



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE EN
LA COMPRESION DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN CUARTO
GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

Presentado por
María de Jesús Sepulveda Millán
para optar al título de
Especialista en Educación, mención Procesos de Aprendizaje

Asesor
Norma Odreman
Agosto de 2015.

Dedicatoria

Este Trabajo Especial de Grado, representa la cristalización de una meta lograda con mucho esfuerzo, dedicación, constancia, disciplina y sobre todo con la ayuda de Dios que me dio la fortaleza en los momentos difíciles.

Muy especialmente con todo mi amor a mis bellos hijos, el motivo de mi inspiración, Luis, siempre preocupado y animándome, Arnaldo por su ternura y paciencia para escucharme y siempre estar dispuesto a ofrecerme palabras reconfortantes y acertadas en los momentos difíciles. Y sobre todo a mi hijo Daniel, ese ángel de amor que Dios envió como regalo a nuestra familia; mi hijo especial, mi motor, mi inspiración, solo bastó su compañía, y el amor que pudo transmitirme con su mirada... en cada momento preciso.

A mis Padres Benigno y María, aunque mi padre no se encuentre presente físicamente, sus enseñanzas quedaron grabadas en lo más profundo, sirviendo de soporte en el transcurrir del tiempo, a mi madre ejemplo de bondad y sobre todo de profunda fe en nuestro Dios todo poderoso.

Agradecimientos

A Dios todo poderoso quien siempre está presto a escucharme y darme la sabiduría necesaria, la fe, la esperanza y la fortaleza en cada momento de mi vida.

A mis hermanos especialmente a mi hermano Julio, a mis amistades, especialmente a mis compañeras de postgrado Nelly y Luisa Carolina, quienes de una u otra manera estuvieron conmigo apoyándome. A mi amiga la Prof. Mónica Araujo, por sus valiosos consejos y aportes.

Al personal del Programa de Postgrado en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello, en especial a la Directora del Postgrado Dra. Lisette Poggioli. Por su apoyo constante. A la Prof. de Postgrado, Magister Patricia Peña por su constancia, siempre orientándome, motivándome, y guiándome en la búsqueda de la excelencia profesional. A mi asesora de postgrado, Magister Norma Odremán, por su significativo apoyo.

Y a todos aquellos que no fueron mencionados pero que de alguna forma contribuyeron a que este proyecto fuese culminado. A todos, mis agradecimientos infinitos.

Índice de Contenidos

Capítulo I: Introducción	7
Contexto de la Investigación.....	7
Escenario de Trabajo de la Autora.....	9
El Rol de la Autora.....	12
Capítulo II: Estudio del Problema.....	17
Enunciado del Problema	17
Descripción del problema	17
Documentación del Problema	19
Análisis de las causas	26
Relación del Problema con la Literatura.....	29
Capítulo III. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos... 61	
Objetivo General.	61
Objetivos Específicos.....	61
Resultados Esperados o hipótesis	61
Medición de los resultados.....	63
Capítulo IV. Estrategia de Solución.....	67
Discusión y evaluación de soluciones.....	67
Descripción de la solución seleccionada.....	69
Propósito	69
Plan de Acción	70
Informe de las acciones tomadas.....	79
Capítulo V: Resultados	89
Resultados	89
Discusión.....	93
Recomendaciones.....	97
Difusión.....	98
Referencias	100

Anexos

A.	Cuestionario aplicado a los docentes en la medición de la metacomprensión y autorregulación	108
B.	Autopreguntas para el logro de la metacomprensión y autorregulación de la lectura	110
C.	Texto expositivo informativo	112
D.	Texto expositivo informativo	114
E.	Texto expositivo informativo	116
F.	Texto expositivo informativo	118
G.	Texto expositivo directivo: Desarrollo de habilidades metacognitivas autoreguladoras	120
H.	Texto expositivo directivo: Desarrollo de habilidades metacognitivas autoreguladoras	124
I.	Texto expositivo directivo: Desarrollo de habilidades metacognitivas autoreguladoras. Ordenación jerárquica en mapas conceptuales	130
J.	Juegos y cuentos interactivos	135

Tablas

1.	Distribución de espacio físico del plantel	9
2.	Personal docente administrativo y obrero del plantel	11
3.	Matrícula escolar 2013 – 2015	12
4.	Análisis situacional: subsistema educativo	14
5.	Resumen de las respuestas dadas por los docentes	65
6.	Plan de acción	71
7.	Medias, desviación típica de la preprueba y postprueba	90
8.	Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y postprueba del uso de estrategias de autorregulación en textos expositivos	91

Figura

	Resultados de la preprueba y de la postprueba de comprensión de la lectura	92
--	--	----

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION

PROGRAMA DE ESPECIALIZACION/MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en la Comprensión de Textos
Expositivos en Cuarto Grado de Educación Primaria

Autora: Maria de Jesús Sepulveda Millán

Asesora: Norma Odreman

Fecha: Agosto de 2015

Resumen

Este estudio se realizó en un cuarto grado de una escuela pública del municipio Barinas del estado Barinas, con rendimiento entre suficiente e insuficiente en la comprensión de textos expositivos, asimismo, el objetivo general fue Evaluar la efectividad de Programa de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en la Comprensión de Textos Expositivos en Cuarto Grado de Educación Primaria.

Se administró un programa de intervención estratégica en un grupo, formado por los 36 alumnos de cuarto grado de una escuela pública. La intervención, realizada durante 30 días, fue un diseño de instrucción basado en los elementos y principios teóricos de la psicología Cognitiva, con base en el papel del docente como mediador, a partir de la ejecución de la explicación directa, el modelaje, así como la promoción del diálogo y la interacción social de los pares organizados en grupos cooperativos pequeños, para conducirlos desde una práctica guiada hasta la ejecución independiente.

Finalizado el mismo, los resultados de los postest del grupo permitieron inferir que hubo un incremento significativo, en la comprensión y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación, con respecto a los datos de los pretest.

Descriptores: Comprensión, textos expositivos, estrategias de aprendizaje y de autorregulación, Educación Básica

Capítulo I: Introducción

Contexto de la Investigación

Para obtener datos informativos sobre el contexto general, se realizó reunión en la Institución con la presencia de un directivo y dos docentes del aula Integrada. El directivo y los docentes se mostraron receptivos a la propuesta, luego en las oficinas de dirección del plantel se suministró información la cual fue verificada en el (PEIC) Proyecto Educativo Integral Comunitario correspondiente a los años 2013-2015 y la Ficha Plantel 2013-2015.

Descripción del Contexto

La Institución Educativa se encuentra ubicada en un Municipio del Estado Barinas en los llanos occidentales de nuestro País; la región está caracterizada por una variada biodiversidad territorial, por tener suelos arcillosos, clima cálido, típico de la región llanera, en cuanto a las estaciones existen dos periodos uno lluvioso y otro de verano.

En el mes de septiembre del año 1970, nace la Institución, de carácter público, la cual surge de la necesidad de brindar el derecho a la educación a todos los niños y niñas que vivían en el sector, para ese entonces se crearon dos secciones de primer grado en el patio de una casa, lugar distanciado de la sede actual de la misma, donde en la actualidad funciona un Centro Comunitario.

Posteriormente en Octubre de 1978 se ocupan las instalaciones de una planta física, ubicada en la misma urbanización la cual se convierte en la nueva sede de la Institución hasta hoy; según datos adquiridos en el PEIC Proyecto Educativo Integral Comunitario de la Institución.

En la actualidad la Institución está localizada en una urbanización, de la Ciudad de Barinas, con una ubicación geográfica al noreste de la ciudad, con una altitud de 176 metros sobre el nivel del mar, y una dimensión perimetral de 4.691 metros, según datos ubicados en la Ficha Plantel correspondiente a los años 2013-2015. La población es de 2.224 habitantes aproximadamente con 556 casas, la misma consta de 27 manzanas divididas en 10 calles, 7 avenidas y 2 callejones.

En cuanto a infraestructura, en la actualidad la planta física del plantel consta de una superficie de cuatrocientos metros cuadrados 400 m² distribuidos en doce módulos, cancha deportiva y comedor. El primer módulo comprende: biblioteca, dirección, subdirección, secretaría, pasillo principal, sala docente, oficinas de atención, depósitos de materiales. Al finalizar el módulo existe un local destinado para la bomba de agua, cocina escolar un depósito de materiales pertenecientes al personal obrero, y un baño destinado al uso del personal docente.

Los módulos dos, tres y cuatro están destinados a la enseñanza en un conjunto de 21 aulas. En el segundo y tercer módulo además se pueden localizar 4 baños para el uso de los estudiantes y una cocina para el uso del personal obrero. El quinto módulo está conformado por 2 salones dedicados para laboratorios de ciencias espacio de orientación educativa y 2 secciones de sexto grado.

La comunidad alberga actividades económicas formales e informales, destacándose: bodegas, abastos, talleres de latonería y pintura, agencias de loterías, centro de comunicación y computación, juegos de video, cooperativas de corte y confección de trajes, autolavados, puestos de comida rápida, restaurantes de menú ejecutivo, licorerías, ventas de repuestos, módulo de servicio, centro deportivo,

Iglesias evangélicas y católicas, Instituciones Educativas, centros de copiado y venta de útiles escolares entre otros. Todos estos datos se obtuvieron del PEIC Proyecto Educativo Integral Comunitario del plantel.

A continuación en la tabla 1 se especifica la distribución del espacio físico del plantel.

Tabla 1. *Distribución de espacio físico del plantel*

N° Aulas con Matricula	21	N° Depositos	7	Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT)	1
N° Aulas sin Matricula	0	Caminerias	1	N° Cocinas	1
Parque Infantil	1	N° Patios	5	Comedor	1
Estacionamiento	1	N° de Canchas	2	Bibliotecas	1
N° Oficinas	9	N° Jardines	6	Patio Productivo	2
N° Pasillos	7	N° Baños	2	Otro	0

Escenario de Trabajo de la Autora

La Institución Educativa presenta un Proyecto Educativo Integral Comunitario el cual está diseñado para construir un sistema de convivencia armónico, donde participen todos los actores de la comunidad educativa que lo integran, el cual está condicionado por la interacción entre la escuela, la familia y la sociedad.

Tomando en cuenta los ámbitos de la vida diaria en la comunidad educativa (hogar, barrio, escuela, trabajo) todos los integrantes están dispuestos a colaborar para organizar una convivencia digna y para el bien común, estableciendo normas que les permita construir la paz y la tolerancia como triunfo de vida, practicando los valores,

valorando la sabiduría ya que esta es considerada el fruto de la experiencia y la reflexión, defendiendo la libertad, honrando la amistad, cultivando el diálogo, actuando con responsabilidad, respetando y valorando a los demás.

Cabe destacar que la población estudiantil está conformada por un total de 493 alumnos, los cuales residen en comunidades adyacentes a la institución, hacia la parte baja del municipio al sur de la ciudad con características propias de familias pertenecientes al estrato de pobreza relativa con un 21% y al estrato medio alto con un 79% donde se observa mayor densidad de población. Datos obtenidos en el Plan Educativo Integral Comunitario. (PEIC) del plantel.

Se constató las necesidades educativas de la institución, evidenciándose de acuerdo a los resultados arrojados por el diagnóstico inicial realizado por los docentes de aula en el año escolar 2013-2015 se dio a conocer la existencia de un 57% de la población estudiantil con bajos niveles de lectura y con dificultad para resolver operaciones matemáticas. Según los datos emanados del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de la institución. Resultados que exigen mayor compromiso por parte de los docentes de la escuela en la aplicación de estrategias de aprendizaje para superar las debilidades.

En cuanto a la salud física, un 83% posee talla y peso acordes a la edad cronológica según tabla de medidas de niños Venezolanos de FUNDACREDESA, sin embargo existe un porcentaje de niños con medidas y tallas por debajo del promedio, evidenciando problemas nutricionales o genéticos.

Entre otros aspectos relacionados al desarrollo emocional se observó un porcentaje de estudiantes que presentan ansiedad, estrés, dependencia emocional, autismo,

hiperactividad, compromiso cognitivo, déficit de atención, baja autoestima y problemas de aprendizaje los cuales son atendidos por el personal docente del servicio de Aula Integrada los cuales realizan interacción con el personal docente, administrativo, obreros y representantes, con el fin de promover e incentivar al personal en cuanto a la atención educativa integral que estos alumnos requieren. La información sobre el personal que labora para la fecha en el plantel se detalla en la tabla 2.

Tabla 2. Personal Docente, Administrativo y Obrero del plantel

N° Docentes por Grado	21	N° Directores	1	N° Jardineros	1
N° Docentes Especialistas	21	N° Administrativo	8	N° Porteros	0
N° Coordinadores	4	N° Aseadores	30	N° Mensajeros	0
N° Subdirectores	2	N° Vigilantes	1	N° Choferes	0

Tal como se indica en la tabla N°2, el personal que labora en la institución se encuentra conformado por ochenta y nueve personas distribuidas entre docentes de aulas, especialistas directivos, administrativos y obreros, como se especifica en la tabla anterior.

Tabla 3. *Matrícula escolar 2013-2015*

Grados	1°			2°			3°			4°			5°			6°			Total		
Sexo	V	H	T	V	H	T	V	H	T	V	H	T	V	H	T	V	H	T	V	H	T
Matricula 30 Octubre	4 6	3 7	8 3	3 8	4 0	7 8	4 5	2 9	7 4	51	50	101	4 8	4 4	9 2	29	36	65	25 7	23 6	49 3
N° Secciones por Grado	4			4			3			4			3			3			21		
N° Aulas por Grados	4			4			3			4			3			3			21		
N° Docentes por Grado	4			4			3			4			3			3			21		
N° Docentes Especialist as	21			N° Coord.			4			N° Subdirec t.			2			N° Directore s			1		

En la tabla antes presentada se especifica la matrícula escolar en el periodo que comprende los años 2013-2015.

El Rol de la Autora

La autora de este trabajo se desempeñó como docente de aula integrada en la institución antes descrita, por un lapso de tres años desde el 2004 hasta el 2007 desempeñándose posteriormente como coordinadora en programa de educación ambiental en otra institución educativa durante el año 2008, motivado a una necesidad familiar, ésta la condujo a realizar solicitud de una providencia administrativa la cual le fue otorgada en el año 2009. A partir de esa fecha se desincorporó del ejercicio docente, posteriormente en el año 2011 inició estudios de postgrado en la universidad católica Andrés Bello hasta la actualidad.

Durante el desempeño de la docente en la institución educativa, sus funciones se enmarcaron en mantener la interacción con el personal Docente, Administrativo, obreros y representantes, dialogando desde una posición crítica y reflexiva, enfatizando en el desarrollo integral y fomento de habilidades de los alumnos a partir de la aplicación de estrategias de aprendizaje y enseñanza.

En el escenario de trabajo, la docente visitó nuevamente la institución, planificó visitas al aula integrada, de donde retomó la matrícula y diagnosticó la existencia de un problema de comprensión lectora de textos expositivos en un grupo de alumnos cursantes del cuarto grado de primaria. En función de este diagnóstico, diseñó e implementó un plan de intervención, cuyos resultados fueron estructurados, analizados y evaluados para la presentación y divulgación.

En el Proyecto Educativo Integral comunitario (PEIC) titulado “Hacia una escuela forjadora de la convivencia escolar” se describe la escuela como un sistema que interactúa con otros y a la vez se divide en subsistemas. Estos subsistemas son: Gerencia, Académico, infraestructura y comunidad. Con el fin de realizar un análisis situacional, se aplicó la técnica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) de la cual se obtuvieron los datos que se especifican en tabla 4. Se puede determinar que las fortalezas son todos los elementos que facilitan el logro de las metas, las debilidades vendrían a ser los factores que inciden negativamente en el buen desarrollo de las acciones a lograr, las oportunidades son los elementos del entorno institucional que favorecerán el logro de los resultados esperados, y las amenazas son los elementos del entorno que pueden obstaculizar el trabajo del plantel hacia la consecución de las metas institucionales propuestas.

Tabla 4. *Análisis situacional: Subsistema Académico*

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula escolar compuesta por 653 estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de nuevas estrategias de aprendizajes por parte de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencia y desacato en la implementación de normas de Convivencia Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deserción escolar de estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los niños y niñas en charlas y actividades culturales, deportivas y pedagógicas dentro y fuera del plantel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de un grupo de docentes compenetrados con la comunidad en pro del fortalecimiento de toda la institución escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas Disruptivas de niños y niñas en las jornadas diarias de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco reforzamiento de los padres y/o representantes en cuanto a los valores de respeto y tolerancia entre otros.
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de profesionales de la docencia con amplia experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasantes de diferentes Instituciones de Educación Superior Bolivariana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente comunicación efectiva entre padres y/o representantes de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contaminación Sónica.
<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de Aula Integrada y Orientación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracátedras: Ajedrez, Danzas, Teatro, Música, Educación para el Trabajo, inglés, Educación Física, Computación y Karate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca Comunicación asertiva entre el personal de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emisión de gases contaminantes expulsados en taller ubicado en las adyacencias de la Institución.
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de los docentes para desarrollar los proyectos de Aprendizajes acorde con el PEIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de Clubes Deportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencia en la dotación de material bibliográfico actualizado para el buen funcionamiento de la biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco nivel instruccional de la mayoría de los padres y representantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Organización interna de los Docentes en comisiones de trabajo para desarrollar las diferentes actividades de la planificación general y actividades especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de talentos en las diversas áreas existentes en la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ineficientes instalaciones deportivas.
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de relaciones armónicas con los representantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Permanente en cursos y talleres facilitados por la Zona Educativa Barinas, Municipio Escolar y entes Gubernamentales Regionales y/o Comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente ambientación de las áreas verdes de la institución.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes con motivación por prepararse permanentemente 		<ul style="list-style-type: none"> • Apatía por los padres y/o representantes a la incorporación en las actividades del plantel.
<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a talleres de Capacitación exigido por la Zona Educativa Barinas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente análisis y predicción en comprensión lectora por parte de los niños y niñas.
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de biblioteca de aula y una biblioteca en el plantel. 		<ul style="list-style-type: none"> • Inexistente Dotación e Instalación del Centro Bolivariano de Telemática e Informática.

<ul style="list-style-type: none"> Existencia del área de Computación con los respectivos equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de lectura inferior al grado cursado.
<ul style="list-style-type: none"> Profesionales en su mayoría 	<ul style="list-style-type: none"> Elevado porcentaje de alumnos con escasa comprensión lectora y bajo ritmo de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> Dotación de material Impreso. 	<ul style="list-style-type: none"> Existencia de alumnos con disortografía
	<ul style="list-style-type: none"> Insuficientes recursos tecnológicos para las diversas coordinaciones y áreas que funcionan dentro de la institución.
	<ul style="list-style-type: none"> Pocos recursos didácticos para el servicio de Orientación y Aula Integrada.
	<ul style="list-style-type: none"> Insuficiente mobiliario para las áreas de Educación Para el Trabajo, Música, Subdirección y Coordinación de Cultura.
	<ul style="list-style-type: none"> Insuficiente dotación de material e implementos deportivos.

Es importante señalar la importancia de la aplicación de la técnica FODA en el contexto Institucional, ya que esta contribuye de manera clara y precisa, a determinar factores de relevancia, como lo son: elevado porcentaje de alumnos con escasa comprensión lectora y bajo ritmo de la lectura, existencia de alumnos con disortografía, los cuales deben ser tomados en cuenta en la elaboración y ejecución del plan de intervención.

Capítulo II: Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema para resolver este practicum es que el 70% de los alumnos de un cuarto grado de una escuela ubicada en un municipio del estado Barinas, presenta serios problemas de comprensión de la lectura que se evidencian en una falta de concentración y autorregulación en la realización de actividades académicas tales como comprensión y retención de lo leído, calidad en las producciones escritas, respuestas a cuestionarios, falta de coherencia en las respuestas a entrevistas y tareas de clase y en el seguimiento de instrucciones verbales y escritas entre otras.

Para abordar esta situación problemática se propuso una intervención pedagógica orientada a fortalecer la comprensión de textos expositivos, en este grupo de estudiantes a partir de la aplicación de estrategias de autorregulación.

Descripción del problema

Al observar en el aula el desenvolvimiento de los alumnos de cuarto grado de educación primaria sección "C" en el desarrollo de las actividades académicas como producciones escritas, cuestionarios, entrevistas y tareas de clase en seguimiento de instrucciones verbales y escritas, se evidenció que de los treinta y siete (37)

estudiantes que conforman dicha sección, once (11) alumnos, que representan el (30%) siguen instrucciones escritas, mantienen la concentración y fluidez en la ejecución de las actividades de lectura, son reflexivos, críticos, parafrasean, explican sus interpretaciones y dudas ante las actividades asignadas, mientras que el grupo restante conformado por veintiséis (26) alumnos, que representa el (70%), demuestran desinterés e inseguridad en las actividades escolares, no preguntan ni aclaran dudas referentes a las actividades, ni acatan las pautas dadas por la docente, este grupo generalmente se mantiene renuente a expresar verbalmente lo observado en las actividades de lectura y cuando lo hacen, demuestran poca fluidez, asimismo se les dificulta relacionar lo leído con conocimientos previos para extraer información relevante.

La docente del grupo informa que estos alumnos no han desarrollado su autonomía ni responsabilidad con las actividades escolares y en otras asignaciones extraescolares, que en el aula les cuesta seguir instrucciones y dan evidencias de una atención muy superficial.

De los veintiséis (26) alumnos, cinco (05) presentan dificultad de aprendizaje específica, de los cuales tres (03) de ellos reciben atención en el aula integrada de la institución. De acuerdo a información suministrada por los docentes de este servicio dos (02) de ellos fueron referidos al psicólogo, ya que la institución carece de este servicio. Pero aún, tanto la docente del aula como el equipo del aula integrada están en la espera de los informes psicológicos de estos educandos.

