peña, G, Francisca, J. (2014). El problema de la enseñanza de lectura en educación primaria. *Educere*, 18 (59), pp 133- 142

Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpín, J. A. (2007). *METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN*

LAS CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE: AMPLIANDO

HORIZONTES. España: Universidad de Alicante. Recuperado de

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>

Bausela Herreras, E. (1993). *LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-*

ACCIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.

Colás Bravo, P. (1994). *La investigación en la práctica*. *Revista De Investigación Educativa*,

15(2), 119-142. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122611>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. Artículo 1. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Congreso de Colombia. (5 de junio de 1996) Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Artículo 1. [Resolución 2343 de junio 5 de 1996]. Recuperada de http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 44 [Titulo II]. 2da Ed. Legis. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 67 [Titulo II]. 2da Ed. Legis. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Cuellar, Nelson, E. (21 de noviembre de 2012). Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ricaurte. Reseña histórica después de la avalancha. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://ietagropecuariaricaurte.blogspot.com/2012/11/resena-historica-despues-de-la-avalancha.html>

Díaz Barriga, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2da. Edición) México, Editorial McGraw Hill.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.

Flavel, J. (1987), Speculations about the nature and development of metacognition. En: WEINERT, E.; KLUWE, R. (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: LEA

- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata." Anuario de psicología / The UB Journal of psychology [en línea], 2005, Vol. 36, Núm. 1 , p. 127-129. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/102526> [Consulta: 24-07-18]
- Freire, Paulo, (1985) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez, Editorial: Asociación Ediciones La Aurora, Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia. (2002). Alfabetización. Teoría y práctica. Madrid, España. Siglo XXI Editores
- Gómez, P, Juan. (2011). COMPRENSION LECTORA Y RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA RUTA PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2, (2), pp. 27-36
- Gomes de Morais, Artur (1996) "Escribir como debe ser." En Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky, Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana, 67-92.
- Goodman, Kenneth. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y vida
- Gutiérrez, B, Calixto & Salmerón, P, Honorio. (2012). ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, (1), pp. 183-202
- Gutiérrez-Sánchez, S. A. (2015). La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño. *Universitas Humanística*, 80, 293-322. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.doic>

Herrera, N, John, J; López, Rita, M; Rodríguez, R, Yuleidys, M & Petit, T, Elsa, M. (2017).

Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), pp. 85-108.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2013). IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte. Resultados en el área de lenguaje. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/REPINSTITUCION2195170016532017.pdf>

Jurado, V, Fabio; Bustamante, Z, Guillermo & Pérez, A, Mauricio. (1998). Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá, PLAZA & JANES, Editores Colombia S.A

Kemmis, S. (1984): El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid Morata

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988a) *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.

Klimenko, Olena & Alvares, José, L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12, (2), pp. 11-28

Kraft, Charles H. *Christianity with Power: Your Worldview and Your Experience of the Supernatural*. Ann Arbor, Michigan: Servant Publications, 1989

Krichesky, G., & Murillo Torrecilla, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), 65-83.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Social Issues*, 80-190. Recuperado de <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Lomax, P. (1990): *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters

Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.): *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 429-444.

Ministerio de Educación de Colombia. (5 de junio de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. [Resolución 2343 de 1996]. Recuperado de: http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Ministerio De Educación de Colombia, MINEDUCACIÓN (1998). Los niveles de lectura.

Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>

Ministerio De Educación de Colombia, MINEDUCACIÓN (2018). Por primera vez el país entrega resultados "niño a niño" de pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-366946.html>

Monje Carvajal, J.J. (2014). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. *Revista Luna Azul*, 41, 29-56. Recuperado de <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=1054>

- Montero, Alicia; Zambrano, Luz, M & Zerpa, Carlos. (2013). La Comprensión Lectora Desde El Constructivismo. Recuperado de: file:///C:/Users/user/Downloads/4315-4319-1-PB.pdf
- Montes, S, Ana, M; Rangel, B, Yadira & Reyes, A, José, A. (2011) COMPRENSIÓN LECTORA. NOCIÓN DE LECTURA Y USO DE MACRORREGLAS. *Ra Ximhai*, 10, (5), pp. 265-277
- Ortiz, M. (2004) El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. En colección Procesos Educativos N° 23. Maracaibo – Venezuela: Fe y Alegría.
- Paez-cauca.gov.co (2018). Nuestro municipio. Información General. Recuperado de: <http://paez-cauca.gov.co/index.shtml#8>
- Pedrozo, Carlos. (2018). Etapas de la Investigación acción. Restaurado de: <https://slideplayer.es/slide/3243219/>
- Ramírez, L, Elsa, M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23, (47), pp. 161-188
- Ramos, E, Lucia, G & Jiménez, C, María, M. (2015). *Factores sociales y su incidencia en la lectura de los estudiantes de décimo año de educación general básica del Colegio Fiscal Técnico Laurel año lectivo 2014 – 2015*. (Proyecto de investigación/ Universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil). Recuperado de: <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/1434/1/T-ULVR-1470.pdf>
- Remolina, C, Juan, F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36, (2), pp. 223-231
- Resultados de pruebas... (4 de marzo de 2017). Resultados de Pruebas Saber alcanzaron los puntajes más altos registrados históricamente. *EL ESPECTADOR*, recuperado de:

<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/resultados-de-pruebas-saber-alcanzaron-los-puntajes-mas-altos-registrados-historicamente-articulo-683036>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.

Rosenblatt, L.(1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En textos en contextos N°

1. Buenos Aires – Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Ruiz Bolívar, C. y Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación:

Conceptualización y medición. Educación y Ciencias Humanas, Año X, N° 18, 69-94.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary

Educational Psychology, 19, 460-475. Recuperado de

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X84710332>

Silva, Renán. (2003) La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger

Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, 4, abril, pp. 161-175

Stenhouse, Lawrence. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Ed. Morata

S.A.

Silveira, C, Edith (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la

equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura.

Cuadernos de Investigación Educativa, 4, (19), pp. 105-113

Solé, Isabel. (2009). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Barcelona,

España. Editorial GRAO. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Yin, R.K. (1994). Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research

Methods (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage

Villalba, M.I. (2015) Estrategia de comprensión lectora para el fortalecimiento del nivel interpretativo a través de los cuentos infantiles en los niños del grado quinto I.E.

Cristóbal Colon Sede la Copa. Universidad Surcolombiana.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *La*

Revista Venezolana de Educación (Educere), 9 (28), 115-119. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316

Anexos

Anexo A: Consentimientos informados

Figura A1

Investigación: Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. I.E. Técnica Agropecuaria de Fúquene
Sede Principal del municipio de Poñé - Cauca
Yo, Luz Clara Pardo, identificado con CC 55.130.737 de la ciudad de _____, como representante legal/padre-madre del estudiante Niquinés Pardo Henán Darío del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1062074096 y código 9; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Cecilia Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Luz Clara Pardo
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A2

Investigación: Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. I.E. Técnica Agropecuaria de Fúquene
Sede Principal del municipio de Poñé - Cauca
Yo, Yolanda Ipiá, identificado con CC 25455093 de la ciudad de Intal - Cauca, como representante legal/padre-madre del estudiante Oino Ipiá Paola Julieth del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1061218206 y código 10; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Cecilia Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Yolanda Ipiá
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A3

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Compet. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páez - Cauca
Yo, Yadith Rodríguez Herrera, identificado con CC 90622572 de la ciudad de Caqueta, como representante legal/padre-madre del estudiante Cirolio Rodríguez José Elieo del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.U.R., identificado con tarjeta de identidad número 1081699579 y código 3; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silo Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Yadith Rodríguez
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A4

