

DE LA ENSEÑANZA A LA PEDAGOGÍA: PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Lizeth Marcela Díaz Becerra¹
 marceladiazb2016@gmail.com
 SED Bogotá
 Universidad de La Sabana
 Red CHISUA

Resumen

Esta ponencia presenta la importancia de la IAP (Investigación Acción Pedagógica) al transformar la práctica pedagógica de la docente de Lengua Castellana, con el objetivo de fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de grado tercero del Colegio María Mercedes Carranza IED; por medio de la incorporación de estrategias cognitivas y metacognitivas, innovadoras, contextualizadas y coherentes en el trabajo de aula. Se realiza un recorrido sobre los antecedentes prácticos y teóricos, que justifican la decisión didáctica de vincular dichas estrategias en la planeación; dimensionándolas como un conjunto de acciones intencionadas, renovadoras y eficaces para visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Finalmente, los cambios que se exponen en cuanto a la práctica pedagógica se fundamentan en una reflexión crítica del quehacer de la docente investigadora reflejado en la creación de los perfiles del docente y estudiante metacognitivo²

Palabras clave: Aprendizaje, comprensión lectora, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, planeación, práctica pedagógica.

Abstract

This text presents the importance of the IAP (Pedagogical Action Research) in transforming the pedagogical practice of the Spanish Language teacher, with the aim of strengthening reading comprehension in the third-grade students of the María Mercedes Carranza IED School; through the incorporation of cognitive and metacognitive strategies, innovative, contextualized and coherent in the classroom work. A tour is made on the practical and theoretical background, which justify the didactic decision to link these strategies in the planning; dimensioning them as a set of intentional, refreshing and effective actions to make students' thinking visible. Finally, the changes that are exposed in terms of pedagogical practice are based on a critical reflection of the work of the research teacher reflected in the creation of profiles of the teacher and metacognitive student.

Key words: Learning, reading comprehension, cognitive strategies, metacognitive strategies, planning, pedagogical practice.

¹ Candidata a Magíster en Pedagogía Universidad de La Sabana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Lengua Castellana de la Secretaría de Educación de Bogotá en el Colegio María Mercedes Carranza IED. Docente investigadora de la Red Chisua- Colectivo de Maestras y maestros Investigadores.

² Esta ponencia retoma la investigación de maestría denominada “Transformación de la práctica pedagógica mediada por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje para mejorar la comprensión lectora”, hecha por la autora y publicada en el repositorio de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, 2019.

Introducción

Desde hace varios años, el tema las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el desarrollo de competencias lectoras, ha constituido un objeto de estudio en el ámbito de la investigación acción pedagógica (IAP). Esta investigación parte de explorar una serie de instrumentos (resultados de pruebas internas y externas en comprensión lectora, Test Acra, planeaciones, diarios de campo, trabajos de los estudiantes, entre otros) que aportan información para corroborar la problemática asociada a los bajos niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Luego, se centra en un proceso autorreflexivo de continua deconstrucción y transformación de la práctica pedagógica visibilizando los momentos de lectura (antes, durante, después), las estrategias cognitivas (recuento, relectura, parafraseo, redes conceptuales) y las estrategias cognitivas (planeación, seguimiento, control, reflexión); destacando el impacto, alcances y limitaciones que genera la transformación de la práctica pedagógica en los procesos de reflexión, comprensión y desarrollo del pensamiento de los estudiantes de grado tercero.

Finalmente, como aporte al saber pedagógico, se establece un perfil del docente y estudiante metacognitivo que demuestra que una práctica pedagógica nutrida desde las estrategias de la cognición y metacognición cualifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrolla comprensiones profundas y hace visible el pensamiento de los estudiantes.

Antecedentes

En el colegio María Mercedes Carranza IED, al igual que en otras instituciones educativas del país, es latente la preocupación por mejorar los procesos de lectura porque pese al gusto que despierta esta habilidad en los estudiantes de la Básica Primaria, no concuerda con los rendimientos que alcanzan en las pruebas internas y externas, generalmente estructuradas a partir de la comprensión de textos.