Cabe destacar, que de los tres alumnos atendidos en aula integrada, uno (01) fue referido al neurólogo, según el informe neurológico presenta irritación cerebral y se

encuentra recibiendo tratamiento para esta patología. Los otros 2 alumnos serán incorporados al aula integrada próximamente para su respectiva evaluación y atención.

De igual manera la docente menciona que el entorno en el que se desenvuelven estos alumnos no es el más adecuado, ya que provienen de familias que prestan poco interés en la orientación y en promoción de experiencias que favorezcan el aprendizaje en los mismos, también manifiesta que en oportunidades anteriores se trabajó esta situación de aprendizaje, conjuntamente con la orientadora de la institución, donde se abordó a los involucrados en la misma: padres y representantes también a los alumnos sin obtener resultados favorables. Por su parte la orientadora de la institución menciona que no ha podido concertar nuevamente junto a la docente nueva planificación que les permita abordar la situación de aprendizaje presentada en el aula. Dada la situación de aprendizaje en que se encuentra este grupo, se centró en este, el interés pertinente al desarrollo de la investigación.

Documentación del Problema

De acuerdo con Solé (2001), la lectura implica dar cuenta de la comprensión a partir de una serie de destrezas y habilidades tales como dar respuestas a preguntas de un texto, recapitularlo o resumirlo conservando los pasajes más importantes, lo cual los estudiantes no siempre adquieren de forma correcta. Para leer bien, sobre todo de modo que se comprenda, es necesario llevar a cabo varias operaciones intelectuales, como reconocer la información, relacionarla con la memoria semántica o construir el significado global. Aprender a leer no consiste tan solo en saber identificar los fonemas, unirlos y decodificar un texto.

Cabe destacar, que la dificultad en la comprensión lectora es un problema que se ha visualizado en los diversos contextos y niveles de la educación formal, arrojando resultados negativos en la población estudiantil, en proporciones similares de acuerdo a diversos estudios realizados.

Dentro del campo investigativo que se está estudiando se han encontrado investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional. Como evidencia de esto las autoras Martínez, E. y Díaz, N. y Rodríguez, D. (2011). Realizaron una investigación sobre los procesos de comprensión lectora de 20 estudiantes de psicología de una Institución Universitaria privada en Colombia, la cual pretende demostrar el papel pedagógico del profesor universitario a través del andamiaje asistido en la comprensión de textos científicos. Dicha propuesta partió de la consideración de que la comprensión lectora mejora a partir de la interacción del estudiante con el docente y en la práctica de las habilidades para la comprensión.

Asimismo, en el proceso de investigación con los docentes se evidenció que estos no participaron en los procesos de comprensión lectora de sus alumnos. La investigación esclareció los factores que influyen en los procesos y niveles de comprensión lectora de los aprendices a la vez que permite identificar el papel que puede desempeñar un docente como mediador que se involucra con sus alumnos en la enseñanza de la lectura comprensiva. En relación con los estudiantes la investigación evidenció la situación en cuanto a las dificultades de comprensión lectora, siendo estas semejantes a los resultados encontrados en las investigaciones realizadas en otros países de los cuales se mencionan algunos de ellos en esta investigación. Así mismo en el estudio mencionado se evidenció que los estudiantes

universitarios presentaron problemas en todos los niveles del modelo de comprensión lectora utilizado en la investigación y muy especialmente en la representación mental de textos científicos ya que esta requiere una elaboración personal, y el manejo del pensamiento crítico, relacionarlo con aprendizajes previos y actuales.

En este mismo orden de ideas, de algunos estudios realizados en Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador relacionados con el tema, para hacer mención de alguno de ellos. En Colombia un grupo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, realizó una investigación sobre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos en los aspectos de planificación, monitoreo y evaluación destacándose importantes hallazgos en la realización de esta investigación, cabe destacar, que los sujetos fueron clasificados de acuerdo con su desempeño metacognitivo en los procesos de planificación y monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado. Los resultados mostraron que ningún estudiante se ubicó en la categoría de muy regulado en actividades de planificación, y solo el 3% estuvo en este nivel en actividades de monitoreo y lectura del ensayo; ninguno obtuvo ese nivel para la lectura comprensiva.

Se concluye con resultados que ponen en evidencia que no necesariamente quien hace monitoreo y planifica tiene buena comprensión lectora; sino que aún los procesos de autorregulación deben ser flexibles y monitoreados, igualmente se resalta la importancia de que el estudiante posea los conocimientos previos, ya que sin estos no va a ser posible la comprensión y la toma de estrategias para mejorarla.

Es decir, que los estudiantes deben poseer estrategias debidamente estructuradas que les permitan asumir la tarea de enfrentarse a diversos textos, retomar esquemas cognitivos y confrontarlos con los nuevos conocimientos y desde esa interpretación facilitar y optimizar el desempeño.

Al respecto, en el estudio conducido por O´reilly y McNamara (2007) con estudiantes universitarios, los resultados indicaron un beneficio en la comprensión para los lectores menos habilidosos y con altos conocimientos previos cuando leyeron el texto con baja cohesión, mientras que los lectores más habilidosos con alto conocimiento previo se beneficiaron cuando leyeron el texto con alta cohesión.

Sin embargo, este beneficio en la comprensión sólo se limitó a las preguntas relacionadas con una comprensión a nivel de texto base. En este sentido, los autores señalan que los lectores con alto conocimiento cuando tienen mayor y menor habilidad para la comprensión, les supone recurrir a sus conocimientos previos para comprender el texto, pero por diferentes razones. Los lectores habilidosos procesan activamente el texto en ambos tipos de cohesión, mientras que los lectores menos habilidosos incorporan sus conocimientos cuando el texto presenta vacíos y baja cohesión. Otra diferencia estriba en que los lectores menos habilidosos no activan e integran sus conocimientos previos cuando el texto presenta una alta cohesión. Por el contrario, a los lectores habilidosos les supone activar e integrar sus conocimientos, incluso cuando el texto presenta alta cohesión.

Los resultados del estudio también señalan que los lectores más habilidosos con bajo conocimiento previo, obtuvieron un beneficio en la comprensión cuando leyeron textos de alta cohesión, principalmente en las medidas basadas en preguntas

inferenciales y no en las preguntas a texto base. Los autores señalan este beneficio en términos de la habilidad de comprensión que ayudó a los estudiantes a compensar su déficit en el conocimiento previo, así como también la cohesión ayudó a los lectores a comprender algunas relaciones entre las ideas del texto que les permitió elevar su rendimiento en las preguntas inferenciales.

En síntesis y de acuerdo con lo expuesto, los conocimientos previos del tema son un factor que influye en la comprensión de un único texto tanto a nivel de memorización (texto base) y aprendizaje (modelo situacional), pero dicha influencia es moderada por dos importantes factores: el nivel de cohesión del texto y la habilidad de lectura. Los resultados presentados en este apartado nos permiten entender no sólo el papel de los conocimientos previos del tema en la comprensión de un único texto, sino también constituyen un referente para entender su papel en la comprensión de múltiples textos.

En este mismo orden de ideas, podemos mencionar estudios vinculados con la comprensión lectora en Venezuela elaborados por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). El Trabajo Especial de Grado de Flores (2005), presenta que se evaluó una muestra de noventa y cinco mil trescientos alumnos de Educación Básica de Tercer, Sexto y Noveno grado. Dicho estudio encontró en el área de lengua, que las mayores dificultades se observaron en la comprensión lectora para alumnos del tercer grado (SINEA, 1998).

Destacando otros estudios realizados en nuestro País, cabe mencionar la relevancia del informe del Plan Nacional de Educación para Todos (2003), de igual manera, en El plan Nacional de la Lectura: el cual se enmarcó dentro de las líneas

generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007), su objetivo general fue la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de mejorar su calidad de vida, entender y transformar su realidad. Este plan basó su propósito en desarrollar la capacidad lectora y ampliar la experiencia de la lectura en la población Venezolana; en un horizonte de tiempo entre el año 2002 al año 2012.

Por otra parte, en artículo presentado por Méndez, G. del lunes 08 de Enero de 2007 en publicación del diario de circulación nacional: El Universal presenta una evaluación ejecutada a través del Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA) del año 2003. Revela datos de prueba aplicada a diecinueve mil doscientos doce estudiantes del tercer grado y catorce mil setecientos ochenta y dos estudiantes de sexto grado de escuelas públicas rurales, no marginales, marginales y bolivarianas y algunas privadas. El estudio consistió en ponderar las destrezas de los alumnos en las áreas de lengua, comprensión lectora, nociones de lingüística, matemáticas, geometría, medidas, estadística y probabilidades. De acuerdo a los resultados del estudio en el área de lingüística, los alumnos del sexto grado de las Escuelas Bolivarianas obtuvieron 11,29% de logro, los alumnos de las Escuelas Rurales obtuvieron 11,80% y los alumnos de las Escuelas Marginales 17,51%.

Así mismo, señala Méndez, G. que el estudio evidencia que los resultados nacionales en las áreas de Lengua y Matemática indican que los alumnos no alcanzaron a responder correctamente la mitad de las preguntas y en cuanto a nociones lingüísticas la mayoría de los alumnos se ubica en el nivel de no logro.

Los resultados de los hallazgos del estudio en la última década en nuestro país, evidencian un importante grado de desconocimiento por parte de los alumnos en el

dominio de los aspectos lingüísticos, considerados relevantes e inherentes en el logro de las destrezas en la comprensión lectora, así como del logro de apropiación de las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, como ya se ha avanzado, además de la influencia de los conocimientos del tema en la comprensión de un texto, ésta es fuertemente afectada por otros factores del lector, principalmente los objetivos y las estrategias de lectura que emplea durante la lectura.

En cuanto, a las necesidades educativas existentes en la Institución en la cual se realiza el presente estudio, se encontró que de acuerdo a los resultados de diagnóstico inicial realizado por los docentes de aula, en el año escolar 2013-2015, se evidenció la existencia de un 57% de la población estudiantil que posee nivel de lectura por debajo del requerido para el grado, sumado a esto presentan dificultad en la resolución de operaciones matemáticas, específicamente en multiplicación y división.

De igual manera, el PEIC 2013-2015 de la Institución reveló datos concernientes al estado de salud física de los alumnos, el cual reflejó que un 83% poseen talla y peso acordes a la edad cronológica según tabla de medidas de niños Venezolanos de FUNDACREDESA, sin embargo se evidenciaron problemas nutricionales o genéticos, ya que existe un porcentaje de niños que poseen medidas y tallas por debajo del promedio. En cuanto, a los aspectos de desarrollo emocional, se evidenció un porcentaje de estudiantes que presentan estrés, ansiedad, dependencia afectiva. Así mismo, entre otras condiciones, tales como el Trastorno del Espectro Autista (TDA), Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y Compromiso Cognitivo, estos alumnos son atendidos por los docentes del Aula Integrada los

cuales realizan interacción con el personal docente, administrativo, obreros, padres y representantes, orientando en cuanto a la atención educativa requerida por estos alumnos.

Análisis de las causas

Para determinar las causas del problema en la escuela en la cual se realiza el estudio, se utilizaron las siguientes estrategias:

1. Se hizo revisión de las evaluaciones del rendimiento de los alumnos, en boletines de cada lapso, registro anecdótico, actas de entrevistas con padres y representantes, elaboradas por la Docente del Aula.
2. Se verificó en entrevista con la docente del aula, mediante las observaciones que la misma ha realizado, en cuanto al desempeño de los estudiantes en actividades diarias y el rendimiento académico, en pruebas escritas y orales así como en las intervenciones expositivas, referidas a la comprensión lectora en la interpretación de textos expositivos.
3. Se constató en entrevista con los Docentes del Aula Integrada, que presta servicio a la Institución, quienes han observado la dinámica familiar existente entre los padres y representantes de los alumnos, en cuanto a la interacción familiar, el rendimiento académico y la formación de hábitos de lectura en los mismos.
4. De igual modo se realizó conversatorio con La Docente encargada del servicio de Orientación anexo a la Institución, verificándose en los archivos del mismo las referencias de estudiantes del cuarto grado “C” en las cuales se evidencia que los alumnos en su mayoría, no cumplen con las actividades asignadas

para el hogar, presentando igualmente dificultades para resolverlas en el aula.

Dada la situación del alumnado este servicio ha tomado acciones tales como: entrevistas con los padres y/o representantes, diálogo individual con cada alumno, aplicación de talleres dirigidos a los alumnos y también a los padres y representantes.

5. Se hizo revisión de la literatura e investigaciones con problemáticas similares.

Con la finalidad de determinar los factores que pudieran estar influyendo en la aplicación de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de cuarto grado sección “C” para sustentar y establecer las posibles causas, se hizo relación con variadas fuentes, entre las cuales destacan autores los cuales presentan enfoques que se relacionan con la problemática planteada.

Para Medina, A. y Gajardo, A. (2009). Las causas de los bajos resultados son múltiples y se refieren tanto a factores asociados al lector y al texto como a otros factores asociados al contexto. Respecto al lector, los bajos resultados pueden estar asociados a sus influencias socioculturales provenientes de la familia, de la comunidad o de su grupo de pertenencia; a la calidad de la estimulación temprana; a sus propósitos al leer; a su autoestima; a sus habilidades y estrategias para construir el significado del texto; a sus conocimientos sobre el lenguaje; y a sus redes sobre conocimiento sobre el mundo, entre otros.

En cuanto, al desempeño de los alumnos en las diversas tareas asignadas en el aula, en seguimiento de instrucciones verbales y escritas; se observó que solo un porcentaje muy bajo siguen instrucciones escritas y mantienen la fluidez en la lectura.

La mayoría del grupo mostró desinterés en las actividades, comportándose poco reflexivos en cuanto al rendimiento y la escasa participación en la ejecución de las tareas asignadas, sin poner en práctica procedimientos metacognitivos en la resolución de problemas que les permitiesen lograr descifrar las actividades propuestas y lograr construir sus propias estrategias de autorregulación.

También, se evidenció que los alumnos no han desarrollado estrategias de planificación, monitoreo y evaluación del proceso de lectura, ya que los resultados no fueron los esperados en las tareas y las pruebas presentadas. Por tal motivo se determinó como fundamental la orientación del docente a los alumnos en los momentos de lectura: antes, durante y después de la misma, siguiendo lo propuesto por Solé (1997), así como propiciar un clima de estimulación de las capacidades mentales de los alumnos.

En base a lo expuesto anteriormente, es necesario precisar que algunos de los aspectos que afectan la comprensión de textos expositivos en alumnos de Cuarto Grado de Educación Primaria, fueron los siguientes:

Poca sistematización en el entrenamiento de estrategias de autorregulación en la planificación, monitoreo y evaluación para la comprensión de textos expositivos, por parte del docente.

Escaso manejo de las capacidades y habilidades de los alumnos, por desconocimiento y falta de aplicación de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos expositivos; así mismo escasa orientación en el uso de fuentes de información secundaria, como el uso de los medios tecnológicos, igualmente útiles en la búsqueda de ayuda para construir sus respuestas.

Desconocimiento de estrategias que contribuyan a desarrollar habilidades en los estudiantes, y un errado modelaje de hábitos desde el hogar, que poco favorece en la construcción de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos expositivos.

Relación del Problema con la Literatura

A que llamamos metacognición y autorregulación.

Realizando un recorrido por diversas investigaciones sobre metacognición se puede ver que la mayor parte de ellas coincide en afirmar que la metacognición es un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos ahora bien, las diferencias se encontrarán, como se verá más adelante en el énfasis puesto sobre la utilización estratégica de este conocimiento, es decir, el control o autorregulación del aprendizaje.

Al respecto, Mateos (2001) ofrece una definición de metacognición que se estima como muy completa e integradora, y se tomará como referente para el presente trabajo, según el autor, la metacognición es: El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.”

Es decir, que uno es dueño de controlar su aprendizaje tomando el dominio en los procesos, funcionamiento y optimización del mismo.

Primeramente se comenzará mencionando a Flores (2000) quien aborda la Metacognición como proceso autoregulator del aprendizaje, definiéndola como cada acto de conciencia intencional y reflexiva sobre algún conocimiento.

Al respecto, la siguiente autora manifiesta:

Es la manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución. (Yael Abramovicz Rosenblat)

Es decir, que la metacognición es la manera de aprender acerca del razonamiento, como aplicar el pensamiento y mejorar las actividades intelectuales que se llevan a cabo mediante la reflexión y ejecución.

Durante las últimas décadas se ha observado la relevancia que le han dado los estudiosos de la psicología al estudio, ya no solo del conocimiento, sino del aprendizaje como proceso cognitivo, bajo dos aspectos principales (Brown, 1987) Flores (2000) los desglosa de la siguiente manera:

Como conocimiento “declarativo” que obtiene el aprendiz de sus procesos cognitivos sobre lo que sabe, sobre lo que entiende menos, lo que entiende mejor, lo que es claro o confuso, sobre quien le explica y argumenta mejor, con más claridad y persuasión, que tarea o materia le es más difícil de aprender, de solucionar o de recordar. Como regulación “procedimental” de los procesos cognitivos, es decir, cuales procedimientos y estrategias adopta conscientemente el aprendiz para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito la tarea de comprender un texto,

solucionar un problema. El autor establece igualmente, que las estrategias autorreguladoras pueden ser de tres órdenes: de planificación, anticipándose a las dificultades y previniendo posibles tácticas para enfrentar las dificultades; de control, monitoreando el desarrollo de la tarea, mediante revisiones, rectificaciones y constataciones sobre la marcha; y de evaluación de resultados, al final de la tarea, chequeando la eficacia de las estrategias utilizadas.

Estos mecanismos reguladores pueden presentar diferentes grados de consciencia, en algunos casos pueden ser realizados de forma automática y otros de forma consciente. Esta relación entre lo automático y lo consciente es muy importante en un despliegue de estrategias reguladoras con un mayor grado de consciencia para adaptar con éxito la autorregulación en la tarea que se está resolviendo.

¿Cómo aprenden los niños?

El aprendizaje del proceso de lectura, es uno de los más importantes en la vida de las personas, ya que abre las puertas a múltiples aprendizajes, conocimientos y áreas de desarrollo.

Al respecto, es necesario:

1. Participación Activa, la cual está basada la atención que presten los estudiantes, que observen, memoricen, entiendan, establezcan metas y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto es imposible sin la participación y compromisos de estos. Para que esto sea posible es indispensable la ayuda de los docentes y así de esta manera los estudiantes podrán ser activos y orientar sus metas, al construir sobre su deseo natural de explorar, entender cosas nuevas y dominarlas.

En cuanto, al aula es necesario que los ambientes de aprendizaje sean de aprendizajes interesantes y desafiantes que alienten la participación activa de los estudiantes es un reto para los maestros. Elmore, Peterson y McCarthy ,1996; Piaget, 1978, y Scardamalia y Bereiter ,1992).

2. Participación Social, el aprendizaje es primordialmente una actividad social, y para que éste ocurra es fundamental que el alumno participe en la vida social de la escuela. La actividad social y participación comienzan a temprana edad, al interactuar con sus padres los niños logran la adquisición de conductas que los convierten en miembros efectivos de la sociedad. De acuerdo con Lev Vygotsky, los niños aprenden haciendo suyas las actividades, hábitos, vocabulario e ideas de los miembros de la comunidad en la que crecen. El establecimiento de una atmósfera cooperativa, de colaboración y fructífera es una parte esencial del aprendizaje escolar. (Brown, 1989); Collins, Brown y Newman, 1989; Rogoff,1990 y Vygotsky 1978).

3. Actividades Participativas, muchas actividades escolares no son significativas debido a que los estudiantes no entienden por qué las están haciendo ni cuáles son su propósito y utilidad. En ocasiones, esto sucede porque las actividades culturalmente no son apropiadas. Existen escuelas donde los niños con diferentes culturas aprenden juntos. Algunas veces, actividades significativas para estudiantes que provienen de un grupo cultural no lo son para alumnos que provienen de otro grupo cultural.

Es importante para los maestros estar al tanto de las diferencias culturales entre los niños de su aula y respetarlas. Deben verlas como fortalezas sobre las cuales construir

más que como defectos. Los niños se sentirán bien en el aula si su cultura se refleja en las actividades. (Brown, Collins y Duguid ,1989 y Heath 1983).

4. Relacionar nueva información con conocimiento previo: el nuevo conocimiento es construido sobre las bases de lo que ya se entiende y se cree. Es decir, que es imposible entender, recordar o aprender algo que es complemente extraño, para ello es necesario tener conocimiento al respecto. Es necesario que los docentes pregunten a los alumnos acerca de lo que se está leyendo y los conocimientos que ya poseen en cuanto al contenido de la lectura. (Bransford, 1979; Bransford, Brown y Cocking ,1999).

5. Uso de estrategias. El empleo de estrategias efectivas y flexibles ayuda al estudiante a entender, razonar, y resolver problemas. Desde temprana edad los niños desarrollan estrategias para ayudarse en la solución de problemas. Cuando se repiten algo para memorizarlo, estos niños han descubierto la estrategia de repetición. Posteriormente, al ir a la escuela, los niños necesitan la ayuda de sus profesores para desarrollar estrategias apropiadas o autorreguladoras para resolver problemas matemáticos, para entender textos, hacer ciencia, aprender de otros. Mientras sea más amplia la gama de estrategias que los niños puedan usar apropiadamente, más exitosos podrán ser al resolver problemas, leer y comprender textos.

Es importante, que los docentes se encarguen de que los alumnos manejen diversos tipos de estrategias. Asimismo, los estudiantes al estar apropiados de estas estrategias no tengan que apoyarse tanto en los maestros. (Mayer , 1987, Palincsar y Brown , 1984 y White y Frederickson ,1998).