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Compet. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páez - Cauca
Yo, Mercy Pajoy Cometa, identificado con CC 53070927 de la ciudad de Cuchambá, como representante legal/padre-madre del estudiante Cuchamba pajoy Stefania del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.U.R., identificado con tarjeta de identidad número 1031801568 y código 4; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-04-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silo Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Mercy Pajoy
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A5

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páez - Cauca
Yo, Mariyan García Valencia, identificado con CC 30505380 de la ciudad de Montalvo Caguela, como representante legal/padre-madre del estudiante Angie García Leidy Marcela del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número -1087778973 y código 1; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00PM.
Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Mariyan García A
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A6

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páez - Cauca
Yo, Yubeli Triana, identificado con CC 1081395839 de la ciudad de La Plata Hulla, como representante legal/padre-madre del estudiante Castro Triana Norma Constanza del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1081392070 y código 2; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8 pm.
Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Yubeli Triana
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A7

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Pícaro
Sede Principal del municipio de Pícaro - Cauca
Yo, Fernando Hernández Anaya, identificado con CC 17771789 de la ciudad de La Plata, como representante legal/padre-madre del estudiante Heinóndet Yasno Samata del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.P., identificado con tarjeta de identidad número 1062077140 y código 6; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 pm Cacilda Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Fernando Hernández Anaya
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A8

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Pícaro
Sede Principal del municipio de Pícaro - Cauca
Yo, Mayeli Triana Puscut, identificado con CC 55132037 de la ciudad de La Plata Huila, como representante legal/padre-madre del estudiante Lopet Triana Katherine del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.P., identificado con tarjeta de identidad número 1062074616 y código 7; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 pm Cacilda Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

- Mayeli Triana
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A9

Investigación: Estategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Pedraza - Cauca
Yo, Maidely Velasco Triana, identificado con CC 1081392972 de la ciudad de La Plata, como representante legal/padre-madre del estudiante Sinchez Velasco Sergio Andres del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1061074914 y código (19)20; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

- Maidely Velasco Triana
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A10

Investigación: Estategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Pedraza - Cauca
Yo, Edna Rocío Yasnó Orozco, identificado con CC 1062079689 de la ciudad de La Plata, como representante legal/padre-madre del estudiante Valencia Yasnó Erika Alejandria del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número - y código 21; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Edna Rocío Yasnó Orozco
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A11

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaute

Sede Principal del municipio de Páez - Cauca

Yo, Lulioth Meryari Cochimba, identificado con CC 15582208 de la ciudad de Popayan, como representante legal/padre-madre del estudiante Rivera Cochimba Yhoní Santiago del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1062075627 y código 18; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

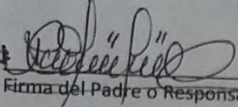

Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A12

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaute

Sede Principal del municipio de Páez - Cauca

Yo, Maria Lourdes Pineda, identificado con CC 25942873 de la ciudad de Saona Pineda Educa Rocío del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número _____ y código 19; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Maria Lourdes Pineda
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A13

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Fúquile
Sede Principal del municipio de Páct - Cauca

Yo, Sandra Patricia Bocanegra Montañez, identificado con CC 52315893 de la ciudad de Bogotá, como representante legal/padre-madre del estudiante Opacue Vega Sorap Katherine del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1081393973 y código 11; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m

Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Sandra Patricia Bocanegra
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A14

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. IE Técnica Agropecuaria de Fúquile
Sede Principal del municipio de Páct - Cauca

Yo, - María Eugenia Perdomo, identificado con CC 25560257 de la ciudad de La Plata, como representante legal/padre-madre del estudiante Pito Perdomo Cesar Adrian del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1002981207 y código 13; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-04-2019 a las 8:00 p.m

Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

- María Eugenia Perdomo
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A15

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páct - Cauca
Yo, Eva Achipiz, identificado con CC 36380440 de la ciudad de La Plata, como representante legal/padre-madre del estudiante Ramirez Achipiz Derly Alejandra del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número 1117349863 y código 16; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 pm Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Eva Achipiz
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A16