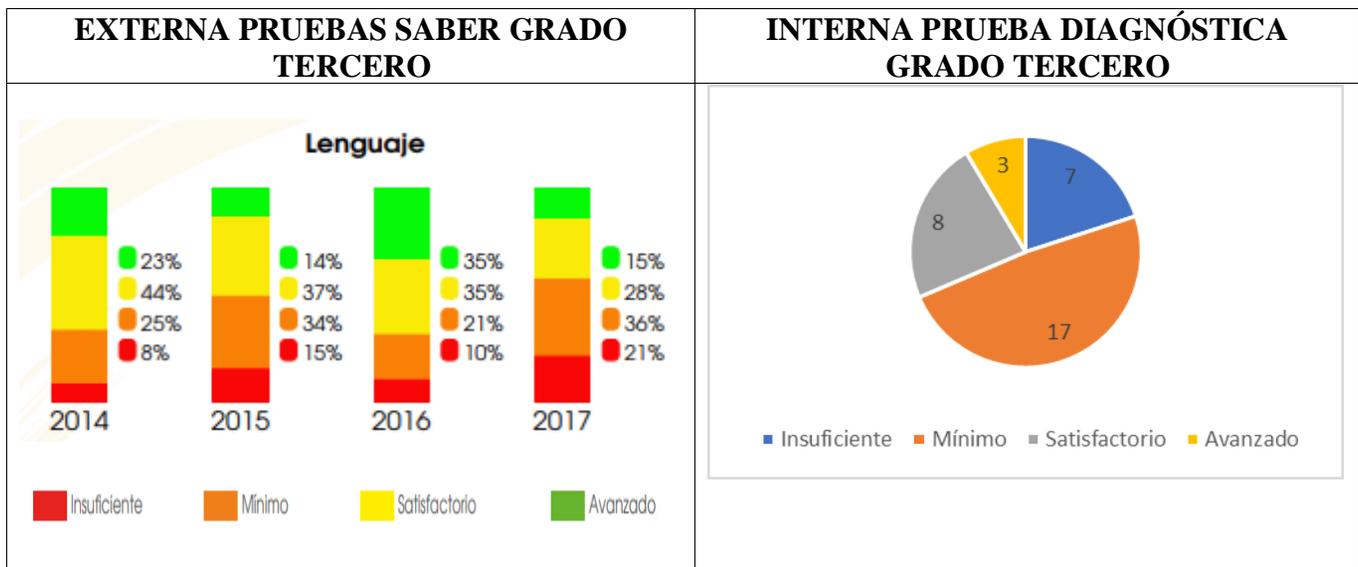


Figura 1. Reporte de la Excelencia 2018. Desempeño pruebas Saber grado 3 lenguaje cuatrienio. Icfes. Recuperado de [http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx7/Prueba diagnóstica](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx7/Prueba%20diagn%C3%B3stica) elaboración propia.

Dicho esto, los resultados de las pruebas Saber de lenguaje cuatrienio 2014 a 2017, en la institución en grado tercero, muestran que decrece el número de estudiantes en niveles avanzado y satisfactorio, reflejando un aumento considerable en los niveles mínimo e insuficiente de la competencia lectora, debido a la dificultad de los estudiantes en reconocer en las diferentes tipologías textuales su silueta textual, el tema central y los elementos que lo constituyen. Esto concuerda con los resultados de la prueba diagnóstica interna, en donde al 48% de los estudiantes se les dificulta “reconocer la intención comunicativa de un texto y formular hipótesis sobre el tema apoyándose en elementos textuales o contextuales como títulos, formatos del texto e imágenes, aunque hay que reconocer que logran hacer ciertas inferencias” (Díaz, 2019, p. 19).

Aunado a lo anterior, al aplicar el TEST ACRA sobre el conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) en los estudiantes, se observa:

“En la primera escala, (...) que la lectura de la población implicada es superficial, los escolares no anotan ideas, ni las subrayan, tampoco se preocupan por buscar significados de términos desconocidos y aunque utilizan la relectura lo hacen sin un propósito definido; además se les dificulta tener en cuenta la interpretación de gráficos e imágenes que apoyan la lectura. Respecto a la segunda escala, se perciben inconvenientes para agrupar o clasificar información, hacer preguntas sobre el contenido o usar gráficos, construir redes conceptuales que representen relaciones entre un tema y otro que han estudiado, asimismo es evidente la poca habilidad para diferenciar ideas relevantes, discutir con compañeros opiniones o resúmenes” (Díaz, 2019, p. 20)