6. Autorregulación y Reflexión, los estudiantes deben saber cómo planear y monitorear su aprendizaje, determinar sus propias metas de aprendizaje y corregir sus errores. Durante la autorregulación el estudiante debe ser consciente de sus creencias y estrategias. También debe ser capaz de distinguir entre apariencia y realidad, entre las creencias comunes y conocimiento científico. (Brown ,1975; Boekaert, Pintrich y Zeidner ,2000, y Marton y Booth, 1997).

Asimismo, en la autorregulación del aprendizaje hay interés creciente por explicar de qué manera los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008) la autorregulación del aprendizaje no es una capacidad mental, como la inteligencia, o una habilidad, como la lectura, sino un proceso autodirigido a través del cual los aprendices transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas.

7. Reestructurar Conocimiento Previo, algunas veces el conocimiento previo puede obstaculizar el aprendizaje nuevo. Los estudiantes deben aprender cómo resolver las inconsistencias internas y, cuando es necesario, reestructurar los conceptos preexistentes. Este se opone a la comprensión de nueva información. Los maestros deben saber que los estudiantes poseen creencias previas y entendimiento incompleto que puede entrar en conflicto con lo que se comienza a enseñar en la escuela. Se debe dar a los estudiantes tiempo suficiente para reestructurar sus ideas previas. Con este fin, es mejor un plan de estudios que trate pocos tópicos a gran profundidad que intentar cubrir una gran cantidad de temas de manera superficial. (Carretero y Voss ,1994; Driver, Guesne y Tiberghien ,1985; Schnotz, Vosniadou y Carretero , 1999 y Vosniadou y Brewer ,1992).

8. Comprender más que memorizar, Se aprende mejor cuando el material está organizado alrededor de explicaciones y principios generales que cuando se basa en la memorización de hechos aislados y procedimientos. La investigación muestra que cuando la información es memorizada de forma superficial será fácilmente olvidada. Por el contrario, cuando algo es comprendido no es fácil olvidarlo, y puede ser transferido a otras situaciones. (Halpern ,1992, Resnick y Klopfer ,1989, y Perkins 1992).

9. Aprender a Transferir, el aprendizaje se torna más significativo cuando las lecciones se aplican a situaciones de la vida cotidiana. Con frecuencia se puede observar que los estudiantes no pueden aplicar lo que aprenden en la escuela a la vida real. Por ejemplo, pueden comprender las leyes de Newton en la escuela, pero no saben cómo aplicarlas en situaciones cotidianas. Los maestros pueden mejorar la habilidad de los estudiantes para transferir lo que están aprendiendo en la escuela de diversas maneras. (Bruer ,1993; Bransford, Brown y Cocking ,1999 y Bereiter ,1997).

10. Dar tiempo para la práctica, aprender es una tarea cognitiva compleja que no puede ser apresurada. Requiere un tiempo considerable y periodos de práctica para comenzar a construir experiencia en el área. La investigación revela que la gente debe llevar a cabo una gran cantidad de práctica para adquirir competencia en un área. Pequeñas diferencias en el tiempo durante el cual las personas son expuestas a la información pueden resultar en grandes diferencias en torno a la información que se adquiere. Existen muchos programas diseñados adecuadamente para incrementar las situaciones de adquisición de conocimientos en edades tempranas. (Bransford ,1979, Chase y Simon ,1973 y Coles, 1970). Los autores dejan en evidencia la

importancia de una intervención temprana al igual que la práctica en la adquisición de competencias de aprendizaje.

11. Diferencias individuales del desarrollo, los niños aprenden mejor cuando sus diferencias individuales son tomadas en cuenta. Respecto a las diferencias individuales en el aprendizaje, el psicólogo del desarrollo Howard Gardner ha defendido la existencia de múltiples dimensiones de la inteligencia humana, además de las habilidades lógicas y lingüísticas que son usualmente evaluadas en la mayoría de los ambientes escolares. (Case , 1978, Chenet *al.*, 1998, Gardner (1991) y Gardner (1993).

12. Alumnos Motivados: el aprendizaje está fuertemente influido por la motivación del alumno. La conducta y las afirmaciones de los maestros pueden motivarlos hacia el estudio . Los alumnos motivados son fáciles de reconocer: tienen una gran pasión por alcanzar sus metas y están dispuestos a realizar grandes esfuerzos durante el aprendizaje; también muestran gran determinación y persistencia. La motivación intrínseca ocurre cuando el estudiante participa activamente en las actividades sin requerir un reconocimiento por ello. Los maestros deben pronunciar afirmaciones alentadoras que reflejen una evaluación honesta del desempeño del estudiante . (Deci y Ryan (, 1985), Dweck .1989), Lepper y Hodell, 1989 y Spaulding,1992).

De acuerdo con el enfoque constructivista y desde la dinámica aprender a aprender se clasifica el conocimiento como conceptual, procedimental y actitudinal al que se ha añadido el conocimiento estratégico vinculado con el uso de estrategias tema que

es objeto de interés en todos los niveles educativos por la trascendencia que tiene en la educación permanente.

Si se revisa lo más relevantes en el campo de las estrategias de aprendizaje, nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto (Weinstein y Meyer 1997). De todas formas, la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje, lleva aparejada la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas y en las que han coincidido los autores más significativos en el estudio de este campo.

Es de resaltar que las estrategias de aprendizaje son conceptualizadas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Diversos estudios (Entwistle, 2000; Eisner, 2001; Wertsch, 1997) consideran que las estrategias deben enseñarse integradas en el contexto. Ello induce a afrontar la enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje, como un aspecto íntimamente ligado al propio proceso de enseñanza acorde con el nivel de desarrollo del alumnado y por tanto en función de las características de éstos.

Scheuer y otros (2000) señalan como niños y niñas de 4 y 5 años tienen determinados modelos y teorías sobre como aprenden a dibujar, que están ligados con las propias dificultades del dibujo como sistema de representación externa y contenido de aprendizaje

Desde los planteamientos apuntados, se pretende desarrollar un programa, a nivel de programación de aula, para que el alumnado de Educación Primaria, adquiriera unas herramientas básicas sobre las que asentar aprendizajes futuros, desde el desarrollo de las capacidades básicas que, mediante un adecuado entrenamiento pasen a ser habilidades básicas de procesamiento de la información, a través de actividades no ajenas al desarrollo curricular ordinario, esto es, la inserción de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículo ordinario.

En este mismo orden de ideas, cabe señalar que la enseñanza equilibrada, como lo vimos, contempla la necesidad existente en muchos niños, los cuales por causas culturales o naturales, necesitan ayuda para resolver problemas de la fonetización, que son propios del sistema alfabético de escritura. Se conocen nuevos modelos pedagógicos que no separan la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también busca estrategias para que los niños aprendan las habilidades de la fonetización, especialmente cuando hay tantos que las necesitan.

Del mismo modo que en la alfabetización temprana en el hogar, en una situación escolar adecuada los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Esa situación debe ser tanto más cuidadosamente adecuada si los alumnos no pertenecen a una familia letrada.

Por supuesto que esas estrategias se pueden apreciar mejor si se acepta que, esencialmente, "leer es comprender el texto". Si de algún modo el niño conoce el

contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará por los colores, el formato, el tamaño u otros signos para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias reales o generadas por el maestro y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada. Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura.

Sin embargo, el sentido común puede alcanzar para alertarnos sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Y las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura

Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura."

Cuando nos preguntamos ¿cómo aprenden los niños? No podemos dejar de mencionar las aptitudes o elaboraciones que contribuyen en la comprensión de los episodios o partes del texto. Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos

explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Aun los textos más simples a menudo requieren varias inferencias para su interpretación. Tomemos el siguiente ejemplo del libro de Yuill y Oakhill (1991) sobre dificultades en la comprensión:

María le presta su paraguas a Juana porque ella no quería que se mojara.

Para comprender esa oración es necesario contar con conocimientos generales: que el paraguas puede proteger de la lluvia; que el término "ella" probablemente se refiere a María porque es quien brinda el paraguas y que se lo presta porque está lloviendo en el momento en que Juana necesita salir. Se podrían hacer otras inferencias aceptables basadas en el conocimiento de las personas, tales como la falta de previsión de Juana, la generosidad de María, etcétera.

Este proceso está formado por dos subdimensiones: estrategias, acciones que señalan como el emisor elabora la información; formato de elaboración que recogen los niveles de elaboración o abstracción, de la información de cada turno. Las estrategias de elaboración son acciones que llevan a elaborar la información en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias, cada acción de un interlocutor influye en las siguientes. Estas acciones son categorizadas dentro de dos procesos:

Según Yuill y Oakhill (1991) LO DADO. Son las estrategias que acuden a información ya conocida anteriormente:

1. Repetición, donde se reitera información ya dada en la conversación.

2. Reproducción, cuando se recupera información de la lectura, o de experiencias previas, por tanto, información procedente de la memoria.

LO NUEVO. Estrategias que acuden a información nueva, no conocida anteriormente:

1. Reelaboración, en la que partiendo de un enunciado anterior se genera otro nuevo, añadiendo o cambiando información.

2. *Aporte*, se contribuye con información nueva no aparecida ni en el texto, ni en la conversación posterior.

La metacognición y la autorregulación en los niños

Tal como lo establecen Weinert y Kluwe (1987), la metacognición hace referencia a los procesos de pensamiento que la persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (contenidos, procesos, capacidades, limitaciones) y, por otra parte, a los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer en su actividad; la metacognición entendida como regulación y control de la actividad cognitiva implica la participación activa y responsable del sujeto en los procesos de aprendizaje, y la autorregulación, no es más que el “control ejecutivo” del conocimiento.

Asimismo, la metacognición supone el desarrollo en el estudiante de dos ámbitos del conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, que puede ser limitado por la interrelación de variables (persona, tarea, estrategia y contexto) en el primer caso o por la activación de los procesos cognitivos en el segundo, y depende de la adopción de estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado la autorregulación es esencialmente un saber procedimental que muchas veces no requiere de ser declarado sino sólo de ser ejecutado y por lo cual supone la adopción de estrategias de control, también llamadas estrategias o habilidades autorreguladoras que incluyen planificación, monitoreo o supervisión y revisión. Tal como lo establece Pozo (2006, citado por Trías, 2008) en el ámbito educativo se plantea con insistencia la necesidad de lograr que el alumno sea responsable de sus propios procesos de aprendizaje. Las exigencias de la sociedad imponen a la educación el objetivo de fomentar en sus alumnos la capacidad para gestionar sus propios procesos de adquisición del conocimiento o de verdadera “gestión metacognitiva”.

Existen investigaciones e interesantes evidencias empíricas que señalan la eficacia que tienen en la comprensión lectora las estrategias de que sean los mismos lectores quienes generen las preguntas a los textos (y no sus maestros o los mismos textos). Sin embargo, este recurso aparece con poca frecuencia en las aulas. En efecto, durante las clases, en todos los niveles de la escolaridad, la tarea de comprensión se organiza a través de preguntas preformuladas y deja muy poco espacio para que sean los mismos lectores quienes interroguen al texto.

Los niños son naturalmente curiosos; su naturaleza es de por sí inquisitiva, y esto se manifiesta habitualmente en la formulación de preguntas. Al preguntar sobre su entorno o sobre lo que aprenden, ellos expresan lo que saben y lo que desearían saber. Sin embargo, esta actitud de curiosidad por el mundo que los rodea no siempre es capitalizada en la escuela. Si lo es, esto se observa o asocia por lo general con actividades de Ciencias Naturales, o de Biología, que naturalmente se prestan para la

experimentación y para la generación de preguntas. Sin embargo, rara vez esta curiosidad natural es encauzada o vinculada a la lectura.

Los textos “con voz” son los que incluyen diversos recursos retóricos que ayudan al lector a organizar, interpretar y evaluar la información dada; este objetivo es realizado, por ejemplo, a través de comentarios. No obstante, entre los estudiosos de este tema todavía no hay un acuerdo generalizado sobre el efecto de la “voz” en la comprensión lectora. Con el fin de aportar más datos que aclaren este problema, los autores Enriquez, D. y Gonzalez, A. y Matute, E. (2007) en su estudio diseñaron textos expositivos “con voz” y “sin voz”, que fueron leídos por 35 niños y niñas cuyo desempeño en la comprensión de la lectura fue evaluado.

La discusión gira en torno al papel de aspectos pragmáticos del lenguaje y su relación con el sexo de los lectores e indicaciones directamente dirigidas al lector que avivan el sentido comunicativo del texto y animan el interés por su contenido, mejorando así el desempeño en la comprensión de la lectura.

¿Qué es leer?

En primer lugar se considera necesario distinguir el proceso de la lectura del de la escritura. Si bien muchas veces se habla de “lecto-escritura” como si se tratara de un solo proceso, la lectura y la escritura requieren de habilidades, recursos y procesos cognitivos propios. En el aprendizaje-enseñanza de la lectura, se consigue modificar las respuestas de un sujeto ante ciertos estímulos visuales. Dichos gráficos dejan de ser neutros y se convierten en discriminativos para el aprendiz, quien deberá responder específicamente ante éstos. La lectura es la herramienta principal para adquirir conocimientos.

A grandes rasgos se puede decir, que es un proceso de decodificación en el que se aplican las reglas de conversión grafema-fonema con el objetivo de comprender lo leído. Puente (1991, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) argumenta que: “El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo.”

Para que un sujeto pueda aprender a leer debe adquirir sucesivamente las habilidades de conversión grafema-fonema, fluidez lectora y comprensión. En esta última habilidad focalizaremos nuestro desarrollo teórico. El resultado de la comprensión para un lector experto, afirma García Madruga (2006), “es la construcción de una representación mental del significado del texto” (pág. 103). Para conseguir esta consecuencia el lector activa y coordina procesos cognitivos de diferente nivel: reconocimiento de palabras y acceso léxico, análisis sintáctico, análisis semántico y pragmático.

Estos procesos requieren utilizar conocimientos previos de diversa naturaleza. Sintéticamente podemos decir que una adecuada comprensión de texto requiere dominar habilidades de identificación de la palabra escrita -habilidades superficiales-, como así también las habilidades semánticas necesarias para la representación del significado - habilidades de comprensión lectora.

Isabel Solé (2001) sostiene que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos concentrarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje. De lo que se trata es de un proceso que permita encontrar evidencias para probar o rechazar las predicciones o inferencias. Enseñar a leer no es fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender

Para leer un texto, además de los conocimientos previos necesarios para comprender el lenguaje del autor, realizamos una serie de actividades (estrategias) que generalmente las realizamos de manera inconsciente y nos permiten interactuar con el texto y finalmente comprenderlo.

Isabel Solé (2001) diferencia las estrategias de lectura de acuerdo con el momento que ocupan en el acto de lectura antes, durante y después. Aun cuando esta autora ubica las estrategias de lectura en tres momentos con el fin de comprender el proceso de lectura y lo que ocurre en la mente del lector, puntualiza que se trata de una clasificación artificial, ya que algunas estrategias se presentan en más de un momento.

Es decir, que hay estrategias que pueden ser utilizadas durante los tres momentos en la lectura, con la finalidad de comprender la lectura y lo que pasa en la mente del lector.

Asimismo, la lectura hay que fomentarla desde principios de edad, para enseñar al niño a ser un lector activo y adaptarla, relacionarla o compararla, con sus conocimientos y experiencias previas, ya que hay que procesar y atribuir el significado a lo que está escrito en un párrafo y se van construyendo las representaciones de dicho párrafo o lectura con la realidad del niño.

Es importante resaltar, que los objetivos que hay que tener en cuenta son los marcados por el lector, como por ejemplo buscar una información determinada o simplemente leer la información para formarse y transmitirlo a otra persona. Hay que atribuirle un sentido a la lectura a realizar y así la abordaremos con seguridad. Pero hay un elemento fundamental en aprender a leer y es la motivación, hay que ser conscientes de que en una lectura sino se está motivado o no hay interés por ella no la entenderemos y seguido la dejaremos.

En cuanto a, los docentes lo que deben hacer es elaborar tareas donde se especifique claramente las actividades y lo que se pretende con ello, es decir una tarea motivante; que el alumno se sienta entusiasmado de leer, comprender de forma autónoma o cooperativa, que el interés conecte con los intereses personales y sobretodo que responda al objetivo. Los docentes deben crear el interés, el entusiasmo y sacar el máximo partido de los niños. (Isabel Solé 2001).

Cabe destacar, que una de las actividades que fomenta la lectura es la que está orientada para los niños de primer ciclo de primaria, en concreto el primer año de

primaria. Es una actividad que hace ver la lectura desde una perspectiva divertida, entretenida y motivadora, haciendo al alumno partícipe en todo momento, siendo el protagonista, lo cual fomenta la autonomía lectora. De esta manera igualmente se involucra a la familia haciéndola también partícipe del ejercicio a realizar. Con esta actividad se enseña la lectura como instrumento de aprendizaje divertido, donde el estudiante aprenderá a aprender de forma autónoma y sobretodo veremos desarrollar el potencial de cada alumno hacia la lectura.

Tomando en cuenta que la lectura es un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto, en este proceso el aprendiz comienza a dar una serie de pasos que pueden ser verificados o evaluados por sí mismo en el proceso lector, logrando involucrarse cada vez más en esta dinámica que le va a permitir enfocarse cada vez mejor en el objetivo planteado.

Desde la perspectiva didáctica, la operación generalizada de comprender se logra cuando, entre otras cosas, el estudiante/lector responde, esencialmente ¿Por qué se codificaría un texto? Para desarrollar esta operación generalizada se debe trabajar en determinar los significados, sentidos y significación complementaria, ubicar la intencionalidad del texto, propósito del emisor y ubicar el meso-contexto entre otras operaciones.

Tendencias en la enseñanza de la lectura

Es importante para todo niño la alfabetización temprana en el hogar, ya que estos en una situación escolar adecuada generan sus propias estrategias para leer y escribir.

Dicha situación debe ser muy cuidadosa debido a que muchos alumnos son pertenecientes a familias que no son letradas.

Para que las estrategias puedan ser comprendidas adecuadamente, se debe aceptar que "leer es comprender el texto". Si de algún modo el niño conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará, ya sea por los colores, el formato, el tamaño u otros signos para reconocer logos, palabras, letras, números. Todo lo antes mencionado sirve de pistas que el alumno encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias reales o generadas por el maestro y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada.

Del mismo modo, llega a producir significados comprensibles para el receptor en un proceso de construcción que tiene lugar en un medio que le genera necesidad de producir escrituras que le sirvan para comunicarse, registrar hechos de su vida cotidiana, relatar sus experiencias, obtener alguna ayuda o una autorización. Y también, sobre todo, para sentir el placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o que celebre una ocurrencia suya; de sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funcionan para expresar sus ideas, sus imágenes, sus sentimientos.

Las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura.

Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura".(pag.18)

En cuanto a las debilidades presentes en alumnos de la segunda etapa del nivel escolar, éstas están enmarcadas en la comprensión y fluidez lectora, esta debilidad compromete el proceso de enseñanza -aprendizaje de los alumnos, en función a esto se desarrollaran las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Cuándo los alumnos llegan a 4° grado sin la lectura fluida y comprensiva, su aprendizaje es más lento que el resto del grupo, pues sus competencias lectoras y autorreguladoras no han sido logradas, las cuales son fundamentales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido es importante propiciar estrategias de comprensión lectora durante todas las actividades a realizar en el aula. En los proyectos de aprendizaje, las unidades didácticas deben realizarse en función de las estrategias que promuevan la lectura.

Cabe señalar que se aprende a leer leyendo, se aprende a manejar manejando, con la práctica constante de la lectura el alumno adquiere esa habilidad. No solo se lee en libros de lectura ni específicamente se tiene que "tomar" la lección todos los días en el aula, se pueden planificar diversas actividades en el hogar y en el aula relacionadas con la lectura.

En lo esencial, el aprendizaje representa un proceso inherente a la vida humana "mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno

de ellos” (Negrete, 2007, p. 3). Es decir, que es un proceso normal en el ser humano que se apropia de la realidad y desarrolla la capacidad de explicar sobre su entorno.

En este sentido es pertinente resaltar que el proceso de aprendizaje fluye como mediatizador entre el ser humano con su medio, mediante una serie de mecanismos como órganos de sentidos, redes conceptuales, paradigmas del pensamiento, entre otros. En otras palabras, no existe una única forma de aprender. Hay distintos tipos de aprendizaje que representan diferentes maneras de proceder con la información que se aprende.

Es importante mencionar, que los estadios del desarrollo han jugado un papel relevante a la hora de contemplar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje y de elegir las factibles de ser enseñadas en estudiantes de grados educativos elementales. Los trabajos de Flavell y sus colaboradores (e.g. Flavell, Beach, & Chinsky, 1966) pusieron de manifiesto que, en la infancia, antes de los ocho años de edad, los escolares presentan dificultades para usar por si solos estrategias metacognitivas, concretamente estrategias de memoria. Entre los seis y siete años, habitualmente inicio de la educación obligatoria, la dificultad se atribuye a un déficit de mediación, esto es, los escolares tienen problemas para producir por si solos una estrategia en parte debido a la escasez de experiencias metacognitivas en un dominio (Kenny, 1967).

Resulta claro que esto no implica que los estudiantes no puedan usar y/o aprender estrategias metacognitivas, más bien, una posible lectura es que, en dicha edad estamos en un estadio de transición donde los estudiantes pueden experimentar una mejora considerable en el uso de estrategias a partir de un contexto propicio para ello.