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte
Sede Principal del municipio de Páct - Cauca
Yo, Claudia Patricia Cuellar Embós, identificado con CC 25561631 de la ciudad de Belalcázar, como representante legal/padre-madre del estudiante Ramirez Cuellar Daniela del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.R., identificado con tarjeta de identidad número _____ y código 17; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-04-2019 a las 8:00 pm Carolina Silva Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Claudia Patricia Cuellar E
Firma del Padre o Responsable Legal

Figura A17

Investigación:
Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comp. L. IE Técnica Agropecuaria de Ricaurte.
Sede Principal del municipio de Páez - Cauca
Yo, Angela Patricia Cuchimba Quina, identificado con CC 4062075393 de la ciudad de _____, como representante legal/padre-madre del estudiante Quina Cuchimba Soyji Katherine del grado 7º de la Institución Educativa I.E.T.A.K., identificado con tarjeta de identidad número -1002979588 y código 15; avalo su participación en la presente investigación, en el grupo de investigación número 1, el día 22-4-2019 a las 8:00 p.m.
Carolina Silo Murcia en calidad de investigador garantiza el bienestar de los estudiantes participantes, y asegura que sus identidades o nombres no serán divulgados de ninguna manera en las publicaciones relacionadas con la investigación, y que todo dato que atente contra su integridad será descartado sin excepción.

Patricia Cuchimba
Firma del Padre o Responsable Legal

Anexo B: Entrevista semi estructurada

1. Nombre: _____

2. Curso: _____

3. Número de estudiantes:

De 20 a 25

De 25 a 30

De 30 a 35

De 35 a 40

4. ¿Para usted que es comprensión lectora?

5. ¿Cuál considera que es el área encargada de desarrollar la comprensión lectora?

Español

Matemáticas

Sociales

Ciencias

Todas

¿Por qué? _____

6. ¿Cómo influye el contexto socio – cultural en la comprensión lectora de sus estudiantes?

7. ¿Cuáles son sus estrategias para que los niños comprendan un texto?

8. ¿Cómo sabe si los niños comprendieron o no un texto?

9. ¿De los estudiantes que hay en su salón cuantos tienen problemas de comprensión lectora?

- De 0 a 5
- De 5 a 10
- De 10 a 15
- De 15 a 20
- De 20 a 25
- Más de 25

10. ¿En qué nivel de comprensión lectora están sus estudiantes?

- Bajo
- Medio
- Alto

11. ¿Cuáles son sus estrategias para favorecer la comprensión lectora en los niños?

12. ¿Cree que las familias fomentan la lectura?

- Si
- No

¿Por qué?

13. ¿La institución cuenta con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura?

¿Por qué?

Anexo C: Cuestionario de caracterización

NOMBRE: _____

Algunos datos sobre ti

1. ¿Cuántos años tienes? _____
2. Eres hombre _ muje
3. ¿Cuántas personas viven en tu casa incluido tú? _____
4. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? _____
5. ¿Vives con tus padres?
 - Sí, con los dos
 - Solo con mamá
 - Solo con papá
 - No vivo con mis padres
6. ¿Qué oficio tienen tus padres?

Papá:

Mamá:

7. ¿Tu o tus padres pertenecen alguna comunidad indígena?
8. ¿A qué lugares vas con más frecuencia en compañía de tus padres?
 - Cine
 - Al parque
 - Concierto
 - Tiendas de barrio
 - Eventos deportivos
 - Museos
 - Bibliotecas
 - A la loma
 - Otros. ¿Cuáles?
9. ¿Cuáles son tus materias favoritas? (Puede nombrar una o más)
 - Educación física
 - Geografía
 - Algebra