Por consiguiente, la docente investigadora se autocuestiona y hace una reflexión crítica de su práctica pedagógica, planeación y evaluación, identificando fallas en cuanto al proceso de lectura, ya que se centra en literalidad, evaluación memorística del aprendizaje, actividades fragmentadas y parcialmente desarticuladas del

objetivo planteado, situaciones que no contribuyen a la consolidación de procesos de comprensión y desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

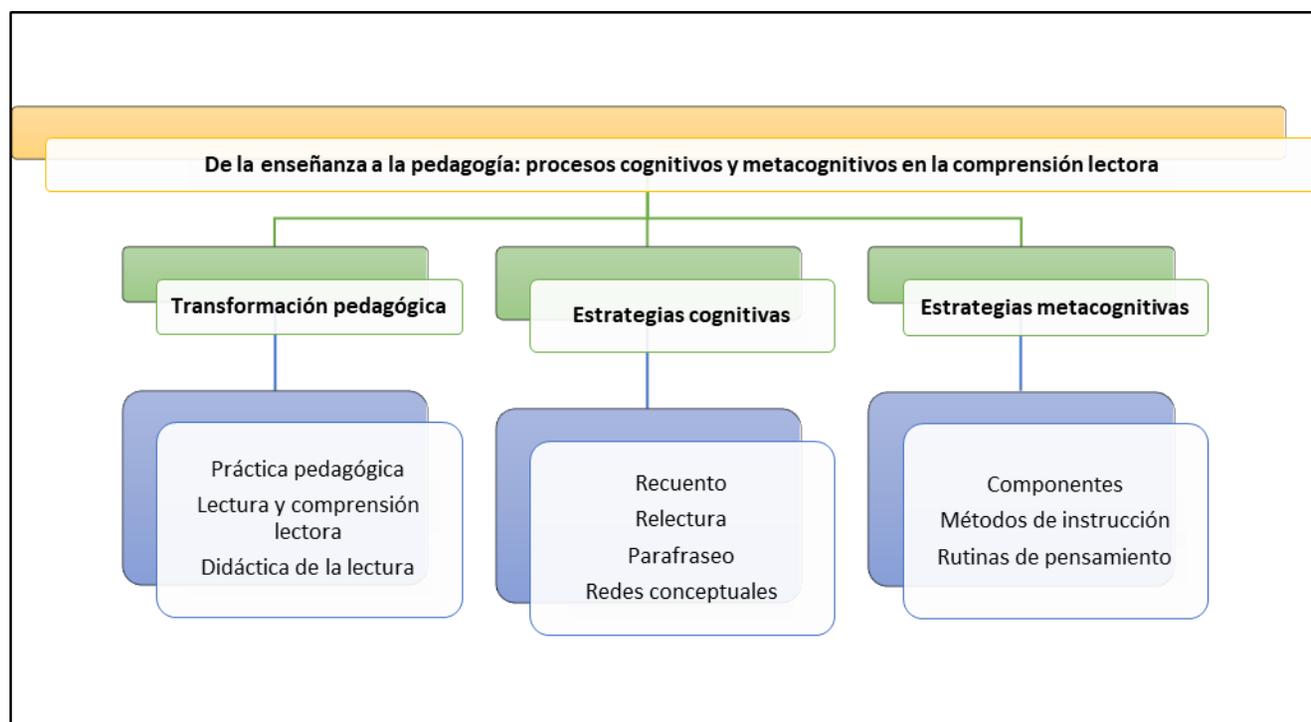
Pregunta de investigación

¿De qué manera influye la transformación de las prácticas pedagógicas mediadas por el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, en la cualificación de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes grado tercero del Colegio María Mercedes Carranza IED?

Propósito general

Analizar las implicaciones de una transformación de la práctica pedagógica mediada por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con las cuales se aporta a la cualificación de los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de ciclo dos del Colegio María Mercedes Carranza.

Contexto Teórico³



Elaboración propia

³ Esta ponencia retoma planteamientos antes expuestos en un documento ya socializado en el IV Simposio Internacional de Formación de Educadores Sifored 2018 "Conocimiento Científico Profesional, Competencias para el Educador del 2050 y la Innovación en los procesos de Formación", en Bogotá del 8 al 10 de noviembre de 2018.