Considerando lo expuesto, estamos de acuerdo con diferentes autores (Block & Pressely, 2007; Israel, 2007; Paris & Paris, 2007; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, & Sangster, 2007), cuando afirman que los escolares a esta edad pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias si se implementan experiencias metacognitivas adecuadas (Efklides, 2009).

En cuanto a la evaluación de estrategias son mediciones y valoraciones sobre el nivel y la utilización de procesos de pensamiento estratégico (Harris & Hodes, 1995; Paris & Flukes, 2005, citados por Israel, 2007). La evaluación de las estrategias de aprendizaje debe ser una herramienta más alineada con la enseñanza, de tal modo, que permita conocer y explicar los procesos cognitivos y metacognitivos que usan los escolares con la finalidad de implementar planes de acción que mejoren la acción pedagógica (Calero, 2011; Israel, 2007). Para Paris & Flukes (2005, citado por Israel, 2007), la evaluación de las estrategias de aprendizaje debe tener en cuenta los siguientes principios:

1. Enfatizar de manera recurrente y en varias situaciones de aprendizaje. las estrategias de lectura;
2. Medir las concepciones de los escolares sobre la lectura, así como el valor instrumental que los escolares otorgan a dichas estrategias;
3. Ser apropiada para el nivel de desarrollo que cada escolar presenta respecto a la competencia lectora;
4. Ser usada como un complemento a otras mediciones existentes sobre la evaluación de la fluidez y comprensión lectora.
5. La evaluación debería estar alineada con las metas instrucción, con la

finalidad de proporcionar un información diagnóstica sobre estrategias de lectura específicas.

Para ello, existen diferentes técnicas, como el pensamiento en voz alta, la entrevista, la observación durante la ejecución de una actividad y los cuestionarios. En este trabajo desarrollamos el pensamiento en voz alta y el uso de inventarios/cuestionarios/escalas.

¿Qué es comprensión de la lectura?

La comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades para la comprensión lectora es una vía para la dotación de herramientas para la vida académica, laboral y social de los estudiantes. Una persona que entiende lo que lee es capaz de lograr un mejor desarrollo profesional, técnico y social.

Cuando la comprensión no procede sin problemas, con el conocimiento a fondo no puede ser ejercida sobre la interpretación de los acontecimientos, las inferencias necesarias para comprender plenamente el texto no se pueden hacer, los pronombres no pueden ser resueltos y la causalidad no puede ser establecida.

En consecuencia, una representación completa e integrada de un texto de significado no se construirá y los lectores pueden no apreciar la razón. Todos hemos tenido experiencias de fracaso en la comprensión, para algunos la experiencia puede haber surgido en la escuela por ejemplo, al no captar la idea principal de una historia en un idioma extranjero porque eran demasiadas palabras claves desconocidas o porque carecíamos de los conocimientos fundamentales sobre el tema.

La memoria proporciona el espacio mental indispensable para llevar a cabo los aprendizajes complejos (Alloway, 2011), por lo que se acepta que desempeña un papel esencial en la adquisición y el desarrollo de habilidades en áreas tan relevantes de la educación formal como lo es la comprensión lectora.

Se mantiene cierto consenso con respecto a la limitación en la capacidad de recursos que pueden dedicarse a su doble función básica: *almacenamiento* temporal de la información relevante para la tarea en curso y simultáneamente, procesamiento de la misma u otra información concurrente en la tarea (Baddeley y Logie, 1999; Just y Carpenter, 1992). De los diferentes modelos teóricos, para nuestros propósitos tiene especial interés el modelo multi-componente de la memoria operativa propuesto por Baddeley (Baddeley, 1986, 2007, 2012; Baddeley y Hitch, 1974), el cual describe la memoria operativa como un sistema de capacidad limitada que abarca tres subsistemas o componentes de almacenamiento temporal: el lazo fonológico, la agenda visoespacial y el retén episódico y un sistema de control atencional (el ejecutivo central). El lazo fonológico está especializado en el procesamiento y almacenamiento temporal de información verbal y, posiblemente, puramente acústica. La agenda viso-espacial procesa y mantiene la información de naturaleza visoespacial durante breves períodos de tiempo y desempeña un papel crucial en la generación y manipulación de imágenes mentales. A estos dos subsistemas se añadió más recientemente un componente de almacenamiento temporal multimodal, el retén episódico, que conecta los dos almacenes de dominio específico antes mencionados.

Los textos expositivos en el desarrollo de la autorregulación y la comprensión.

Se asume que quienes autorregulan su aprendizaje están activamente comprometidos en los procesos de construcción del significado y adaptan sistémicamente sus pensamientos, emociones y acciones al servicio del logro de sus metas en función de un contexto dado (Boekaerts y Corno, 2005; Zimmerman 2000).

La autorregulación del aprendizaje ha resultado de sumo interés para la investigación en las últimas décadas y ha sido abordada desde diferentes paradigmas (Paris y Paris, 2001; Zimmerman, 2008). Desde la práctica educativa y de cara a los desafíos que una sociedad de cambios tan rápidos plantea, ha cobrado relevancia la necesidad de que los estudiantes perfeccionen sus competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo. Los conceptos de “aprender a aprender”, “estrategias de aprendizaje”, “habilidades metacognitivas” hacen evidente tal necesidad (Pozo, 2008) y se vinculan directamente a los estudios sobre aprendizaje autorregulado.

Cabe señalar que la presente década se caracteriza por: A) La inclusión de los factores sociales y emocionales en los modelos de autorregulación, entendida como un proceso que se desarrolla y se pone en juego en función de la situación; B) El desplazamiento del interés por los experimentos de laboratorio a los estudios de intervención en contextos de aula (Boekaerts y Corno, 2005). Difícilmente se desarrollarán niveles crecientes de autorregulación del aprendizaje sin enseñanza.

De igual manera, la comprensión de la lectura está presente en los escenarios de todos los niveles educativos está incluido allí, se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos

escritos. Durante un tiempo esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura; actividades asociadas con una interpretación parcial e inadecuada de conceptos (Díaz, 1998).

Sin embargo, en la actualidad la investigación en el área ha permitido identificar al aprendizaje complejo como un proceso lento que requiere desarrollo de pericias, estados motivacionales positivos y de autorregulación; tales elementos deben ser tomados en cuenta para la evaluación, en oposición a la práctica evaluativa tradicional en la que se solicita el dominio de cientos de conceptos, principios, reglas, procedimientos, entre otros componentes curriculares de manera atomizada y aislados unos de otros (Castañeda, 2006).

Debido a lo antes expuesto, por sobre todo, se hace necesario que los estudiantes agudicen su comprensión de la lectura de textos expositivos, así como también que mediante la autorregulación puedan poner en práctica el perfeccionamiento de sus competencias relacionadas con la comprensión y significado de las lecturas que realizan, valorando el contenido de los mensajes de cada texto y usando los conocimientos previos, siendo conscientes de sus creencias y estrategias, esto les va a permitir argumentar sus propias ideas y reflexionar sobre el significado de los textos, criticando pero a la vez disfrutando de su contenido.

Así mismo la lectura comprensiva de textos expositivos, en la práctica permite al lector desarrollar sus capacidades cognitivas, además le permite involucrarse e interactuar con los demás lectores desarrollando su sentido de conciencia crítica. En

consecuencia, el estudiante podrá planear y monitorear su aprendizaje, determinando sus propias metas y corrigiendo sus errores.

En lo que se refiere a los textos expositivos, estos se caracterizan por comunicar datos, dar explicaciones, mencionar causas y consecuencias y dar ejemplos, Este texto aparece, normalmente, en libros científicos, diarios y revistas especializadas, internet, enciclopedias, etc.

Como características principales de los textos expositivos, predominan las oraciones enunciativas, se utiliza la tercera persona, los verbos de las ideas principales se conjugan en Modo Indicativo, el registro es formal, se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos, en ellos no se utilizan expresiones subjetivas. Estos pueden ser: Informativos, Explicativos y Directivos. En la misma forma, los textos expositivos además de informar y dar explicaciones, en ellos podemos encontrar descripciones con ejemplos y analogías que pueden guiar al lector y facilitar la comprensión.

Cómo actúan las estrategias de autorregulación en la comprensión de la lectura

Muchos estudiantes pueden leer de forma fluida pero presentan dificultades para construir significados a partir de los textos. Las dificultades de comprensión de la lectura tienen varias implicaciones en la escuela. En particular, los problemas de comprensión de textos interfieren con el estudio y el aprendizaje desde el texto. La comprensión de lectura se ha mejorado en los últimos 30 años enfocándose en los programas de intervención que trabajan con estrategias en las cuales la metacognición juega un papel crucial. Sin embargo, en años recientes han sido relevantes los avances

en el estudio de las relaciones entre la memoria de trabajo (MT), particularmente el proceso ejecutivo, y la comprensión de lectura.

El modelo de la memoria de trabajo desarrollado por Baddeley(Baddeley y Hitch, 1974) es uno de los más utilizados en el campo de la comprensión de textos. En este modelo, hay cuatro componentes: un ejecutivo central con una capacidad limitada , que controla y coordina los otros tres componentes: el bucle fonológico , el sketchpad viso espacial y el tampón episódica.

El componente principal del sistema de la memoria de trabajo es el Ejecutivo Central; no sólo tiene que coordinar los otros componentes, sino que también está a cargo del control atencional de información. Es decir, tiene que centrarse y cambiar la atención, para activar las representaciones, para inhibir procesos automáticos y para descartar información irrelevante. El desarrollo y la capacidad de las funciones ejecutivas centrales (Gathercole , Lamont , y Alloway , 2006 ; St Clair- Thompson y Gathercole , 2006) se ha demostrado para apoyar la comprensión de lectura y habilidades académicas .

Consideramos que la comprensión de textos es una tarea cognitiva altamente exigente que implica el proceso simultáneo de extraer y construir significado (Sweet y Snow, 2003). Como numerosos autores han mantenido, la memoria de trabajo desempeña un papel crucial en el almacenamiento de los productos intermedios y finales de los cálculos de los lectores, así como la coordinación de los procesos de construcción y la integración de la representación semántica de un texto (por ejemplo, Caín, 2006 ; Ericsson y Kintsch , 1995 ; Gathercole y Baddeley , 1993 ; Just y Carpenter, 1992) . El monitoreo metacognitivo necesario durante la lectura pone de

relieve la importancia del control de la atención y mejora la función de la función ejecutiva en la comprensión de lectura (por ejemplo, Baker y Beal, 2009)

La relación entre el trabajo y la capacidad de memoria comprensión de lectura ha sido bien establecida en la literatura. Recientemente, un número creciente de autores han puesto de relieve el papel de los diversos procesos ejecutivos interrelacionados de Working Memory (WM) (memoria de trabajo) en la comprensión de la lectura. En particular, (Carretti, Cornoldi, De Beni, y Romano, 2005) han vinculado actualización de WM a la lectura de las habilidades de comprensión; así mismo, (Carretti, Borella, Cornoldi, y De Beni, 2009) y (Savage, Cornualles, Manly y Hollis, 2006) han puesto de relieve la función de inhibir y descartando la información en la comprensión de lectura.

El aporte de las herramientas observacionales en la evaluación de la metacognición y el aprendizaje autorregulado.

El modelo cuya denominación es el acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto (DIDEPRO), ha sido propuesto por De la Fuente, Justicia y Cols. (De la Fuente, 2001; De la Fuente, Justicia, 2001, 2004; De la Fuente, Justicia y Berben, 2005, De la Fuente y Martínez, 2004; García, De la Fuente, Justicia y Cols., De la Fuente, 2002; Justicia, De la Fuente y Berben, 2007). Pretende integrar las aportaciones conceptuales de la regulación, tanto desde el punto de vista del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza. En esencia, el modelo asume que la autorregulación del aprendizaje debe estar conectada, inevitablemente, con la regulación de la enseñanza y toda intervención debe diseñarse desde esta relación

mutua. El aprendizaje autorregulado se ha centrado en el proceso de enseñanza. En la competencia de “enseñar a aprender” requiere planificar y como ejecutar las actividades y el trabajo instruccional. La característica del dispositivo instruccional reside en centrar la atención las variables de enseñanza para el aprendizaje, se da en la planificación de la acción y la representación de los criterios de evaluación.

Es un fenómeno interdependiente del proceso de enseñanza como del aprendizaje, ha supuesto en la comprensión del mismo, tal y como la investigación. El modelo DIDEPRO ha sido propuesto como una adaptación y profundización de los modelos Biggs y de Zimmerman. Asimismo, establece que la Autorregulación del proceso de Aprendizaje tiene dos niveles regulación: la microrregulación es el proceso del aprendizaje que se sitúa en la ejecución de las tareas específicas de aprendizaje como resolver un problema, memorizar algo y la macrorregulación es el tiempo que dure el proceso de aprendizaje, titulación, anual, semestral, trimestral, diario.

Pensar y experimentar nuevas formas de aproximación a la práctica, es una tarea compleja de reflexión y acción en sí misma, que debe atravesar toda la formación de cada individuo, para asumir el rol de andamiaje gradual y progresivo de un modelo de práctica situada y significada en la memoria y registro de los aprendizajes construidos.

Brown (1987) amplía el número de procesos metacognitivos a tres: planificación, dirección y revisión, subrayando la importancia de la estructuración activa del sujeto que aprende y su capacidad para controlar sus propios mecanismos de adquisición del conocimiento. Señala, a su vez, como factores relevantes de la metacognición, la capacidad de comprensión, la invención, la autodirección y la autocrítica. El

pensamiento interior es el flujo de conciencia por el que representamos las acciones e intenciones, por lo que tiene que ver con la conducta del sujeto (Nikerson et al., 1998). A través de este lenguaje interior se centra la acción, se critica y se vuelven a diseñar nuevos modelos de conducta. El lenguaje interior, de esta manera constituye el vehículo de la cognición que refleja y ayuda a la comprensión de un tema determinado (Vigotsky, 1989). Nisbet considera que la metacognición abre grandes posibilidades a la auto-organización del pensamiento, aumenta la percepción de los procesos y los externaliza.

En consecuencia, el proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. Lo cual lo convierte en un futuro en un individuo capaz de tomar parte en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y en las vías para lograrlo, así como en la evaluación de los procesos y sus resultados. A un aprendiz entusiasta, crítico, capaz de disentir de la rigidez de la enseñanza tradicional y con la madurez intelectual necesaria para encaminar la búsqueda de su propio conocimiento: concienciar, dominar y emplear sus capacidades personales y adecuarlas a mejores estrategias, en vías de la construcción de una nueva forma de concebir el aprendizaje

Capítulo III. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivos

En este capítulo se presentan los objetivos planteados tanto general como específicos, asimismo los resultados esperados y los instrumentos utilizados en la recolección de información.

Objetivo General.

Evaluar la efectividad de Programa de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en la Comprensión de Textos Expositivos en Cuarto Grado de Educación Primaria.

Objetivos Específicos.

1. Diagnosticar la comprensión de textos expositivos que tienen los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una Escuela Pública.
2. Identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje para mejorar la comprensión de textos expositivos en los alumnos de cuarto grado de educación primaria de una escuela pública.
3. Aplicar estrategias de autorregulación para la comprensión de textos expositivos utilizadas por los docentes en los alumnos de cuarto grado de educación primaria de una escuela pública.

Resultados Esperados o hipótesis

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados, así como a las H_0 y H_1 , para así lograr los resultados que se buscan, se elaboró una prueba de comprensión lectora, la cual se aplicó antes de la elaboración del programa. Mediante la aplicación de la prueba antes mencionada se pudo obtener los siguientes resultados:

1. Conocer acerca del nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una Escuela Pública, mediante la observación durante la realización de actividades académicas a un grupo conformado por veintiséis (26) alumnos, los cuales representan el (70%), de la muestra en estudio, los cuales presentan debilidad en cuanto a la comprensión de textos expositivos, posteriormente se llevará a cabo una segunda prueba después de haber desarrollado las actividades inmersas en el programa de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos expositivos.

2. Dando cumplimiento al desarrollo del programa, se llevó a cabo la aplicación de las actividades de estrategias de autorregulación del aprendizaje para mejorar la comprensión de textos expositivos en los alumnos de cuarto grado, y así poder fortalecer la comprensión lectora en los veintiséis alumnos que presentan debilidad en la comprensión de textos expositivos.

Este programa se llevó a cabo mediante un curso sobre estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación (como el establecimiento de objetivos, la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación) durante 30 días distribuidos en bloques de cinco días continuos (2 horas diarias) para un total de seis semanas. Cada explicación fue directa y el modelaje de la estrategia por parte de la facilitadora, se les pidió que aplicaran la estrategia enseñada en diferentes asignaciones y respondieran a preguntas de comprensión de diversos textos expositivos, evidenciándose la disminución progresiva de la ayuda del docente de aula.

Cabe destacar, que se llevó a cabo el modelo transaccional de Goodman-Rosenblatt, en función de este se desarrolló Estrategias antes de la lectura durante la lectura y después de la lectura.

3. Luego de desarrollar las actividades del programa, fue necesaria la evaluación del mismo, esta se lleva a cabo mediante la observación del desenvolvimiento de los alumnos durante la puesta en prácticas de las mismas, de la manera como interpreten y asimilen cada actividad desarrollada, de que puedan identificar ideas principales y secundarias en los textos expositivos, de la antelación que se pueda evidenciar en las lecturas y su contenido.

Medición de los resultados

La metodología que se propuso, tuvo obvios parentescos con numerosos modelos descritos por otros autores. Los procesos de control ejecutivo permiten al estudiante tomar decisiones, usar estrategias y pensar acerca de sus propios procesos de pensamiento (lo que se denomina metacognición).

Para la medición de los resultados se leyó la información recogida en la primera fase derivada de las respuestas dadas por la docente a la entrevista estructurada, se categorizaron y se analizaron las respuestas. Posteriormente, se procedió a revisar el registro de las observaciones de clase. Las situaciones de lectura observadas se fueron agrupando de acuerdo a su similitud y se analizaron.

Se abordó el problema desde una visión fenomenológica, es decir, se investigó para poder entender la situación desde la perspectiva de los propios actores: qué es realmente lo que perciben y cómo lo perciben. Esto significa producir datos descriptivos a partir de la inducción: comprensión de la realidad a partir de los datos

recogidos, holística: estudio del contexto de la situación; comprensión: cómo perciben las cosas dentro de su propio marco de referencia.

Se trata de una investigación social que utiliza de manera integral los métodos y herramientas viables y confiables que ofrecen los procesos cualicuantitativos. En ambos casos se expresa que tienen campos específicos de investigación, pero a su vez pueden complementarse en la comprensión de la realidad Pelekais (2000).

Cuantitativa donde todas las perspectivas son valiosas y en las personas y los escenarios son similares y únicos (Taylor y Bogdan, 1987)

La encuesta elaborada por la investigadora y validada por expertos, para ser aplicada a los docentes: 13 de los 30 docentes encuestados respondieron a las preguntas, en un total de 73 que trabajan en la institución, de esta forma la muestra representa un 18% del total.

El análisis de los datos, se hará tomando 3 dimensiones:

- a)- Sistematización de la lectura en el aula (Preguntas N° 1 a N° 3)
- b)- Finalidad y formas en que se realiza la lectura (Preguntas N° 4 a N° 7)
- c)- La lectura como eje en las aulas: En la medición de la metacompreension (Preguntas N° 8 a N° 12)

Tabla 5. *Resumen de las respuestas dadas por los docentes*

Preguntas	Dimensiones	Respuestas de los docente
N° 1 a N° 3	Sistematización de la lectura en el aula	N°1. 8 de los 13 docentes respondieron afirmativamente representando un 61% de la muestra. N°2. 7 de 13, manifiestan que los estudiantes realizan las lecturas fueras del aula. N°3. 9 respondieron que nunca
N° 4 a N° 7	Finalidad y formas en las que se realiza la lectura	En esta dimensión el resultado coincidió en su mayoría con la respuesta afirmativa
N° 8 a la N° 12	La lectura como eje transversal en las aulas en la medición de la metacompreension	En esta dimensión las respuestas fueron variadas

Fuente: Sepulveda, 2015

Con respecto al primer punto, 8 de los 13 docentes que responden, lo hacen afirmativamente (61 % de la muestra), 1 manifiestan que lo hacen “A veces” y 1 “Nunca”. Sin embargo, todos señalan que practican la lectura en las aulas ocupando el primer lugar: textos de estudio, seguido por una variedad de lecturas que actúan como complemento.

Frente a la pregunta de cuándo y cómo leen los alumnos, expresan: 1 lo hace en "todas " las clases, 5 en "algunas clases", y el resto manifiesta que lo hace "fuera" del aula (domicilio del alumno) y otros en lugares específicos considerados también aulas, como los laboratorios.

Se puede pensar aquí en contradicciones ente las respuestas a la 1ª y 3ª preguntas, pero el hecho de que se realice en forma sistemática la lectura no significa que

necesariamente se deba practicar en todas las clases. Se observa en algunos casos la práctica de lectura silenciosa y en voz alta, en otros, como inicio o cierre de una actividad.

En lo que refiere a la finalidad y formas en que se realiza la lectura en el aula, el mayor número de respuestas se orientan al desarrollo de un vocabulario técnico, pero por otro lado, cuando se pregunta si realizan actividades de lectura destinadas a la comprensión de textos, 11 responden afirmativamente. (Anexo A)

Los controles de lectura constituyen una buena estrategia para favorecer y desarrollar la comprensión, sin embargo solamente un docente la practica.

Finalmente, las últimas preguntas (Nº 8 a 12), están destinadas a conocer si la lectura es un eje transversal en las aulas de Formación Docente; y si se tiene dominio de la metacompreension de la misma. Acá nos encontramos con respuestas variadas donde si bien la lectura no constituye un eje en el trabajo del aula, y no hay dominio en la metacompreension, la mayoría de los docentes se apoyan en ella con algún objetivo y de alguna forma, la trabajan. También así lo ven y entienden los estudiantes, quienes manifiestan que la lectura puede ser placentera y que es un factor importante en la vida de todo ser humano.