- Música
- Inglés
- Literatura
- Dibujo
- Historia

10. Justifica las respuestas anteriores, ¿Por qué esas materias son tus favoritas?

11. Responde enfrente de cada oración sí o no

- Imagino situaciones que leo
- Tengo dificultades con la lectura
- Me gusta imaginar situaciones nuevas
- Tengo facilidad para concentrarme al leer
- Tuve dificultades cuando aprendí a leer
- Leo con rapidez
- Comprendo generalmente lo que leo

12. Responde enfrente de cada oración sí o no

- Soy bueno(a) con las tareas escolares
- Hago amigos con facilidad
- Me gusta como soy
- Me gusta la soledad
- Me siento feliz
- Me siento solo o sola
- Me gusta que me tengan en cuenta
- Pienso las cosas antes de hacerlas

10. ¿Aproximadamente cuántos libros hay en tu casa?

- Ninguno
- Entre 1 y 20
- Entre 21 y 100
- Más de 100

11. ¿Cuáles son las razones que te motivan a leer un texto?
12. ¿crees que vas a ser capaz de entenderlo? ¿por qué?
13. ¿crees que vas a aprender algo una vez terminada la lectura?
14. ¿puedes leer con ruido o te concentras mejor si estas solo(a) y no tienes distracciones alrededor?

15. ¿Te gusta leer?

- Nada
- Muy poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

Anexo D: fotografías del formato de aceptación para el manejo filmico y fotográfico

Figura D1 Plan lector



Figura D2: Plan lector en grupo



Figura D3: Lectura en grupo



Figura D4: Plan lector en el Aula



Figura D5: Talleres de lectura en el aula



Figura D6: Producción de lecturas



Figura D7: Producción de lecturas

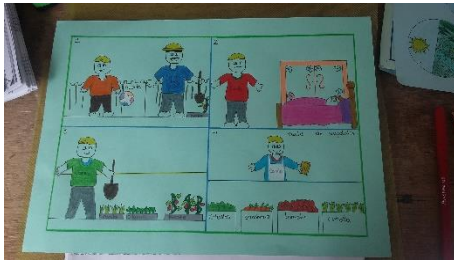


Figura D8: Producción de comprensión lectora



Figura D9: Producción de comprensión lectora



Figura D10: Aplicación Talleres



Figura D11: Trabajo Argumentativo

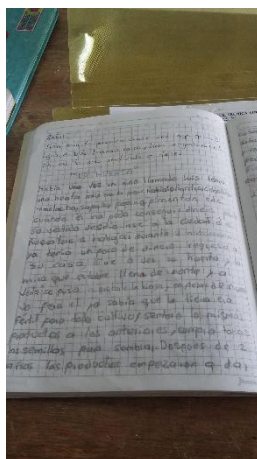


Figura D12: Trabajo Argumentativo y gráfico



Figura D13: Apoyo TIC en la lectura



Figura D14: Apoyo TIC plan lector

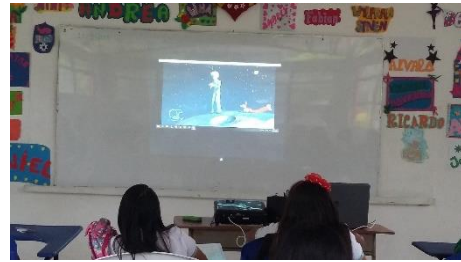


Figura D15: Apoyo TIC



Figura D16: Comprensión lectura en mesa

redonda



Figura D 17: lectura en voz alta

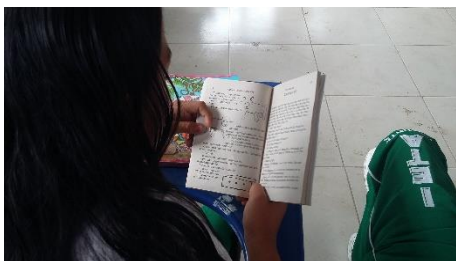


Figura D 18: Aplicación de lectura en campo

abierto