Transformación de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica como práctica social, es pensada como un proceso reflexivo orientado por el docente quien planea, observa, cuestiona y transforma las decisiones didácticas en nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación hace parte de la labor investigativa en un contexto real, que demanda ajustes y perfeccionamiento contaste en aspectos como lo enuncia De Echeverry (1979), que involucran:

“Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 8)

Lo que resulta esencial en la enseñanza del lenguaje, específicamente en la lectura, que se constituye un tema trascendente de reflexión en distintas áreas del saber y constituye el eje teórico para considerar esta investigación.

En cuanto a lectura

Básicamente, está descrita en términos de descifrar un código, unas graffias, pero también puede provocar un proceso de interacción donde lector y autor se conectan en un texto enmarcado dentro de un contexto. Esto es que, el lector quien posee unos saberes o conocimientos previos admite un compuesto de ideas que le narran, explican, describen o argumentan una realidad, por eso accede a dialogar con un autor, quien tiene una intención de expresar pensamientos y sentimientos frente a una temática en particular que se ajusta a unas comprensiones condicionadas por factores contextuales.

Por consiguiente, se asume la lectura como un proceso cognitivo y metacognitivo, es decir, como:

“Una actividad cognitiva compleja donde el lector es un procesador de la información que contiene el texto. El lector aporta sus esquemas de conocimiento para integrar los datos nuevos que el texto incluye. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Para esto es necesario que llegue al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad” (Jurado & Bustamante, 2001, p. 61).

En cuanto a la comprensión de lectura

Solé (1998), define la comprensión como el manejo de un texto apoyado con las destrezas mentales y las facultades cognitivas para predecir, inferir y proponer puntos de vista en relación con la intención del autor, las expectativas y conocimientos previos de quien interactúa con el texto. Por eso, la comprensión se convierte en un desafío trascendental ya que “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en la

sociedad, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (p.27).

En cuanto a la didáctica de la lectura

Solé (1998), hace referencia a tres momentos: antes, durante y después; estas etapas tienen unas características propias que implican unas destrezas esenciales para alcanzar comprensiones profundas. Antes de la lectura: instante para trazar los objetivos de lectura, hacer predicciones acerca del texto con base en título, imágenes y elementos textuales; además, es el espacio que permite hacer anticipaciones frente al texto relacionando los saberes previos con los nuevos. Durante la lectura: momento en el que la relectura se usa para aclarar dudas, aprender vocabulario nuevo y reconocer la estructura textual para familiarizarse con el texto. Finalmente, después de la lectura: espacio para hacer visible la comprensión mediante el uso de cuadros, redes conceptuales, nociones y conceptualizaciones que reflejan la reflexión permanente, las conclusiones, proposiciones y argumentos que se derivan de visibilizar el pensamiento junto con sus pares.

La comprensión de lectura un acto complejo que define unos momentos cruciales y sucesivos que han de darse para encontrar el verdadero sentido del acto lector. Se deben considerar como “estrategias responsables de conocer los procesos con los que se elabora la información (autoconocimiento) y de activar aquellos que sean más oportunos y eficaces en cada situación concreta de aprendizaje (automanejo)” (Sánchez & Sancho, 2005, p. 15).

Estrategias cognitivas

Este tipo de habilidades refieren al conjunto de operaciones mentales cotidianas que ponen en contacto al individuo con la información, básicamente a través de los sentidos, lo que sirve de andamiaje para relacionar los conocimientos preexistentes con estructuras más complejas que se van fortaleciendo con los nuevos saberes y experiencias a través del recuento, la relectura y las redes conceptuales.

El **recuento** permite a los estudiantes hablar sobre lo leído, reflejar sus comprensiones con respecto a la estructura general del texto, las ideas que lo estructuran, sus dudas y cuestionamiento sobre el vocabulario desconocido permitiéndoles contextualizar un poco más confrontando su punto de vista con el de los compañeros. En palabras de Lerner (1985), “el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído” (p. 64).

La **relectura** permite validar o no, las comprensiones generadas en la primera intervención textual, según Lerner (1985) en los Lineamientos curriculares MEN (1998), “permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto” (p. 64).

Las **redes conceptuales** como lo establecen los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), ayudan a ubicar los conceptos claves, así, los estudiantes se preguntan por el significado de cada uno, si se encuentra que son definidos en el texto o no, entonces ellos establecen conceptos de apoyo para reconocer las relaciones que permiten reconstruir la lógica conceptual que habita en el texto y acceder así a su interpretación. Como lo plantean Marro, Mabel & Signarini (1994), “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá” (p. 65).