Capítulo IV. Estrategia de Solución

Discusión y evaluación de soluciones

El problema planteado para ser abordado fue mejorar la Comprensión de Textos Expositivos en Cuarto Grado de Educación Primaria, perteneciente a una institución educativa pública de un municipio del Estado Barinas mediante Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje.

Cabe destacar, que se revisaron diferentes autores que han investigado el tema, tomándose como referencia el que se consideró más pertinente con similitud en cuanto a la problemática abordada destacando el estudio de Torres (2007)

Torres (2007), Este estudio se realizó en dos sextos grados de dos escuelas rurales del municipio Caroní del estado Bolívar, con rendimiento entre suficiente e insuficiente en la comprensión de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales.

El objetivo general fue: Reconocer los efectos del uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento del nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del Estado Bolívar. Se administró un programa de intervención estratégica en el grupo experimental, formado por los 38 alumnos del sexto grado de una de las escuelas rurales. El grupo control estuvo integrado por 36 educandos de sexto grado de la otra escuela rural y no recibió el tratamiento estratégico.

Cabe destacar, que la intervención, realizada durante 30 días, fue un diseño de instrucción basado en los elementos y principios teóricos de la psicología Cognitiva, con base en el papel del docente como mediador, a partir de la ejecución de la

explicación directa, el modelaje, la construcción de andamiaje y el desvanecimiento sistemático, así como la promoción del diálogo y la interacción social de los pares organizados en grupos cooperativos pequeños, para conducirlos desde una práctica guiada hasta la ejecución independiente. Finalizado el mismo, los resultados de los posttest del grupo experimental, permitieron inferir que hubo un incremento significativo, a un nivel de $\alpha = 0.00$, en la comprensión y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación, con respecto a los datos de los pretest. Por el contrario, el grupo control no presentó cambios significativos en los posttest. Los resultados indicaron que el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación incrementa el rendimiento en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales en estudiantes de sexto grado de Educación Básica.

Van keer (2004) llevó a cabo un estudio cuasi-experimental, similar al anterior, en una muestra de 22 maestros y 454 estudiantes de 19 escuelas de Bélgica, para verificar los beneficios de la instrucción explícita en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales dado probado en tres grupos: a) tutoría de la clase completa por los docentes, b) cotutoría por alumnos de la misma edad y c) cotutoría por alumnos de diferente edad. Se utilizaron los modelos didácticos de la Instrucción Directa y la Instrucción de Estrategias Transaccionales. Se enseñaron seis técnicas pertenecientes a las estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación: activación de conocimientos previos y anticipaciones, predicciones y verificación de las mismas, selección de ideas principales, monitoreo y regulación del entendimiento de palabras, monitoreo y regulación de la comprensión de oraciones

mediante claves del contexto y clasificación de géneros y estructuras textuales y ajuste de la lectura. Los resultados corroboraron que la enseñanza estratégica influye significativamente en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos y que la explicación directa por los docentes y la cotutoría por alumnos de diferentes edades son métodos altamente efectivos en el desarrollo de esa competencia. No obstante, este estudio tuvo sus debilidades como la baja fidelidad de la data que se manejó sobre el grupo control de cotutoría por alumnos de la misma edad), los bajos resultados en este mismo grupo, la carencia de instrumentos para evaluar y registrar los progresos durante la instrucción y su impacto al finalizar el año escolar. Aspectos que hay que controlar eficientemente para que un estudio de tan larga duración sea totalmente confiable no sólo a la vista de la comunidad científica, sino también ante el personal docente de las escuelas.

Descripción de la solución seleccionada para la aplicación del programa de intervención

La solución seleccionada fue la puesta en marcha y evaluación de un programa de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos expositivos en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución escolar pública de un municipio del Estado Barinas.

Propósito

El programa de intervención tuvo como propósito propiciar el aprendizaje y

aplicación de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución escolar pública de un municipio del Estado Barinas.

Plan de Acción

A continuación en la Tabla 6 se presenta el plan de acción y la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, las estrategias de planificación o regulación metacognitiva, las estrategias de evaluación y autoevaluación de la tarea, así como las fechas y en la cual se desarrolló la propuesta de intervención.

Tabla 6 Plan de acción

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de planificación o regulación metacognitiva.	Estrategias de evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
1 01/05/15 Al 31/05/15	<p>a) Definir comprensión lectora.</p> <p>b) Identificar los factores y elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Y definir la lectura eficaz.</p> <p>c) Identificar y usar diversos textos necesarios para la comprensión de textos expositivos.</p>	<p>Comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Factores y elementos que influyen en el proceso <p>Lectura eficaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización de comprensión lectora y lectura eficaz. - Identificación de los factores y elementos que intervienen en la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. -Interacción permanente y sistemática con diversos tipos de libros: informativos, diccionarios, atlas, enciclopedias, recreativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de conocimientos previos a través de la técnica de la pregunta acerca de la concepción implícita que poseen los alumnos sobre la comprensión lectora, Antes de la lectura preguntarse: ¿Qué se sobre el tema de textos expositivos? ¿Cuáles son los factores y elementos que intervienen en la lectura eficaz y el uso de diversos textos necesarios para la comprensión de textos expositivos?. - Durante la lectura realizar discusión grupal y análisis de lo que entienden los alumnos, luego de realizar lectura 	<p>Evaluación diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Luego de realizada la exploración de conocimientos previos a través de la técnica de la pregunta, reflexionar y preguntarse ¿Qué puedo hacer para determinar si estoy logrando los objetivos? -Evaluación de la interacción permanente y sistemática con diversos tipos de textos. Identificar qué pasos aplicados facilitaron el logro de la comprensión

silenciosa de texto expositivo resaltando los factores y elementos que intervienen en el proceso de lectura eficaz. (Identificar pasos llevados a cabo durante la lectura para facilitar la comprensión lectora)

lectora.

- Observación directa.

Continuación...

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de planificación o regulación metacognitiva.	Estrategias de evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
2 01/05/15 Al 31/05/15	d) Indagar los esquemas conceptuales que poseen los alumnos sobre el contenido del texto antes de abordar la lectura, los cuales serán de utilidad para establecer la adecuación y creatividad en la	Retroalimentación sobre el tema al inicio de la clase -Concepto de mapas conceptuales Textos	- Interacción con los alumnos para indagar sobre los conocimientos previos sobre el tema a abordar. -Conceptualizar mapas conceptuales - Evaluar la	Interpretar el contenido de diversos textos, en forma clara y precisa, tomando en cuenta los conocimientos previos, los cuales serán de utilidad para establecer la adecuación y creatividad en la interpretación mediante mapas conceptuales	-Antes de realizar lectura de texto los alumnos harán revisión rápida del material instruccional familiarizándose con el mismo e identificando conceptos relevantes. Preguntarse: ¿Cuáles son los	- Observación directa - Después de la lectura reflexionar sobre los contenidos básicos de textos leídos. Preguntarse: ¿qué puedo hacer para determinar si estoy logrando la

interpretación. e) Indagar aspectos personales suscitados en el texto respecto al lector.	expositivos: -Caracterización - Inferencias	interacción permanente y sistemática con textos expositivos	aspectos más importantes, más interesantes o más resaltantes en el texto expositivo? -Durante la lectura alumnos responderán preguntas dadas por la docente como las siguientes: ¿Qué piensa de la actuación de los personajes en la historia? ¿Qué elementos o relatos recuerdas con agrado?	comprensión adecuada? -Evaluación del uso adecuado de términos básicos, en la comprensión de preguntas y formulación de respuestas. Preguntarse: ¿Qué términos conozco o cuales desconozco en la lectura? ¿Cómo logro identificar el significado de los mismos? ¿Qué instrumentos o técnicas puedo utilizar para identificar términos o palabras desconocidas en la lectura? - Retroalimentación en la práctica guiada.
--	---	---	--	---

Continuación...

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de monitoreo o control del desarrollo de la tarea.	-Estrategias de evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
3 01/05/15 Al 31/05/15	f) Analizar la relación existente entre los contenidos del texto, y las creencias, valores e intereses comunes. g) Identificar las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos gráficos existentes en la lectura.	-Relación del contenido del texto y el entorno -Correspondencia entre sonidos del lenguaje oral y la grafía de la lectura	-Anticipaciones, inferencias y elaboración de predicciones como estrategias de comprensión. -Pronunciación clara y definida de sonidos como medio de comunicación eficaz. -Adecuación de la entonación, el tono de voz y los gestos a la intención y situación comunicativa.	-Analizar lectura de texto expositivo, en la totalidad del contenido del mismo, poniendo en práctica diversas técnicas de comprensión lectora, presentando producción escrita en forma adecuada, fluida y coherente	-Iniciar la lectura con dinámica sobre las creencias y valores. -Durante la lectura manifestar discrepancias, anticipaciones, inferencias, de relaciones analógicas y de oposición sobre contenidos de lecturas realizadas. -Utilizar técnicas de lectura, en exposición en voz alta, tomando en cuenta la fluidez y coherencia con que se realizara la lectura.	-Después de realizada la lectura evaluar el uso de técnicas de comprensión lectora, identificando la técnica que ha resultado más beneficiosa y útil en el uso individual y colectivo. - Retroalimentación en la práctica guiada. -Practicar interpretación de lectura de texto expositivo, en una definición clara, breve, consciente y exacta, señalando aspectos

significativos en la misma.

-Exponer ideas propias, de acuerdo a las experiencias personales.

Continuación...

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de monitoreo o control del desarrollo de la tarea.	-Estrategias de evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
4 01/05/15 Al 31/05/15	h) Inferir el contenido del texto tomando como indicios título, subtítulos, imágenes, gráficos, esquemas e ilustraciones. i) Exponer ideas propias manteniendo el uso adecuado de los términos expresados,	-Inferencia -Anticipación -Lectura exploratoria y rápida	Anticipación del contenido del texto en base a títulos, subtítulos, en imágenes, esquemas o gráficos en textos expositivos -Incorporación de la lectura y la escritura a la vida para la satisfacción de necesidades, solución de problemas, y comprensión del	Reconocimiento de la lectura como vía para la satisfacción de necesidades, solución de problemas, comprensión del mundo y de sí mismo.	-Elaboración de producciones escritas expresando las ideas centrales de la lectura, infiriendo las relaciones implícitas, generando significados, desde el inicio, durante y después de la actividad, formándose un modelo mental del texto. - Durante la	-Después de la lectura realizar evaluación del uso de técnicas de comprensión lectora -Demostrar razonamiento crítico de producciones escritas en interpretación de textos expositivos. -Evaluación de producciones escritas con

estableciendo comparaciones con los textos expositivos leídos, de acuerdo a las opiniones o experiencias personales.	mundo y de si mismo.	lectura los estudiantes evaluarán los contenidos de la misma emitiendo juicios propios sobre los hechos, suposiciones o prejuicios vinculados en la misma.	critérios de claridad, coherencia, adecuación y creatividad, mediante el uso de gráficos, esquemas o imágenes. - Retroalimentación en la práctica guiada.
--	----------------------	--	---

Continuación...

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de monitoreo o control del desarrollo de la tarea.	Estrategias de evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
5 01/05/15	j) Señalar ideas principales y secundarias, de párrafos leídos, con la mayor asertividad posible,	-Valoración del uso adecuado de la lengua escrita como medio para la expresión personal, la representación y la interacción	Seleccionar ideas principales y secundarias en párrafos leídos utilizando las técnicas del subrayado y el resumen.	Antes de la lectura, realizar identificación del párrafo como unidad organizadora del texto escrito en prosa.	-Durante la lectura implementar aplicación de las técnicas de la pregunta y el subrayado para identificar ideas	-Después de la lectura realizar evaluación Formativa: técnicas de la pregunta el subrayado y el resumen

Al 31/05/15	<p>mediante el uso de la técnica del subrayado</p> <p>k) Identificar y diferenciar entre la información importante del texto y aquella que de omitirse no interfiere en el significado del mismo.</p>	<p>social.</p> <p>-Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y desarrollo del pensamiento.</p>	<p>Selección de ideas resaltantes englobadas en un resumen</p>	<p>Diferenciación de la información suministrada en los diversos párrafos que integran el texto expositivo.</p>	<p>principales y secundarias.</p> <p>-Definir conceptos desconocidos, describir hechos en la lectura, identificar personajes, comparar acciones, ordenar secuencia de los hechos.</p> <p>- Elaboración de resumen escrito.</p>	<p>-Determinación de acciones en el manejo de material didáctico a través del uso de técnicas de comprensión lectora.</p> <p>- Retroalimentación en la práctica guiada.</p>
----------------	---	--	--	---	--	---

Continuación..

Sesión	Objetivos específicos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Estrategias de autorregulación de la emocionalidad y la motivación.	Estrategias de Evaluación y autoevaluación de la calidad de la tarea.
6 01/05/15 Al 31/05/15	l) Realizar cambios a las estrategias empleadas, si estas no facilitan el logro del objetivo. m) Organizar exposiciones orales sobre temas relacionados con la comprensión lectora en textos expositivos, manteniendo el uso adecuado del diálogo, en una participación adecuada y eficaz como oyente y como hablante jerarquizando ideas.	- Valoración de la importancia del reconocimiento de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión. - Valoración del intercambio de opiniones y la reflexión como estrategia de aprendizaje y crecimiento. - Valoración de la importancia de la adquisición de conocimientos sobre su lengua, para su desarrollo intelectual y afectivo.	-Ejercitación y capacitación individual de las estrategias de control y autorregulación. -Detección de aspectos importantes del texto en base a los objetivos planteados. - Detección de dificultades en la comprensión de textos expositivos. - Identificación de las posibles causas de las dificultades en la comprensión.	- Valorar los resultados de la lectura según los objetivos planteados, en cuanto al logro de la comprensión así como a la efectividad de las estrategias usadas. -Valoración del intercambio de opiniones y la reflexión como estrategia de aprendizaje y crecimiento.	-Antes de la lectura la docente propiciará las condiciones físicas, necesarias y adecuadas en el aula, favoreciendo un clima agradable, para la ejecución de las actividades. -Durante la lectura se realizará Dinámica de discusión grupal en intercambio de ideas, exponiendo argumentos y dudas, estimulando la participación de los alumnos. -Presentación de las ideas generales y conclusiones en mapa conceptual.	- Evaluación Formativa: -Después de la lectura se hará elaboración de mapa conceptual. -Evaluación del uso adecuado de los elementos que propician la integración grupal. - Evaluación del uso adecuado de las normas de intercambio comunicativo. -Expresar opiniones de forma clara y consciente sobre los temas tratados Retroalimentación en la discusión grupal y en la práctica guiada.

Informe de las acciones tomadas

Se llevó a cabo el modelo transaccional de Goodman-Rosenblatt, en función de este se desarrollaron estrategias antes de la lectura durante la lectura y después de la lectura. Goodman (1986) entiende que la lectura es un proceso cíclico compuesto por cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical, de significado, asimismo Rosenblatt (1994): sostiene que el proceso de transacción incluye a un texto que interactúa con un reservorio de experiencias lingüísticas, el cual también es el fruto del remanente de todas las transacciones pasadas de una persona en contacto con el entorno social.

Este plan se apoyó también en la teoría de Solé (1994), quien divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando se inicia una lectura se acostumbre contestar algunas preguntas, de las cuales se hará mención; que son claves en cada una de las etapas del proceso.

Primera sesión.

La sesión 1 se inició el lunes 4 de mayo, comenzó a las 8:15 a.m. Después de dar gracias a Dios por regalarles un nuevo día, se pasó asistencia y se realizó caligrafía. Al principio, la autora explicó a los alumnos el Proyecto de Aprendizaje a desarrollar, fue de difícil comprensión para la mayoría del grupo, puesto que la mayoría de los alumnos pidieron ayuda consultando a un compañero o acercándose a la profesora manifestando no entender la instrucción y, por ende, no saber qué hacer.

Inicio: La docente aprovechó dicha situación para realizar la exploración de conocimientos previos a través de la técnica de la pregunta acerca de la concepción implícita que poseen los alumnos sobre la comprensión lectora, factores y elementos que intervienen y lectura eficaz.

Para ello, se propició una Discusión grupal y análisis de lo que entienden los alumnos por comprender al leer un texto, lectura eficaz, factores y elementos que intervienen en el proceso, mediante las siguientes preguntas: ¿qué es leer bien?, ¿qué significa comprender?, ¿para qué leemos?, ¿cuándo consideran que comprendieron un texto? y ¿cuáles elementos intervienen en dicho proceso? Se obtuvo variadas respuestas, sobre el concepto de comprensión lectora y lectura eficaz las respuestas fueron: leer bien es comprender, entender, captar la idea y pronunciar bien. Entre los objetivos de lectura identificados por el grupo estuvieron: leer para divertirnos, para aprender, para saber hacer algo, para estudiar, para buscar información y para compartir con los demás; y entre los elementos que intervienen en dicho proceso, los señalados fueron: la comprensión, la atención, la concentración y saber para qué se lee, es decir, los objetivos de la lectura.

En la discusión se evidenció la participación constante y coherente de los estudiantes que poseen una buena comprensión lectora, sin embargo, la docente dirigió la discusión hacia los estudiantes que poseen escasa comprensión lectora para que participaran activamente en la dinámica de la sesión.

Exposición directa sobre el concepto, los factores y elementos de la comprensión lectora y la lectura eficaz, basados en la discusión anterior la docente dirigió las intervenciones en busca de un concepto de comprensión más acorde con el nivel de

los estudiantes de cuarto grado, asimismo, hizo una exposición sobre el concepto, los factores y los elementos que la afectan.

La sesión culminó aproximadamente a las 9:45. Esta sesión se dividió en cinco (5) subsesiones, ya que se realizó una diaria desde el lunes 04 al 08/05/15, con la finalidad de poder consolidar las competencias a evaluar en todo el grupo.

Segunda sesión.

Esta sesión se inició el lunes 11 de mayo de 8:00 a.m. a 9:30 a.m.

Al realizar la exploración y activación de los conocimientos y experiencias previas, se encontró que los estudiantes, en general, habían captado los temas desarrollados en la primera sesión e incluso dieron ejemplos concretos al respecto. Hubo mucha atención, se esmeraron en hacer las ilustraciones sobre “El Agua”, ya que fue el texto expositivo utilizado representando cómo y qué abordar en las estrategias de selección.

Inicio: la docente recordó lo que habían hecho el día anterior, haciendo énfasis en lo que se iba a aprender y lo que se esperaba que logran los estudiantes. Algunos niños participaron recordando que se entendía por comprensión lectora y lo que significaba leer eficazmente.

Exposición directa: La docente expuso los objetivos de la sesión, así como las estrategias empleadas “antes de leer un texto”, comunicando a los alumnos lo que se iba a aprender y lo que se aspiraba que ellos logran. Para ello explicó oralmente el concepto de autorregulación, en qué consiste, para qué se utiliza, aclarando cómo, cuándo y por qué ponerlo en práctica.

Cabe destacar, que la docente realizó preguntas acerca de la lectura a realizar a manera de exploración. Los alumnos respondieron preguntas dadas por la docente como las siguientes: ¿Qué piensa de la importancia del agua? ¿Recuerdas algunas cosas en las que se pueda utilizar ? ¿Qué pasa cuando el agua se evapora?. Los educandos se concentraron en esta actividad. Sin embargo, un grupo particular, no logró terminar a tiempo debido a que no se mostraron interesados en las actividades y hubo que hacerles constantes llamados de atención.

Posteriormente se propició una discusión grupal a través de la técnica de la pregunta con el objetivo de indagar los conocimientos previos que poseían los alumnos acerca de los textos expositivos, las actividades que se realizan antes de leer un texto, tal como el establecimiento de los objetivos y diseño del plan de acción. Para indagar los conocimientos previos la docente hizo las siguientes preguntas: ¿todos los textos son iguales?, ¿todos los textos se leen de la misma forma?, ¿te propones objetivos antes de leer? Nombra algunos de ellos. ¿Qué son los textos expositivos? Nombra algunos ejemplos de ellos. ¿Antes de leer unas instrucciones podrías saber de qué se va a tratar el texto?, ¿cuál es el objetivo de los textos expositivos?.

Seguidamente la docente prosiguió a exponer directamente al grupo las estrategias empleadas “antes de leer”, a saber: identificación de los objetivos de lectura y establecimiento del plan de acción; también expuso sobre el tipo de texto que se iban a trabajar durante la semana : los expositivos (concepto y principales características).

La exposición directa fue apoyada por las intervenciones de los niños, producto de las preguntas que iba haciendo la docente mientras hizo su intervención, y que a su vez fueron guiadas a medida que surgieron espontáneamente.

Por ejemplo:

-¿Qué pueden hacer antes de leer para saber de qué se trata un texto?. Respuestas: leer los títulos, subtítulos, ver los dibujos, gráficos, imágenes, cuadros, revisar el índice del libro, leer la contraportada.

¿Cuáles son los posibles propósitos al leer un texto expositivo?. Respuestas: para saber hacer algo, para divertirnos, para buscar información, para aprender, para saber de qué trata cualquier juego electrónico, para manejar objetos electrónicos, para hacer recetas de cocina.

-¿Dónde podemos encontrar textos expositivos? Respuesta: en las pruebas escritas, en los ejercicios de clase, en el pizarrón, en los libros de manualidades, en los libros de cocina, entre otros.

-¿Qué podemos hacer mientras leemos para poder comprender mejor un texto expositivo?. Respuesta: saber para qué estamos leyendo, imaginarnos lo que nos van pidiendo, releer, consultar el diccionario, buscar en internet, preguntarle a un amigo o a la profesora si no entendemos algo.

Tercera sesión.

Esta sesión se inició el 18 hasta el 22/05/15

Consistió en manifestar discrepancias, anticipaciones, inferencias, de relaciones analógicas y de oposición sobre contenidos de lecturas realizadas, de igual manera, se

utilizó técnicas de lectura, en exposición en voz alta, tomando en cuenta la fluidez y coherencia con que se realizara la lectura.

Resultó ser muy exitosa esta sesión sobre la aplicación de las anticipaciones; logro que requirió mucho esfuerzo en las demostraciones por parte de la autora. Aquí se trabajó mucho con las anticipaciones fundamentadas en la lectura y análisis del título y las ilustraciones. Ocurrió que usualmente los niños y adolescentes suelen ser muy parcos y llanos en las ideas que se le activan a partir de un título e ilustraciones, entonces siempre hay que insistir, ampliar y profundizar la técnica de la pregunta y la estimulación a partir del colectivo para que se construyan ideas más coherentes.

Se presentaron dificultades con tres equipos porque no supieron administrar bien el tiempo para el desarrollo de las asignaciones; uno de los equipos falló totalmente y los otros dos lograron un avance satisfactorio con muchísima atención individualizada y presencia mediadora de la docente. La gran mayoría de los equipos efectuaron exitosamente sus producciones al aplicar el vistazo, la ojeada y la revisión, destacándose una mayor integración entre los miembros de cada equipo, dando aportes y construyendo eficientemente los procesos, por lo que la auto y la cotutoría fueron relevantes para el éxito.

Cuarta sesión.

Esta sesión inicio el 25 y culminó el 29/05/15

Se indagó sobre los conocimientos previos a través de la técnica de la pregunta sobre los textos expositivos y estrategias de planificación de la lectura y de las posibles estrategias de lectura en relación con propósito y estructura del texto.

Los alumnos conversaron constantemente (al igual que en la sección anterior) sobre las emociones de temor, miedo, nervios que el hecho de leer les producía. Esta evidencia corroboró el supuesto de que existían y aun se mantenían latentes situaciones de conflicto que representaban para los alumnos una amenaza. Por lo que fue necesario orientar las preguntas para profundizar sobre este tema. En primer orden, los alumnos exteriorizaron todos sus temores y advirtieron sobre las causas que los originó. Los factores predominantes resultaron ser en primer orden las experiencias del pasado que fueron poco o nada gratificantes, vinculadas estrechamente con una práctica docente desacertada en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura y su evaluación. En segundo orden, se determinó que los estímulos que constantemente recibían de las personas de su entorno familiar y escolar, lejos de animarlos fungieron como reforzadores negativos.

Se pudo observar por primera vez que mientras la maestra conversaba con ellos, todo el grupo estaba muy atento, unido y los gestos de preocupación habían desaparecido casi por completo del rostro de los alumnos. Por el contrario, se les veía muy relajados y emocionados.

Estas manifestaciones de los alumnos son testimonio fiel de la importancia que tiene para los niños o cualquier persona que se inicie en la lectura, los estímulos positivos y ayuda oportuna de los más expertos. Es muy difícil para un aprendiz por sí solo superar los sentimientos y expectativas de fracaso que genera el hecho de sentir que no es capaz de leer o que simplemente no puede hacerlo al mismo ritmo o nivel que sus compañeros. En estos casos, son de gran utilidad las estrategias de

animación a la lectura para despertar la motivación de los alumnos y acercarlos nuevamente de forma progresiva y divertida a los libros.

De esta manera, se desarrolló la actividad y a medida que avanzaba el tiempo se siguieron formulando preguntas por parte de los alumnos y de la docente en constante interacción.

Continuando con esta sección, se realizó una lectura colectiva por iniciativa de los mismos alumnos, cuando una alumna que fue una de las que se resistió en un comienzo dijo: “maestra yo quiero leer, pero usted me ayuda” y la maestra le respondió "Claro que sí, todos te vamos a ayudar", fue a partir de ese momento que todos mostraron gran curiosidad por probarse ellos mismos bajo los parámetros establecidos, así cada uno voluntariamente hizo su respectivo análisis y conclusión de la lectura, de cómo se sintió al leer y al finalizar se hicieron los comentarios del grupo en general.

Es de hacer notar que un alumno se decidió a leer al final, fue el último en hacerlo, luego de ver a sus compañeros apoyarse mutuamente y para sorpresa de él mismo y de todos los allí presentes lo hizo muy nervioso, pero mejor de lo que todos esperaban incluyendo a la maestra.

Por su parte, los niños más allá de lo que muchos creen son capaces de comprender el significado y el alcance de la lectura para su desarrollo personal, social e intelectual.

Quinta sesión.

Esta sesión inicio el 01 y culminó el 05/06/15

Estuvo basada en Señalar ideas principales y secundarias, de párrafos leídos, con la mayor asertividad posible, mediante el uso de la técnica del subrayado, asimismo, se sintetizaron las ideas más resaltantes mediante la globalización de las mismas en un solo texto.

Cabe destacar, que hubo un éxito total porque durante la aplicación de la estrategia de selección mediante el vistazo, la revisión y el subrayado de ideas principales, los alumnos lograron integrar los contenidos y conocimientos adquiridos en las sesiones previas, a partir del privilegio del hacer, el explicitar el reflexionar y el concluir al respecto.

En ésta como en otras sesiones siempre se inició con la actuación de definiciones, precisaron la importancia de las estrategias y técnicas por sus aplicaciones y utilidades prácticas en la escuela, la familia y la calle.

Cuando hicieron los mapas mentales para la discusión grupal, a la vez, construyeron los esquemas, algunos equipos fueron muy creativos porque crearon estructuras de palabras, conceptos y dibujos diferentes entre sí para significar diversas formas de interpretar el contenido del texto leído sin desviarse de las ideas relevantes, privilegiándose la construcción de los significados como producto de interacciones individuales y sociales.

Sexta sesión.

Esta sesión inicio el 08 y culminó el 12/06/15

Exposición directa: en primer lugar se hizo un repaso sobre las estrategias de selección y organización ya trabajadas, así mismo se precisaron las tácticas que le correspondían y se especificaron las características y procedimientos de cada una.

Aquí se activaron los conocimientos previos de los educandos y se utilizó la técnica de la pregunta para generar la discusión socializada; evidenciándose que se había estado produciéndose un aprendizaje significativo en las primeras sesiones.

La docente fue muy explícita en los análisis e hizo demostraciones y ejemplificaciones pertinentes, incitando a los educandos a que desarrollaran por sí mismo el modelaje mental, éstos lo hicieron espontáneamente y con una aproximación importante, aunque no certera. Se promovió la transferencia al ámbito escolar y al ámbito familiar y cotidiano, y se encontró que los educandos se acercaron a entender la utilidad de la estrategia de elaboración, sin haber logrado exactitud dado que se requería mayor práctica guiada.

Fue muy exitosa la sesión, ya que los participantes pudieron aplicar consciente y productivamente la autorregulación en la formulación de preguntas claves para seleccionar ideas principales, con las cuales elaboraron organizadores gráficos y resúmenes parafraseados.

En esta sesión se incrementó significativamente el avance de los estudiantes en la transferencia de las estrategias y técnicas de aprendizaje y autorregulación. Su aprovechamiento fue mayor. La enseñanza previa produjo un mayor nivel de aprendizaje y los recursos didácticos estimulantes favorecieron el andamiaje y la práctica independiente, hasta el punto que se apreció autonomía y acierto en la toma de decisiones.

Capítulo V: Resultados

El siguiente capítulo contiene información referida a la descripción de los hallazgos obtenidos en la investigación, aunado al análisis de los resultados, a la luz de los planteamientos encontrados en los estudios y la literatura revisada, tomando en cuenta los aciertos de la misma, al mismo tiempo realizando las recomendaciones y la forma de difundirlos.

Resultados

La selección del problema que apoyó la realización de la presente investigación es la observación en el escenario de trabajo y en la experiencia como docente, donde la mayoría de los alumnos realizan las lecturas sin seguir una estrategia que les ayude a enfocarse en lo necesario para alcanzar el objetivo; es evidente que al realizar las lecturas y extraer datos de ellas, lo hacen sin apoyarse en un proceso que los lleve a analizar y organizar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos en las lecturas, referidos a la práctica de la lectura en los alumnos de cuarto grado de Educación Básica, perteneciente a una institución educativa pública.

El problema referido planteado fue el entrenamiento en el uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos expositivos, en un grupo de estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica, perteneciente a una institución educativa pública de un municipio del Estado Barinas. Para estudiar esta situación se planteó como objetivo general Implementar Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en la Comprensión de Textos Expositivos en Cuarto Grado de Educación Primaria

Con atención a esta óptica, se elaboró un programa de intervención basado en el desarrollo de una guía didáctica elaborada por la autora, con el fin de contribuir a la utilización de herramientas adecuadas, para la identificación de la estructura del texto expositivo y la aplicación de estrategias de autorregulación para facilitar la comprensión lectora. Este fue desarrollado en seis (6) sesiones de trabajo, donde se realizaron prácticas directas de estrategias para facilitar el aprendizaje de textos expositivos, teniendo como propósito la comprobación de las aseveraciones e interrogantes planteadas, para tal fin se aplicó una preprueba y una postprueba, a continuación se presentan los resultados en la tabla 5.

Tabla 7.

Medias, desviación típica de la preprueba y postprueba

	X	DT	N
Pretest	11.20	2.18	26
Postest	15.56	1.69	26
**p<0.05			

Fuente: resultados arrojados por el programa SPSS versión 17.0

Se observa los resultados de la prueba $t(12)=-8,16$ $p=0.000$, y debido que el nivel de significancia es menor a 0.05, lo que refleja un mejor desempeño de los estudiantes en la postprueba, al observar las medias se encuentra que el grupo aumenta su desempeño luego de las 6 sesiones de trabajo, por tanto se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis propuesta en cuanto a si ¿existirá diferencia significativa en

los resultados de la prueba final de comprensión de la lectura y aplicación de la estrategia del resumen identificando la estructura del texto, con respecto a la prueba inicial?

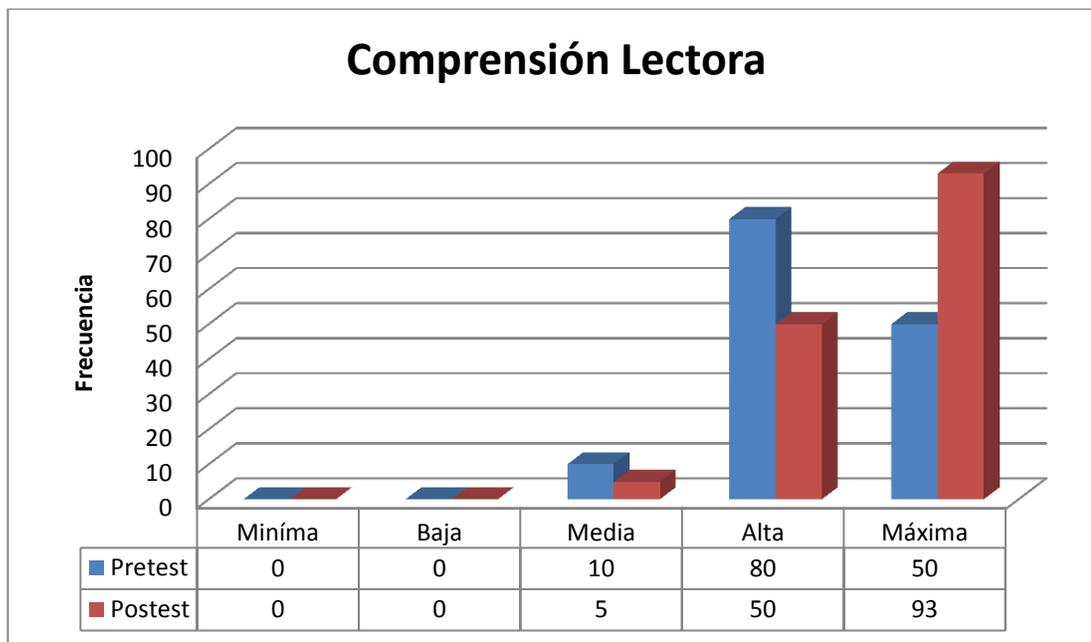
Teniendo en cuenta la interrogante formulada respecto al mejor desempeño de los estudiantes en la postprueba, se ejecutó un contraste de medias de las calificaciones obtenidas, con el fin de verificar tal suposición; para ello se aplicó la prueba t para muestras relacionadas, lo cual arrojó que hubo diferencias estadísticamente significativas favoreciendo al grupo de alumnos inmersos en el programa, en la prueba $t(12) = -8.167$, $p = .000$, es decir el programa de intervención fue efectivo, traducidos a mayor número de respuestas correctas en el postest.

Tabla 8.

Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y postprueba del uso de estrategias de autorregulación en textos expositivos

Categorías de desempeño	Frecuencia pretest	Frecuencia postest
Mínima (1-3 puntos)	1	0
Baja (4-7 puntos)	0	2
Media (8-9 puntos)	8	1
Alta (12-15 puntos)	11	13
Máxima (16-18 puntos)	6	10
Total de Estudiantes Estudiados	26	26

Figura de resultados de la preprueba y de la postprueba de comprensión de la lectura



La figura presentada evidencia que el porcentaje de alumnos en la categoría de desempeño Media disminuyó al pasar de un 10% a un 5%, también hubo una reducción significativa en las siguiente categoría Alta, de 80% a un 50%. Entre estas dos categorías se disminuyó notablemente el porcentaje. En este sentido, se lograron los resultados esperados luego de la intervención en el uso de estrategias de autorregulación se produjo un mejoramiento en la comprensión de la lectura de los textos expositivos elaborados para las pruebas, al reducir el porcentaje de alumnos de las categorías inferiores a la Máxima. Así mismo, se esperaba lograr un aumento en el porcentaje de alumnos en la categoría Máxima, hecho que se evidencio en la misma figura, al haber un aumento de 50% a 93% en dicha categoría.

Estos resultados indicaron que se produjo un mejoramiento en la comprensión de la lectura de los textos expositivos elaborados para las pruebas después del entrenamiento.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron comprobar y aceptar que el uso de las estrategias de autorregulación, mejora notoriamente el nivel de desempeño de los alumnos, debido a que permite manejar herramientas que fortalecen y favorecen sus capacidades cognitivas y a la vez el desenvolvimiento en el manejo de las tareas escolares de los educandos, pero sobre todo en la adquisición y desarrollo de habilidades para la comprensión de textos expositivos.

Cabe destacar, que los resultados arrojados concuerdan con los hallazgos encontrados por Gil-García & Cañizales (2004), Velásquez, (2007), Linares (2006), Sánchez (1990), Williams (2005), Rinaudo y González (2002), en el que la estrategia del resumen específicamente en la identificación de la estructura del texto, permitiendo afianzar los conocimientos, con el sentido de mejorar la comprensión de la lectura, a su vez, facilitarle herramientas para realizar resúmenes eficaces.

Por tanto como se plantea en la hipótesis, el entrenamiento directo en el uso de diferentes herramientas relacionadas con la realización del resumen, permitió que los estudiantes las practicasen e incorporaran de manera eficaz en la lectura, para poder resumir adecuadamente los textos leídos.

Tomando en cuenta estas mejoras en el grupo, es importante resaltar que la instrucción directa favorece y evidencia lo planteado por Baumann (1985), donde

explica que cuando el alumno es instruido de manera directa, se afianzan más los nuevos conocimientos, ya que hay feedback constante por parte del docente, a su vez las dudas que se presenten al momento de la aplicación del programa son corregidas, de manera que los estudiantes prosigan de forma coordinada y sistemática, con la aplicación de las herramientas propuestas a fin de contribuir al aprendizaje significativo de estrategias metacognitivas y autorreguladoras que les facilite la comprensión de textos expositivos.

Es igualmente notorio, que una de las implicaciones de estos resultados es el enfoque de enseñanza guiado, el cual permite priorizar los objetivos de enseñanza centrado en las necesidades de los alumnos, el cual favorece que estén enfocados en lograr las metas propuestas en el programa, en el sentido que están dirigidas a propiciar herramientas que luego de practicadas y aprendidas pueden ser puestas en práctica en cualquier área de estudio.

Tomando en cuenta estos aspectos se puede afirmar que el mejor desempeño de los alumnos de cuarto grado de una escuela pública de un municipio del estado Barinas está relacionado a la aplicación del programa de intervención, en la elaboración de resúmenes utilizando la estructura del texto, y en la aplicación de estrategias de autorregulación, dirigido hacia una mejor comprensión de textos expositivos. Es de resaltar que la enseñanza en el uso de estrategias de autorregulación influyó positivamente en el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos expositivos en esta investigación debido al papel relevante que juegan esas estrategias cognitivas metacognitivas y autorreguladoras en los procesos de comprensión.

De esta manera, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje y las de autorregulación se influyen mutuamente para lograr el éxito en la comprensión, de hecho de nada valdría tener conciencia sobre los procesos sino se sabe qué, cómo y cuándo hacer utilizar las estrategias de aprendizaje y las técnicas o tácticas pertinentes para desarrollarlas eficientemente.

Del mismo modo se puede entender que no sólo es enseñar las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, sino también cómo enseñarlas, mediante cuáles actividades y estrategias didácticas, de acuerdo con la secuencia.

Así mismo, es de enfatizar que el presente trabajo, ha tenido éxito a partir de la combinación de la información detallada sobre los aspectos conceptuales, procedimentales, condicionales y actitudinales del uso de las estrategias. Es así como los estudiantes pudieron seguir y evaluar la efectividad de las estrategias de la comprensión de textos y aprendieron a discernir en qué momento utilizarlas y a la vez desarrollar las habilidades y formas de construcción del conocimiento, lo cual promovió la transferencia a diversas situaciones y experiencias de aprendizaje, en dicho proceso medió el aprendizaje natural y social en el cual la docente se convirtió en el referente modelo a seguir por los estudiantes en un primer nivel imitativo.

El alcance de la transferencia fue promovido efectivamente durante la intervención, logrando trabajar en la transferencia cercana (aplicación de las estrategias de autorregulación, en la comprensión de los textos expositivos seleccionados). Sin embargo, esto no quiere decir que las estrategias de autorregulación hayan sido consolidadas. Hay que recordar que el programa de intervención tuvo una duración de mediano plazo (30 días) y que aunque los alumnos

lograron determinar, ejemplificar y explicar diversas situaciones cotidianas y experiencias de aprendizaje en las cuales podrían aplicar las estrategias de autorregulación, se requiere de un trabajo instruccional permanente y continuo dentro del aula y mediante las tareas para desarrollar en el contexto familiar o comunitario que faciliten la ejercitación de las habilidades en diferentes asignaturas o asuntos de interés.

Durante la ejecución de la experiencia, se presentaron algunas limitantes como el tiempo para llevar a cabo la implementación de las estrategias debido a la planificación de los especialistas que laboran con la sección, así como la aplicación de los proyectos de investigación pedagógicos. Asimismo, al principio algunos representantes mostraron resistencia a que sus hijos (niños con condiciones específicas), fueran atendidos por la autora en la aplicación de estrategias, autorreguladoras. Posteriormente se fueron familiarizando con el proceso involucrándose con mayor interés en la experiencia llevada a cabo.

Como conclusión que sintetice esta experiencia se puede afirmar que la comprensión de textos expositivos está relacionada con diversos factores, los cuales influyen positiva o negativamente, siendo la aplicación de las estrategias metacognitivas y de autorregulación, dos de los factores fundamentales, en cuanto a , lo metacognitivola autorregulación y lo didáctico, para producir cambios positivos y notables en esta competencia clave para el desarrollo de aprendices y seres humanos exitosos, ya que presentan una relación directamente proporcional, donde a mayor frecuencia de uso de las estrategias , mayor nivel de comprensión de textos. Ambos componentes estratégicos dotan a los seres humanos de procesos, habilidades y

destrezas que les facilitan su acceso a la formación de significados múltiples que pueden tener los textos y les permiten mantener el control como sujetos de aprendizaje.

Sin embargo, la carencia o la deficiencia de la enseñanza y el aprendizaje que enfatice la aplicación de estrategias autorreguladoras del aprendizaje, afecta negativamente y puede llegar a negar la posibilidad de que se logren niveles satisfactorios de comprensión, generando como secuelas adicionales, obstáculos graves para el desarrollo intelectual y el desenvolvimiento en contextos que requieren un dominio importante en el uso de habilidades y en la aplicación de estrategias metacognitivas y autorreguladoras en los aprendices.

Recomendaciones

Con base a los resultados obtenidos se recomienda:

- 1) Planificar y aplicar programas de formación dirigido a los alumnos de educación primaria al comienzo de año escolar, en el sentido de que puedan consolidar su competencia lectora, en este caso comprensión de textos expositivos y redacción de resúmenes de textos expositivos leídos; enfatizando en la ejecución de estrategias autorreguladoras que les permitan adquirir habilidades las cuales repercutirán en su desempeño.
- 2) Fomentar la importancia de las estrategias metacognitivas de organización en la comprensión de textos escritos ya que ellas permiten tener un mejor alcance en los estudiantes cuando manejan todos los aspectos inherentes a su funcionalidad el cual con un procesamiento simple (palabra clave, rimas, imágenes mentales, parafraseo) y

procesamiento complejo (elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual). Es así como, a través de ellas se puede reflejar los procesos que se pueden incluir para la comprensión adecuada del texto.

3) Promover en el aula la práctica constante y consciente de las estrategias de autorregulación, enfocándose en la identificación del texto y sus respectivas analogías con el fin de formar a los alumnos con herramientas y habilidades metacognitivas, para procesar la información de una manera eficaz.