Estrategias metacognitivas

Las diferentes acepciones convergen en una interpretación similar donde la metacognición se asume como un proceso a través del cual un individuo puede pensar conscientemente sobre el pensamiento, es decir, que cada ser humano está en la capacidad de autorregular el propio aprendizaje a través de estrategias planificadas con antelación para responder, dado el caso, en una situación específica donde puede aplicarlas y finalmente evaluarlas de acuerdo con su pertinencia y eficacia. En palabras de Osses & Jaramillo (2008), la definición de metacognición se comprende como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (p. 191).

La **planeación** orienta la actividad intelectual de los estudiantes a través de preguntas y autopreguntas que favorecen llevar paso a paso el propósito de una tarea. Les permite visualizar de manera inductiva como pueden intervenir o crear un nuevo texto “implica, a menudo, descomponer el problema en subproblemas y diseñar una secuencia de pasos para acometer cada uno de los subproblemas” (Mateos, 2001, p. 85).

La **supervisión** en cierto modo implica la interpretación de lo leído, los significados comprendidos hasta ese momento además permiten conjeturar y hacer anticipaciones sobre el final, si no se ha logrado es preciso revisar el proceso y ajustar los mecanismos de lectura para avanzar en esa comprensión. Como lo señala Mateos (2001), es el momento de supervisar la actuación para determinar el progreso y regular la solución del esquema trazado para solucionar el problema distribuyendo esfuerzos o haciendo ajustes necesarios. Esto es que “en las actividades durante la lectura es recomendable suspender esta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por

escrito el final del texto. No se trata de solicitarle a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento” (p. 64).

La evaluación y reflexión le permite al estudiante reconocer la presencia o ausencia de conocimientos propios que requiere para alcanzar la comprensión esperada y en esa medida el objetivo de la tarea, entonces acude a estrategias que le son familiares para facilitar esa comprensión y lograr el objetivo. Por tanto, este proceso metacognitivo “le permite al estudiante no sólo regular sus aprendizajes, sino también sus acciones y formas de interacción que maneja en la cotidianidad, para mejorar su calidad de vida” (Barajas, 2019, p. 62).

En cuanto a los métodos de instrucción

Mateos (2001), caracteriza la **explicación directa** como “la explicación debe procurar, en definitiva, conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales” (p. 104). Y, el **modelado**, como el “paso a paso el desarrollo de la actividad mediante el ejemplo” (p. 105). La **práctica guiada** como la interacción en donde “el profesor se adapte a las necesidades que manifiestan los alumnos en cada momento para ofrecerles el nivel óptimo de ayuda, y que vaya disminuyendo paulatinamente su intervención a medida que los alumnos van ganando autonomía” (p. 109). La **práctica cooperativa** como la “construcción conjunta de nuevas ideas, de nuevos procesos de pensamiento o de nuevas estrategias de solución de problemas” (p. 114). Y la **práctica individual** como debe plantearse para regular la propia actuación durante la tarea y pueden ser ofrecidas por el profesor o ser elaboradas por los propios alumnos” (p. 116).

En cuanto a las rutinas de pensamiento

Son instrumentos que permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes y a su vez, orientar su modo de pensar. Como su nombre lo indica, si se utilizan rutinariamente, es decir con frecuencia y flexibilidad acaban convirtiéndose en un modo natural de pensar. “El verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices” (Ritchhart, 2002, p. 87).

Metodología

El **enfoque** investigativo es **cualitativo** porque estudia la práctica pedagógica en el contexto de aula a través la observación de comportamientos, discursos y acciones naturales del docente y estudiantes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), “se convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (...) estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad” (p.9).

El **alcance** de tipo **exploratorio y descriptivo**, en la medida que implica una reestructuración constante basada en la consulta de referentes bibliográficos para explorar un fenómeno que se constituye en objeto de estudio. En palabras de Restrepo (1997), “hace reflexionar al docente sobre la realidad de su práctica y sobre teorías implícitas de la misma (...) también construir una nueva práctica” (p.74).

Kemmis y McTaggart (1988) afirman: “La investigación acción se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción (establecimiento de planes), observación (sistemática), reflexión... y luego replanificación, nuevo paso a la acción, nuevas observaciones y reflexiones” (p.30).

Población

Corresponde a 35 estudiantes del grado 302, de los cuales 17 son mujeres y 18 varones que oscilan entre los 8 y los 10 años. Hacen parte de familias monoparentales, inscritas en estratos socioeconómicos 1 y 2, con escasos recursos económicos en su mayoría, muchas de ellas en condiciones de desempleo o desplazamiento forzoso, incluso de migración venezolana, lo que pone en evidencia también un bajo nivel académico y cultural donde la lectura no adquiere un nivel de prioridad en la familia. Sin embargo, los niños muestran interés por conocer las historias de tradición oral, leer cuentos clásicos y temas de interés de acuerdo a su edad.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Observación directa y documental de clase, trabajos, dinámicas entre docente-investigadora y estudiantes. **Encuesta** que recopila datos de la población, que permiten analizar elementos contextuales. **Test ACRA** de carácter exploratorio que evalúa el uso de estrategias de aprendizaje en dos escalas que son: Adquisición y Codificación del aprendizaje. **Rúbrica de valoración** de las formas de evaluar los proyectos finales de los estudiantes por cada ciclo de reflexión. **Matrices de valoración** diseñadas para recolectar información, inspeccionar hallazgos, analizarlos críticamente, establecer conclusiones y tomar decisiones didácticas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Evaluación diagnóstica** para recopilar información frente a niveles de competencia que manejan los estudiantes de la población en estudio. **Diarios de campo** permite hacer anotaciones sistemáticas y rigurosas sobre las observaciones hechas en el contexto áulico, durante el desarrollo de la clase a lo largo de las diferentes implementaciones logradas en la investigación. **Fotografías, videos y audios** que presentan evidencia la intervención en el aula. **Guías y talleres de lectura** corresponden a trabajos prácticos, planificados, donde se abordan actividades articuladas, que orientan el ejercicio de comprensión lectora a partir de distintas modalidades textuales.

Procedimiento

Intervención en cuatro ciclos PIER (Planeación, intervención, evaluación y reflexión) de reflexión de la práctica pedagógica. En cada ciclo se desarrolló una planeación correlacionada con los lineamientos curriculares para la asignatura de lengua castellana, los estándares básicos de competencia, los Derechos básicos de aprendizaje y el plan de aula institucional. Además, con un tópico generativo interdisciplinario de interés según la edad de los estudiantes, unas metas de comprensión orientadas a las dimensiones de conocimiento, método, propósito y comunicación, unos desempeños de comprensión basados en la exploración, la Investigación Guiada y proyecto final de síntesis que dan cuenta de las comprensiones alcanzadas por los estudiantes a través del uso y apropiación de estrategias cognitivas y metacognitivas, reflejando la deconstrucción y resignificación de la práctica de la docente.

Análisis de la información obtenida

Con la información arrojada por los ciclos PIER se llevó a cabo un análisis en tres dimensiones esenciales del proceso educativo: enseñanza, aprendizaje y pensamiento, a través de unas matrices que vislumbran la reflexión crítica de los avances, hallazgos y retos en cada implementación.

Enseñanza

Matriz 1 Dimensión: enseñanza; Categoría: práctica pedagógica; Subcategoría: planeación.

MATRIZ 1 DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA	
OBJETIVO ESPECÍFICO Reflexionar sobre el impacto generado por las acciones transformadoras que reestructuran la práctica pedagógica de la docente investigadora desde la apropiación del constructo teórico y metodológico que ofrece la Maestría.	
CATEGORÍA: Práctica pedagógica	Subcategoría: Planeación
Objetivo del instrumento: Identificar los aspectos característicos de la práctica pedagógica con base en el análisis de las planeaciones en los cuatro ciclos de reflexión.	
INTERPRETACIÓN DE INSTRUMENTOS: PLANEACIÓN	
ANTES	AHORA
Práctica pedagógica entendida “en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender” (Meneses, 2007, p .32) a través de una planeación estructurada que articula:	
<ol style="list-style-type: none">1. Objetivos de enseñanza2. DBA, Estándares y Competencias según el grado escolar3. Saberes previos4. Desempeños articulados5. Desarrollo del pensamiento6. Evaluación7. Reflexión sobre la planeación.	

Nota: elaboración propia.

Matriz 2 Dimensión: enseñanza; Categoría: Didáctica de la lectura; Subcategoría: antes, durante y después.