4) Resaltar el valor de la comprensión de la lectura como eje central el desarrollo de habilidades en el proceso de aprendizaje, que le permita a los educandos tener acceso a la información textual de manera constante y amena.

5) Fomentar en los docentes la práctica y aplicación de estrategias de autorregulación que les permita ayudar a los alumnos en las diferentes áreas de estudio.

Para finalizar, las recomendaciones expresadas en esta investigación son posibles en la medida que los estudiantes y docentes sean conscientes, críticos, creativos y reflexivos del proceso de aprendizaje y enseñanza, en una nueva visión que les permita materializarlo con la formación, la experiencia y la práctica.

Difusión

La autora planea difundir conscientemente los resultados obtenidos en la presente investigación, en aras de fomentar la importancia de las estrategias de autorregulación y su implicación en la comprensión en el proceso de lectura de las diferentes temáticas de estudios, tomando en cuenta el aula de clase, y reunión de profesores donde se discuten las diferentes problemáticas de estudio en el desarrollo y avance pedagógico.

Además se aprovecharán los encuentros pedagógicos para compartir la experiencia obtenida en la presente investigación, en aras de favorecer y fomentar los cambios pertinentes para enriquecer los procesos de aprendizaje y lograr una formación integral en los educandos. Así mismo, será un antecedente y servirá como referencia para futuras investigaciones llevadas a cabo en dicha institución y en la Universidad Católica Andrés Bello.

Referencias

- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baddely, A. D. (2012). Working Memory: Theories, Models and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). Working memory. En G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic.
- Baddeley, A. D. y Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple component model. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L., & Beal, L.C. (2009). Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In. S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baumann, J.F., (1985) La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Revista Infancia y Aprendizaje Reading Research Quarterly* 20(1) 93-115 Recuperado el 20 de marzo de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Bereiter, C. (1991). Situated cognition and how to overcome it. En: Kirshner, D.;Whitson, J.A., eds. *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*,p. 281-300. Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Boekaerts, M., &Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, L. &Zeidner (2000). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Bransford, J.D. (1979). *Human cognition: learning, understanding and remembering*.Belmont, CA, Wadsworth Publishing Co
- Bransford, T.D.; Brown, A.L.; Cocking, R.R., eds. (1999). *How people learn: brain, mind,experience and school*. Washington, DC, Nacional Academy Press.
- Brown, A.L. (1975). *The development of memory: knowing, knowing about kno-*

- wing and knowing how to know. En: Reese, H.W., *Advances in child development and behavior*, vol. 10. New York, Academic Press
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. En J. H. Flavell & E.M. Markman, (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Cognitive Development, 4a. ed., 77-166. New York: John Wiley and Sons.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological learning theory and the design of innovative environments: On procedures, principles and systems. En J. Shauble & R. Glaser (Eds.). *Contributions of instructional innovation to understanding learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1989). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. En: Weinert, F. E., and Kluwe, R. H. *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.Y.
- Brown, A. L. (1977). Macrorules for summarizing texts. The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 114.
- Brown, A. L., (1984). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Buettner, E.D. (2002). Sentence by sentence, self-monitoring. *Reading teacher*. v56, n1, p. 34-44.
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for thought*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development. In S.J. Pickering (Ed.). *Working Memory and Education* (pp. 61-91). San Diego, CA: Academic Press.
- Carretero M.; Voss, J., eds. (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romanó, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of poor and good comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual*

Differences, 19, 246-251.

- Case, R. (1978). Intellectual development from birth to adulthood: A neo-piagetian interpretation. En R.S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: LEA.
- Castañeda, S. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación superior. En: S. Castañeda (coord.). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos.* México: Fac. de Psicología-UNAM-CONACYT.
- Chandler, M (1988). Doubts and developing theories of mind. In T.W. Astington, P.L. Harries & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chase, W.G.; Simon, H.A. (1973). The mind's eye in chess. En: Chase, W.G., ed. *Visual information processing.* New York, Academic Press.
- Chen, J., et al. (1998). *Building on children's strengths: the experience of Project Spectrum.* New York, Teachers College, Columbia University.
- Coles, M. (1970). Cross-cultural studies of memory and cognition. En R.V. Kail y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition.* Hillsdale, NJ: LEA.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 453-494. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Deci, E.L.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* New York, Plenum Press.
- Díaz, A. (1998). *Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos.* México: McGraw-Hill.
- Driver, R.; Guesne, E.; Tiberghien, A., eds. (1985). *Children's ideas in science.* Milton Keynes, United Kingdom, Open University Press
- Dweck, C.S. (1989). Motivation. En: Lesgold A.; Glaser, R., eds. *Foundations for a psychology of education*, p. 87-136. Hillsdale, NJ, Erlbaum

- Elmore, R.F.; Peterson, P.L.; McCarthy, S.J. (1996). *Restructuring in the classroom: teaching, learning and school organization*. San Francisco, CA, Jossey-Bass
- Ericsson, K.A., &Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Flavell, J. H. Beach, P. H. &Chinsky, S.A. (1966). *Cognitive development*. (3a. edition). Englewood: Prentice-Hall.
- Flores, R. (2000) *Pedagogía del conocimiento*. Madrid: McGraw Hill
- Flores, M. (2005) Programa de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos instruccionales. Trabajo de Investigación. Caracas: UCAB.
- García Madruga, J.A. (2006). El desarrollo del razonamiento sobre lo que podría haber ocurrido: Condicionales indicativos y subjuntivos. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 485-498.
- Gardner, R. (1993). *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gardner, R. y Haynes, J. (1991). Acquisition of text lookback expertise. Informe no publicado Universidad de Maryland.
- Gathercole, S.E., &Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gathercole, S.E., Lamont, E., &Alloway, T.P. (2006). Working memory in the classroom. In S. Pickering (Ed.). *Working memory and Education* (pp. 219-240). San Diego: Academic Press.
- Gil-García, A. & Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 25, 16-28
- González, K. (2009). Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX, 125-151.
- González, L. (2001). *Metacomprensión y comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica*. Trabajo de investigación. Caracas: UCAB

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press
- Halpern, D.F., ed. (1992). *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Just, M.A., & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Lepper, M.; Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En: Ames, C.; Ames, R., eds. *Research on motivation in education*, vol. 3, p. 73-105. New York, Academic Press
- Linares, M. (2006). Efectos de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos de estudiantes universitarios. Trabajo de Grado de la Universidad Católica Andrés Bello: Especialización Procesos de Aprendizaje: Caracas. Recuperado el 15 de Abril de 2015 de la base de datos biblioteca ucab.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires. Aique.
- Martínez, E. & Díaz, N. & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de Comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ*, 14, 531-556.
- Marton, F.; Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Mayer, R.E. (1987). *Educational psychology: a cognitive approach*. Boston, MA, Little, Brown
- Méndez, G. (2007) Escuelas Bolivarianas reportan bajo rendimiento académico. *Diario El Universal*.
- Medina, A. & Gajardo, A. (2009). Pruebas de comprensión lectora y producción de textos. Presentación UCAB. SlideShare.
- Moreno, A. (2003). Como diseñar actividades de comprensión lectora. Tomado de: <http://milugarleeryaprender.blogspot.com>.
- Nikerson, R.S.; Perkins, D.N.; Smith, E.E. (1998). *Enseñar a Pensar. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós, MEC
- Negrete, J. (2007) *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa
- O'Reilly, T. y McNamara D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: good texts can be better for strategic, high-knowledge readers,

DiscourseProcesses,43,121–152

- Paris, S. G. (2001). Classroom applications of research on self-regulated. *Educational Psychologist*,36, (2), 28-47.
- Paris, S.G. &Winograd, P. (1987). Metacognition in academic learning and instruction. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*.Hillsdale: Erlbaum.
- Pelekais (2000). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos: Diferencias y Tendencias*.Telos Vol. 2 (2) p. 347 -352
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: better thinking and learning for every child*. Riverside, NJ,The Free Press
- Piaget, J. (1978). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*.Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Pozo, J.L. (2008). Estrategias de aprendizaje. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Pressley, M. (2007). Elaboration and memorydevelopment. *ChildDevelopment*, 53, 296-309.
- Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) 2013-2015. “Hacia una Escuela forjadora de la convivencia escolar” Escuela Bolivariana La Concordia I.Ficha Plantel 2013-2015. Escuela Bolivariana La Concordia I.
- Puente, A. (1991). *El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?*Madrid: Editorial Alianza
- Rinaudo, M. & González, A. (2002). Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de la lectura y Rendimiento Académico. *Lectura y Vida*, 23 (3) 40-49.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenblat, L.M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Assoc (Publicadaen 1938)
- Sánchez, M., (1990). Estructuras textuales y proceso de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología* 41, 21-40, Universidad de Salamanca Consultado el 15 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.google.co.ve>

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9 (3), 177-199.
- Schnotz, W.; Vosniadou, S.; Carretero, M. (1999). *New perspectives on conceptual change*. Oxford, United Kingdom, Elsevier Science
- Spaulding, C.L. 1992. *Motivation in the classroom*. New York, McGraw-Hill
- SINEA (1998). Informe Nacional Venezuela. Disponible en: <http://www.derechos.org.ve/situacioninformes/anual/educacion.html>
- SINEA (2003). Informe Nacional Venezuela. Recuperado el 20 de mayo del 2003, de <http://www.intecedu.dol~cdp/docs/comunidadesaprendizaje.html>
- Solé, I. (1997). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 17, 4.
- Solé I. (2001). Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 60-63.
- Solé I. (2001). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, Pp. 43-61 (1022-6508) - Oei/Caue
- Sweet, A.P., & Snow, C. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Taylor, B. M., & Bogdan, R. W. (1987). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Velásquez, R., (2007). Estrategias de comprensión en la lectura de textos expositivos en estudiantes del primer semestre de educación superior: Trabajo Especial de Grado de la Universidad Católica Andrés Bello Caracas: Venezuela. Recuperado el 21 de mayo de 2015 de la base de datos de biblioteca ucab.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Vindel, M. (2004-2005) Programa de estimulación de la lectura comprensiva. Juegos y cuentos interactivos. Tomado de: [Http://apoyoinstruccional.neositios.com/](http://apoyoinstruccional.neositios.com/)
- Vosniadou, S.; Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive psychology* (San Diego, CA), no. 24,

p. 535-58

- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1997). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.
- Wertsch, J., (1997). *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Williams, J., (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 6–18. Recuperado el 01 de mayo de 2015 de la base de datos de ERIC.
- White, B.Y.; Frederickson, J.R. (1998). Inquiry, modelling and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and instruction* (Hillsdale, NJ), vol. 16, núm. 1, p. 13-117.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183

Anexo A

Cuestionario aplicado a los docentes
En la medición de la metacomprensión y autorregulación.

(Tomado y adaptado de González, 2001)

Nombre: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Cuestionario

Instrucciones:

- Lee cuidadosamente
 - Cerciórate de comprender las afirmaciones antes de responder.
 - Para responder encierra con un círculo la letra V (si la afirmación es verdadera) o F (si la afirmación es falsa), de acuerdo con tu manera de pensar o actuar según el caso.
 - Contesta todas las preguntas con toda la sinceridad posible.
- Puedes comenzar.
Gracias por tu colaboración.

1. Cuando leo unas instrucciones y no comprendo, busco a alguien para que me aclare. VF
2. Si tengo que seguir unas instrucciones me ayudo tratando de imaginar mentalmente como podría hacer lo que me están pidiendo. VF
3. Si al leer un texto me encuentro con una oración que no comprendo, generalmente vuelvo a leer la oración. VF
4. Cuando leo un texto expositivo compruebo lo que estoy comprendiendo formulando y respondiendo preguntas sobre las mismas. VF
5. Cuando leo instrucciones, me represento mentalmente las acciones que me están pidiendo. VF
6. Al leer un texto, si hago preguntas sobre las mismas, pierdo la concentración. VF
7. Saber cuáles son las palabras claves en las instrucciones que estoy leyendo no tiene importancia porque debo leerlas todas. VF
8. Generalmente cuando termino de leer instrucciones no estoy seguro/a de qué se trata. VF
9. Cuando estoy leyendo instrucciones y me encuentro con una palabra desconocida la asocio con otra similar cuyo significado conozco. V F
10. Generalmente los estudiantes pueden saber cuáles son los pasos correctos para obtener buenos resultados al seguir instrucciones. V F
11. Hacer mi propia interpretación de las instrucciones leídas y compararlas con lo que dicen las instrucciones, es de gran utilidad para estar seguro de lo que tengo que hacer. VF
12. Cuando logro comprender una instrucción que no entendía, pienso en lo que me ayudó a comprenderla. V F

Anexo B

Autopreguntas para el logro de la
Metacompreension y autorregulación.

(Adaptado de Ríos 1991)

Autopreguntas para el logro de la metacomprensión y autorregulación de la lectura

(Adaptado de Ríos,1991)

	Categorías	Preguntas a autoformular
PLANIFICACIÓN	<p>Activación de conocimientos previos Establecimiento de objetivos de la lectura Diseño de Plan de Acción</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al comenzar a leer ¿qué sé sobre el tema de textos expositivos? 2. ¿Qué objetivos me puedo proponer al leer este material? 3) ¿Qué puedo hacer para comprender eficazmente los textos?
SUPERVISIÓN	<p>Aproximación o alejamiento de la meta Detección de aspectos importantes Detección de dificultades en la comprensión Identificación de las causas de las dificultades Uso flexible de las estrategias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué puedo hacer para determinar si estoy logrando los objetivos? 5. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de los textos expositivos? 6. ¿Cuáles son las instrucciones más difíciles de comprender? 7. ¿Por qué se me dificultó la comprensión? 8. ¿Qué puedo hacer cuando no comprendo adecuadamente las instrucciones?
EVALUACIÓN	<p>Evaluación de los resultados logrados Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Cuando termine de leer el texto, ¿cómo compruebo si las he comprendido? 10. ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión dela misma?

Anexo C

Texto expositivo informativo

Se trabajó características y diferenciación de los textos expositivos de otros textos.

Disponible en:

<http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%B1os&rlz>

El sistema solar

El Sistema Solar es un sistema planetario en el que se encuentra la Tierra. Consiste en un grupo de objetos astronómicos que giran en una órbita, por efectos de la gravedad, alrededor de una única estrella conocida como el Sol de la cual obtiene su nombre. Se formó hace unos 4600 millones de años a partir del colapso de una nube molecular que lo creó. El material residual originó un disco circumestelar protoplanetario en el que ocurrieron los procesos físicos que llevaron a la formación de los planetas.

Estos tienen diversos movimientos. Los más importantes son dos: el de rotación y el de traslación.

Por el de rotación, giran sobre sí mismos alrededor del eje. Ésto determina la duración del *día* del planeta.

Por el de traslación, los planetas describen órbitas alrededor del Sol. Cada órbita es el *año* del planeta.

Cada planeta tarda un tiempo diferente para completarla. Cuanto más lejos, más tiempo.

Giran casi en el mismo plano, excepto Plutón, que tiene la órbita más inclinada, excéntrica y alargada.

Anexo D

Texto Expositivo Informativo

Se aplicó la técnica del subrayado en la identificación de ideas principales y secundarias.

Disponible en:

<http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%B1os&rlz>

Los flamencos

Los flamencos son aves gregarias, altamente especializadas, que habitan sistemas salinos de donde obtienen su alimento (compuesto generalmente de algas microscópicas e invertebrados) y materiales para desarrollar sus hábitos reproductivos. Las tres especies de flamencos sudamericanos obtienen su alimento desde el sedimento limoso del fondo de las lagunas o espejos lacustre-salinos de salares. El pico del flamenco actúa como una bomba filtrante. El agua y los sedimentos superficiales pasan a través de las lamelas en las que quedan depositadas las presas que ingieren. La alimentación consiste principalmente en diferentes especies de algas diatomeas, pequeños moluscos, crustáceos y larvas de algunos insectos...

Anexo E

Texto expositivo explicativo

Discusión grupal sobre los contenidos del texto. (Inferencias, descripciones, deducciones, resumen)

Disponible en:

<http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%B1os&rlz>

Los tiburones

Pueden ser grandes predadores marinos con un esqueleto cartilaginoso y múltiples agallas. Las agallas están a los lados o debajo de la cabeza. Los tiburones tienen varias hileras de dientes en la boca.

Los predadores pueden ser de varios tamaños, desde especies pequeñas de las profundidades marinas, “al tiburón ballena”. Este tiburón es el mayor de los peces (se cree que puede tener una longitud de 18 metros) y se alimenta solamente de plancton.

Algunos de los tiburones más grandes, en especial el tiburón blanco son homeotérmicos, es decir capaces de mantener su cuerpo más caliente que la temperatura del agua.

A pesar de ser considerados animales peligrosos, rara vez atacan a los humanos.

Anexo F
Texto expositivo explicativo

Discusión grupal sobre las partes del texto. (Inferencias, descripciones, deducciones, resumen.) Disponible en:

[http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%](http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%BA)

[B1os&rlz](http://www.google.co.ve/search?q=ejemplos+de+textos+expositivos+para+ni%C3%BA)

El origen de los mundiales de futbol

Durante los Juegos Olímpicos de 1928, la FIFA (Federación Internacional de fútbol amateur) organizó un congreso donde se decidió la realización de un torneo de fútbol profesional de nivel internacional, que comenzó en el año 1930. Era la primera convocatoria para organizar “un Mundial de Fútbol” al que inmediatamente se unieron varios países europeos como Italia, Hungría, los Países Bajos, España Y Suecia, presentando su candidatura junto a la de Uruguay.

Como sede del primer Mundial fue elegido Uruguay, pero los países invitados al torneo rechazaron su participación argumentando que no podían costear el largo viaje en medio de la crisis económica que había azotado al mundo en esos años. A pesar de que Uruguay se ofreció a solventar los costos solo Francia, Bélgica, Yugoslavia y Rumanía acudieron a la cita.

Anexo G

Desarrollo de habilidades metacognitivas autorreguladoras.

Texto expositivo directivo

Actividades tomadas y adaptadas del libro: como diseñar actividades de comprensión lectora de Zanz Moreno, A. (2003). Tomado de:
<http://milugarleeryaprender.blogspot.com> (Diseño del Blog: María Sepulveda).

Obra: Animales de Europa y sus crías
 Autor: Publicaciones Fher
 Tipo de texto: Expositivo Directivo
 Etapa: Primaria
 Lecturas: 9605

La gamuza o rebeco

(Actividades para el Desarrollo de habilidades metacognitivas tales como: Relacionar, Procesar la información a niveles profundos, sintetizar. Identificar ideas principales y secundarias, títulos subtítulos, resumen.)

Uno de los juegos preferidos por las gamuzas jóvenes es muy parecido al descenso en estilo libre en esquí: la gamuza se encarama en lo alto de un helero muy escarpado, se acuclilla, se impulsa con las patas posteriores y se deja deslizar pendiente abajo por espacio de cien o ciento cincuenta metros, hasta el fondo de la pendiente. Las demás gamuzas contemplan la escena y van descendiendo cuando les llega el turno.

Este «espíritu deportivo» ofrece la medida de las excelentes facultades de la gamuza, su amor a la vida comunitaria y la maravillosa organización de sus pequeños grupos. La gamuza es una trepadora extraordinaria, una óptima saltadora, está dotada de olfato, vista y memoria notabilísimos, conoce todos los secretos de la montaña y sabe prever los cambios climáticos.

Las hembras y los individuos jóvenes viven en manadas. Al parecer -si bien algunos especialistas lo niegan-, la hembra jefe es elegida por sus compañeras y depuesta si no se muestra capaz de su misión.

Como quiera, no se puede negar la asombrosa división de las funciones entre los miembros de la manada: mientras la mayoría pasta, algunas gamuzas permanecen en vigilancia; cuando dan la señal de peligro -un silbido y un pateo sobre la roca-, todas las demás huyen ordenadamente, primero la jefe, después las crías, seguidamente las jóvenes de un año y a continuación las demás.

Cuando deben moverse por un terreno desconocido, el grueso de la manada se detiene, mientras algunas exploradoras avanzan en descubierto, tentando el terreno, con precaución para estar seguras de que ningún peligro -por ejemplo, un alud- amenaza a sus congéneres.

Se cuentan casos conmovedores de gamuzas que han acompañado a otra herida hasta una casa, alejándose sólo al tener la seguridad de que los hombres van a atenderla.

La gamuza o rebeco. (Ver texto)

Objetivos

Relacionar

La actividad propuesta pretende ayudar a los alumnos a relacionar los términos que aparecen en esta lectura. En esta lección el tipo de «relación» es muy evidente y explícita. Así mismo, en esta actividad se les introduce una terminología nueva: nudo y relación. También se les inicia en la representación gráfica de los mismos.

Procesar la información a niveles profundos

Existen diversos niveles de comprensión de mensajes escritos. Esta actividad intenta ayudar a los alumnos a que hagan esfuerzos para comprender lo que se dice en la lectura, más allá de la comprensión de las palabras y las frases. La actividad sugiere al alumno que busque analogías entre dos situaciones dadas. Al realizar dichas analogías, el lector debe comprender en profundidad el sentido de la lectura. Esta actividad, por otra parte, acostumbra a los alumnos a pensar de forma divergente; es decir, a pensar por caminos diferentes a los habituales.

Sintetizar

Se les presentan dos actividades que exigen diferente nivel de síntesis: a) titular párrafos, b) sacar la idea importante del párrafo. Se ha elegido una lectura sencilla con el fin de que se facilite esta tarea en el inicio del programa. Al titular párrafos, los alumnos deben inventar una expresión, que no tiene que ser obligatoriamente una frase completa, que se refiera a todo el contenido del párrafo. Al sacar la idea importante, deben inventar una frase, más o menos compleja, que exprese lo fundamental del contenido del párrafo. En el primer caso, el título es más abarcador y da menos información; en el segundo caso, es menos abarcador, en cuanto especifica más, pero da más información. Si se reuniesen los títulos de los párrafos se tendría un índice de la lectura, si se reuniesen las ideas importantes, se tendría un resumen de la lectura.

Práctica colectiva

1. Relacionar tres términos.

Practicar con los alumnos la relación existente entre gamuza, espíritu deportivo y manada (Solución: Las gamuzas tienen espíritu deportivo y viven en manadas) y gamuza, heridas y hombres.

2. Analogía.

Explicar en qué consiste una analogía. Por ejemplo: fábrica-panal o, como en el texto, gamuzas - esquiadores/montañeros. Establecer en la pizarra las semejanzas que se mencionan en el texto.



3. Titular párrafos e indicar sus ideas.
 Explicar la habilidad con el primer párrafo. El título sería “el juego de las gamuzas” y la idea principal: “Las gamuzas practican un juego parecido al esquí”.

Practicar esta habilidad en grupo con los alumnos para escribir en la pizarra el título y las ideas del segundo y tercer párrafo. El título del segundo párrafo sería "Cualidades de la gamuza." y su idea principal "Las gamuzas tienen unas cualidades excepcionales para vivir en la montaña". El título del tercer párrafo sería "Vida en manada" y su idea principal "Viven en comunidad y con una jefa elegida".

Ficha para el trabajo individual del alumno

Nombre..... Curso.....
 Fecha.....

1. Relaciona, escribiendo una oración, estos dos grupos de tres términos.



.....

2. Escribe tres analogías y tres diferencias entre las gamuzas y los montañeros.

Analogía 1:

.....

Analogía 2:

.....

Analogía 3:

.....

Diferencia 1:

Diferencia 2:

Diferencia 3:.....

3. Pon títulos y escribe las ideas principales entre los párrafos 4, 5 y 6.

	Título	Idea principal
Párrafo 4
Párrafo 5
Párrafo 6

Anexo H

Desarrollo de habilidades metacognitivas autorreguladoras.

Texto expositivo directivo

Actividades tomadas y adaptadas del libro: como diseñar actividades de comprensión lectora de Zanz Moreno, A. (2003). Tomado de:
<http://milugarleeryaprender.blogspot.com> (Diseño del Blog: María Sepulveda).

La liebre

Obra: Animales de Europa y sus crías. | Autor: Edit. Fher. S.a | Tipo de texto:
Expositivo | Etapa: Primaria | Lecturas: 7254

No se sabe que la liebre tenga amigos en el mundo animal. En cambio, son muchísimos sus enemigos: todos ellos carnívoros, desde la minúscula comadreja al perezosísimo tejón semivegetariano.

Por sentirse tan perseguida, la liebre ha aprendido a desconfiar de todo, actuar con máxima cautela y potenciar sus dotes de huida. Una liebre acosada no huye en línea recta, como los demás animales, sino en zig-zag, y da unos curiosos saltos, todos ellos con el objeto de perturbar a sus enemigos. Si la suerte le permite llegar a las cercanías de su madriguera, no penetra en ella directamente, sino que se entretiene en confundir sus rastros, también para desorientar al perseguidor.

A pesar de todas estas precauciones, son muchas las liebres cazadas. Previniéndolo así, la naturaleza hizo a este animal muy prolífico para dificultar su extinción. Una hembra de quince meses puede parir cuatro camadas en un año, con un total aproximado de nueve crías. Admitiendo que cuatro de éstas sean también hembras, y siguiendo el mismo ritmo de procreación, en nueve años una liebre puede dar una descendencia de 65.501 individuos

La liebre (Ver texto)

Objetivos

Procesamiento profundo de la información

La actividad propuesta está encaminada a facilitar en los alumnos la comprensión profunda retraduciendo los términos del texto a otros más próximos a las estructuras mentales del alumno. Esta retraducción garantiza la comprensión profunda.

Coherencia global:

Se proponen dos actividades distintas, pero ambas enfocadas a desarrollar la habilidad comprensiva de relacionar las partes de un texto entre sí y descubrir la coherencia global.

La primera actividad consiste en «buscar repuesto» y «causas» entre las afirmaciones del texto.

La segunda actividad consiste en completar mapas conceptuales a los que faltan algunos términos. El descubrir estos términos que faltan implica que ha habido una comprensión global de la lectura.

Síntesis

Esta actividad propuesta consiste en descubrir qué proposiciones estarían incluidas en una proposición enunciada con un grado más elevado de abstracción.

Comparación-Evaluación

El alumno debe comparar las ideas principales entresacadas de los párrafos y el resumen del texto elaborado por él, con las mismas tareas elaboradas por un experto.

Es importante animar a los alumnos a que no se conformen con realizar comparaciones superficiales, sino que tiendan a fijarse en los aspectos más relevantes: ideas importantes, ideas secundarias que no deberían aparecer, etc.

Práctica colectiva

1. Procesamiento profundo de la información: Paráfrasis

Explicar que se puede expresar el mismo contenido con palabras distintas a las del texto y que, además, este hecho demuestra que se ha entendido la lectura. Como ejemplo, el profesor lee el 1.er párrafo, y lo expresa con sus palabras. Explicar, si procede, que no consiste en sustituir vocablos por otros sinónimos, sino en darle nuevas formas sintácticas.

Realizar este ejercicio en grupo con la primera y la segunda oración del primer párrafo.

2. Coherencia global: Buscar supuestos

¿Por qué la liebre es desconfiada? Leer con ellos los párrafos 1 y 2 para buscar la respuesta a esta pregunta. En grupo, intentar dar respuesta también a estas preguntas:

- ¿Por qué huye en zig-zag?
- ¿Qué pasaría si desapareciesen los carnívoros en el hábitat de la liebre?

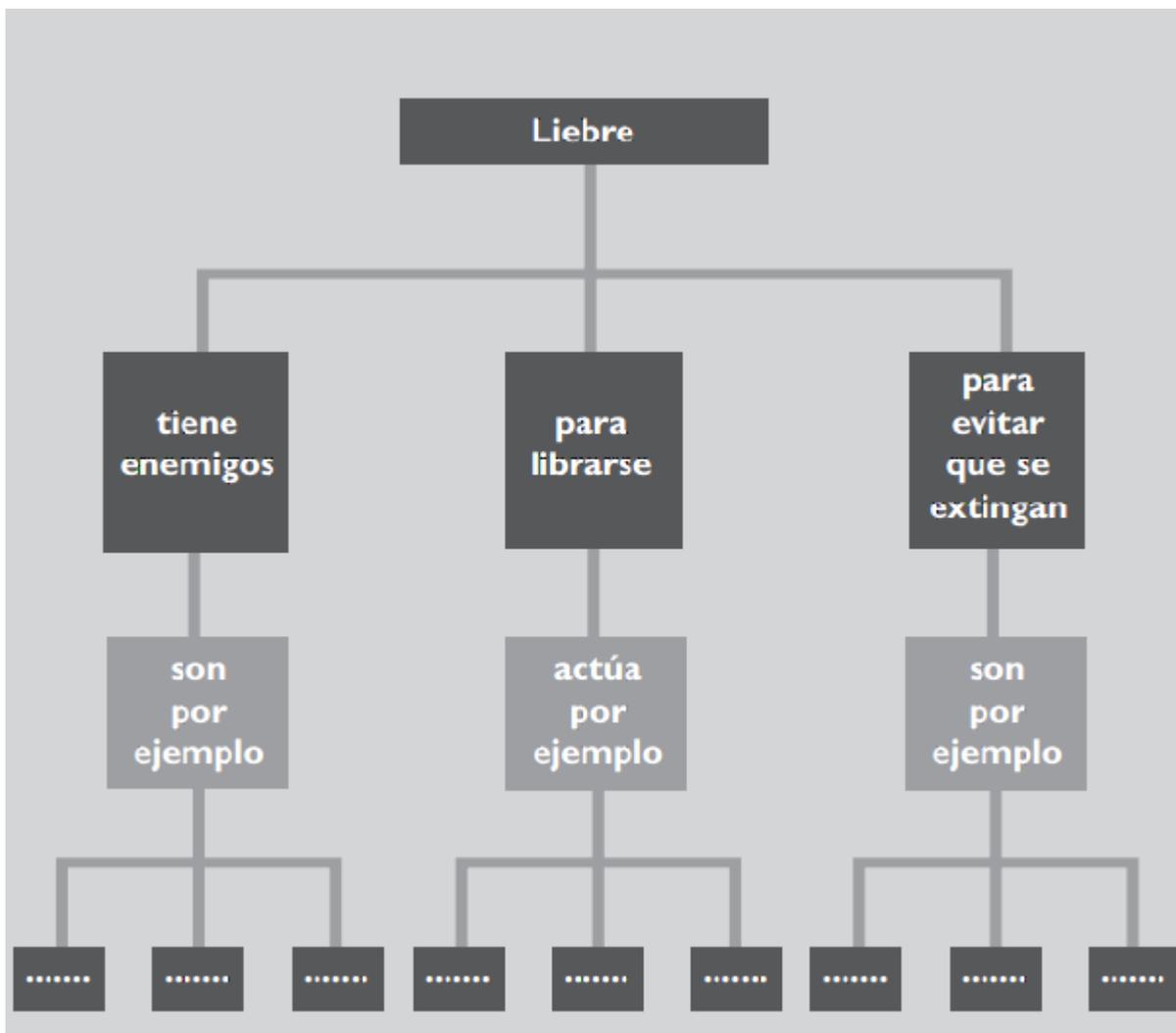
3. Síntesis: Buscar microproposiciones que estén incluidas en macroproposiciones

Explicar que se pueden enunciar frases de significado general que se refieren a varias expresiones del texto. Ej.: «Las liebres tienen muchos enemigos». En esta proposición se refiere a: que la comadreja es su enemigo, que el tejón es su enemigo y que otros carnívoros son enemigos.

Realizar una práctica colectiva con «La liebre tiene sus trucos para librarse de sus perseguidores». Solución: da saltos, avanza en zig-zag y borra las huellas cercanas a la madriguera.

4. Completar mapas conceptuales

Completar el siguiente mapa conceptual:



Ficha para el trabajo individual del alumno

Nombre.....

Curso.....

Fecha.....

1. Escribe con tus palabras la tercera frase del segundo párrafo

.....

2. Explica por qué:

¿Por qué no penetra directamente en la madriguera cuando es perseguida la liebre?

.....
.....
.....
.....

¿Por qué es un animal tan prolífico?

.....
.....
.....
.....

3. Escribe expresiones de la lectura que especifiquen esta frase: “La liebre es un animal muy prolífico”

.....
.....
.....
.....

4. Saca las ideas importantes de los párrafos y, con ellas, haz un pequeño resumen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo I

Desarrollo de habilidades metacognitivas. Ordenación jerárquica en mapas conceptuales

Texto expositivo directivo

Tomado del Libro: Como diseñar actividades de comprensión lectora Autor: ZanzMoreno, A. (2003) Tomado de: <http://milugarleeryaprender.blogspot.com> Diseño del blog: María Sepulveda.

El pan y los molinos

Esta actividad promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de: Relación, procesamiento profundo de la información, síntesis, ordenación jerárquica.

Obra Invenciones e Inventos

Autor: Ezequiel Solana

Tipo de Texto: Expositivo Directivo

Etapas: Primaria

Lecturas: 8170

Pan es una porción de masa de harina y agua que, después de fermentada y cocida en horno, sirve de alimento al hombre. Pero por extensión suele también llamarse «pan» a todos lo que sirve para el sustento diario, y así se dice en la oración dominical: «el pan nuestro de cada día, dánosle hoy».

Antes de que se conociera el pan, el hombre comió los granos de trigo masticándolos; después aprendió a triturarlos entre dos piedras, como se ha observado en las excavaciones hechas en las ruinas de Troya; más tarde se tuvieron piedras oblongas, ligeramente cóncavas, donde se machacaban, como puede verse en las colecciones del Museo Numantino de Soria. En Egipto ya se conocieron de mano, con una piedra fija y otra movida con un manubrio.

En un principio, la harina era gruesa mezclada con cascarilla y otros granos enteros. El pan era mal fermentado y mal cocido, áspero y duro, y como los hombres más que masticarlo lo trituraban, gastábanse los dientes hasta las encías, como se advierte en algunas momias egipcias.

La experiencia mostró muy pronto el valor nutritivo de los granos de trigo, y se extendió su uso. En Egipto se amasaba cada día, y era oficio de las mujeres y por eso había piedras o muelas en cada casa. Lo propio ocurría en otros países de Oriente y en Grecia.

El pan era ácimo. Después se aprendió a ponerle un poco de levadura, es decir, masa atrasada, y así se logró que fermentara, con lo que se hizo menos pesado, más esponjoso y digestible. Los romanos supieron ya fabricar un pan muy aceptable.

Después que se comían los granos triturándolos, hasta que se amasó el pan de flor de los romanos, hubo sin duda muchas maneras de aprovechar la pasta. Más, ¿quién ha sido el inventor del pan?

Los griegos atribuyeron la invención del pan a Triptolomeo o al dios Pan, unos 1400 años antes de Jesucristo. Pero, hablando de la invención del pan, hace esta juiciosa y profunda observación el filósofo español Eduardo Benot: «Sabemos cómo se llamaba Atila, e ignoramos el nombre del inventor del pan».

El pan y los molinos (Ver texto)

Objetivos

Relación

En la actividad se les pide que busquen el término de una relación. Deben volver a la lectura activamente y descubrir aquel término que complete la relación entre dos términos.

Procesamiento profundo

En esta ocasión, la tarea consiste en ayudarse de procedimientos gráficos para representarse mentalmente un conjunto de sucesos que guardan una relación temporal entre ellos. Es importante que descubran que con la ayuda de procedimientos gráficos es más fácil representarse mentalmente ciertas situaciones.

Síntesis

En la actividad planteada se les insta a que saquen la idea principal del párrafo. Esta habilidad ya fue introducida en una lección anterior. En esta lección se pretende profundizar y mejorar la habilidad.

Ordenación jerárquica

En esta actividad se enseña a los alumnos a representar por medios gráficos y verbales las relaciones que se dan entre los términos de la lectura.

Práctica colectiva

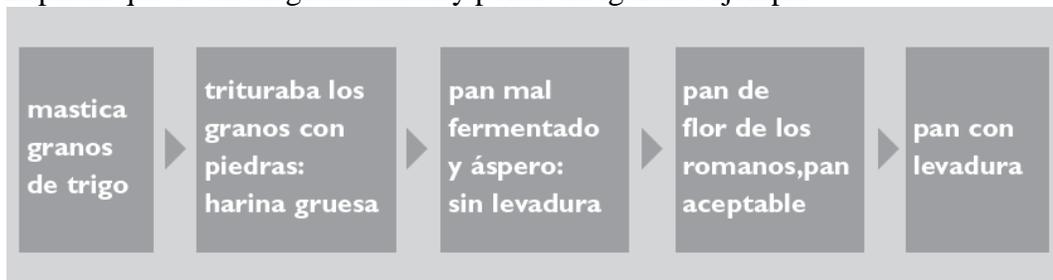
1. Relacionar

Enseñar la habilidad poniendo un ejemplo (pan > se hace con > harina y agua). Después realizar en grupo las siguientes:

- harina antigua > tenía > ...
- en Egipto > se conocían > ...
- el valor nutritivo del trigo > se descubrió > ...

2. Procesamiento profundo de la información: diagramas lineales

Explicar qué es un diagrama lineal y poner el siguiente ejemplo



3. Síntesis: Sacar la idea importante del párrafo

Se enseña la habilidad realizando conjuntamente los tres primeros párrafos.

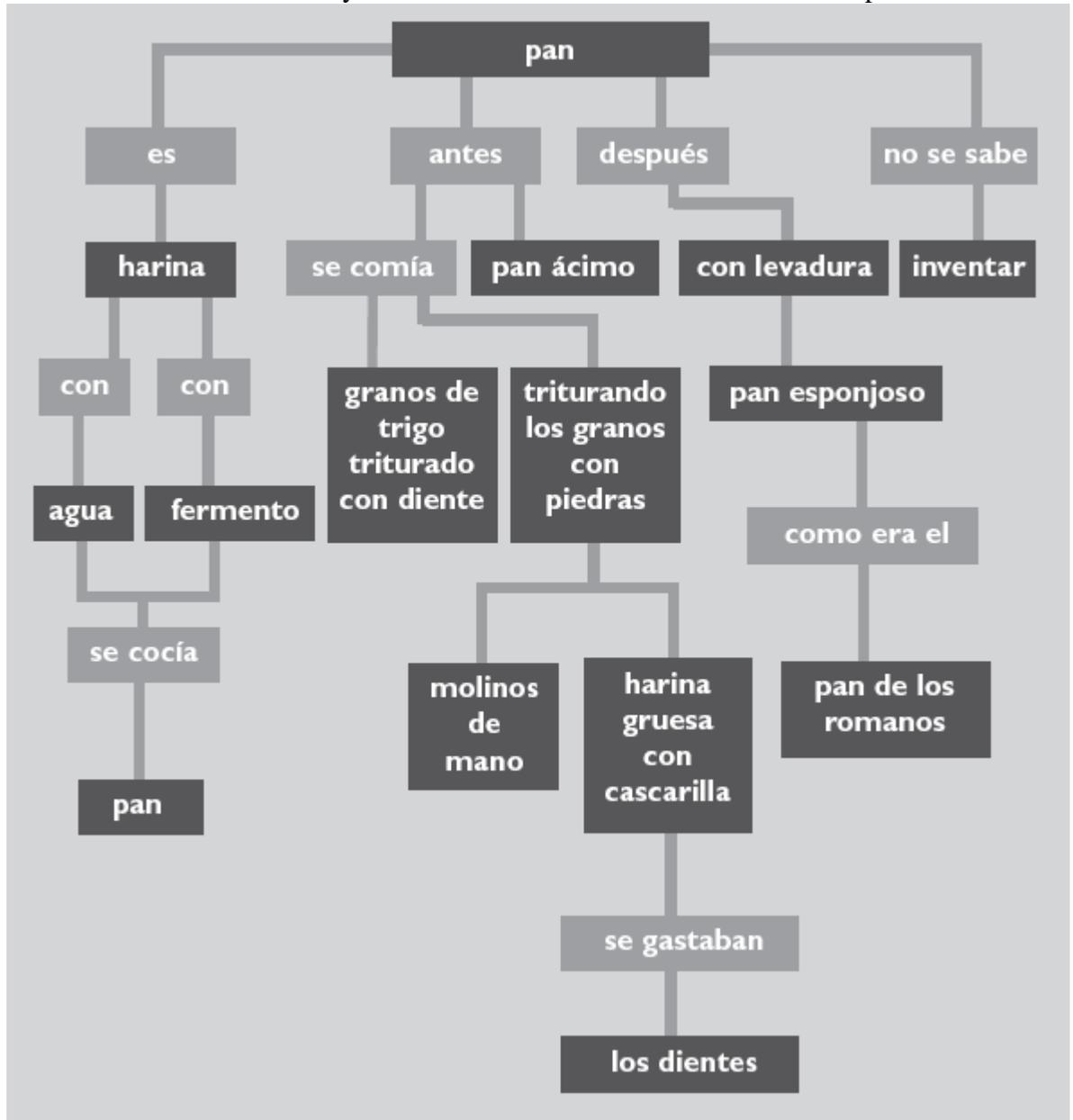
1er párrafo: Qué es el pan.

2º párrafo: Qué se hacía antes de cocer el pan.

3er. párrafo: Cómo eran las harinas de los antiguos.

4. Mapa conceptual

Se vuelve a leer el texto y a la vez se va elaborando en la pizarra.



Ficha para el trabajo individual del alumno

Nombre..... Curso..... Fecha.....

1. Busca la palabra que falta

.....	inventó	el pan
pan de flor	era
pan ácimo	no tenía

2. Indica la idea principal de los siguientes párrafos.

- Párrafo 4º:
- Párrafo 5º:
- Párrafo 6º:
- Párrafo 7º:

3. A partir del mapa conceptual de la pizarra, haz un resumen

Anexo J

Juegos y cuentos interactivos

Contestar preguntas, seleccionar palabras, identificar sinónimos y antónimos, ordenar secuencia de frases, segregación de palabras fuera del campo semántico, ordenar palabras de una frase.

Programa de estimulación de la lectura comprensiva. Juegos y Cuentos Interactivos.
Niveles: Básico, Intermedio. (Mariano Vindel 2004-2005) Tomado de
[Http://apoyoinstruccional.neositios.com/](http://apoyoinstruccional.neositios.com/) (Diseño de la Pág. María Sepulveda)

El leñador

Un pobre leñador regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puente sobre el río, se le cayó el hacha. Entonces empezó a lamentarse: ¿Cómo me ganare el sustento ahora que no tengo hacha? Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador

-Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después aparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. La ninfa, se volvió a sumergir reapareciendo con un hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa busco bajo el agua. Al aparecer llevaba un hacha de hierro.

-¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mia!

Por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

Autor desconocido (Adaptacion)

Responde:

¿Qué se le cayó al leñador al río?

- a) El hacha
- b) La azada
- c) El pico

¿Quién sacó el hacha del rio?

- a) Un ada
- b) Una bruja
- c) Una ninfa

¿De qué era la primera hacha que sacó la ninfa del río?

- a) De plata
- b) De oro
- c) De hierro

¿Qué hacha quería el leñador?

- a) La de plata
- b) La de oro
- c) La de hierro

¿Qué le dio como recompensa la ninfa?

- a) El hacha de oro
- b) El hacha de plata
- c) El hacha de oro y la de plata