MATRIZ 2 DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA	
OBJETIVO ESPECÍFICO Reflexionar sobre el impacto generado por las acciones transformadoras que reestructuran la práctica pedagógica de la docente investigadora desde la apropiación del constructo teórico y metodológico que ofrece la Maestría.	
CATEGORÍA: Didáctica de la lectura	Subcategoría: Momentos de la lectura para desarrollo de habilidades cognitivas
Objetivo del instrumento: Identificar en la planeación el desarrollo de los momentos de la lectura: antes, durante y después para la mejora de los procesos de comprensión.	
INTERPRETACIÓN (Instrumentos planeación-diarios de campo)	
ANTES	AHORA
Solé (1998), refiere: Antes de la lectura como el momento para trazar los objetivos, hacer predicciones acerca del texto; indagar y estimular los presaberes fundamentales. Durante la lectura como el momento para: la relectura, aclaración del contenido, identificación del vocabulario y la autopregunta para comprender mejor el texto. Después de la lectura como el momento para hacer visible la comprensión a través recuento, relectura, parafraseo y redes conceptuales.	

Nota: elaboración propia

Matriz 3 Dimensión: enseñanza; Categoría: Métodos de instrucción; Subcategoría: instrucción explícita, práctica guiada, prácticas individual y cooperativa.

MATRIZ 3 DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA	
OBJETIVO ESPECÍFICO Reflexionar sobre el impacto generado por las acciones transformadoras que reestructuran la práctica pedagógica de la docente investigadora desde la apropiación del constructo teórico y metodológico que ofrece la Maestría.	
CATEGORÍA: Métodos de instrucción	Subcategoría: Instrucción explícita, práctica guiada, práctica individual y práctica cooperativa
Objetivo del instrumento: Reconocer los métodos de instrucción desarrollados en las planeaciones y su impacto en el ejercicio en aula de los estudiantes.	
INTERPRETACIÓN (planeación-trabajos de los estudiantes)	
ANTES	AHORA
Según Mateos (2001), El docente asume el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del estudiante a través de la instrucción explícita y el modelado con la práctica guiada, generando espacios de práctica individual como la autopregunta para la consolidación de saberes y la práctica cooperativa para la co-construcción de ideas.	

Nota: elaboración propia

Aprendizaje

Matriz 1 Dimensión: aprendizaje; Categoría: comprensión de lectura; Subcategoría: niveles literal, inferencial y crítico.

MATRIZ 1 DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE	
OBJETIVO ESPECÍFICO Evaluar los alcances que tiene el uso de estrategias metacognitivas de planeación, control y evaluación en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo dos del Colegio María Mercedes Carranza.	
CATEGORÍA: Comprensión de lectura	Subcategoría: Niveles literal, inferencial y crítico
Objetivo del instrumento: Categorizar los niveles de lectura inmersos en la práctica pedagógica con base en el análisis de las planeaciones de talleres y/o trabajo de los estudiantes.	
INTERPRETACIÓN (planeación-guías de trabajo-talleres)	
ANTES	AHORA
Según Aragón (2010) los niveles de lectura establecidos por la Asociación Colombiana de Semiótica son el literal que hace referencia al reconocimiento de palabras y frases. El inferencial que da cuenta de las relaciones y asociaciones que el lector realiza entre diversos significados para construir sentidos y el crítico, que habla de la comprensión del texto de manera global, argumentada y sólida.	

Nota: elaboración propia



Matriz 2 Dimensión: aprendizaje; Categoría: comprensión de lectura; Subcategoría: niveles literal, inferencial y crítico.

MATRIZ 2 DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE

OBJETIVO ESPECÍFICO Evaluar los alcances que tiene el uso de estrategias metacognitivas de planeación, control y evaluación en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo dos del Colegio María Mercedes Carranza.

CATEGORÍA: Estrategias cognitivas **Subcategoría:** Recuento, relectura, parafraseo, redes conceptuales

Objetivo del instrumento: Determinar la apropiación de las estrategias cognitivas de recuento, relectura, parafraseo y redes conceptuales en los procesos de comprensión lectora.

INTERPRETACIÓN (estadística)

ANTES

AHORA

Según los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), las estrategias cognitivas se definen como la reconstrucción significativa del texto a través del:

Recuento como la interpretación que hace el estudiante con sus propias palabras de lo leído.

La relectura como técnica para profundizar significados.

El parafraseo que conlleva a las inferencias del texto.

La construcción de redes conceptuales que categorizan y relacionan conceptos comprendidos con el contexto.

Nota: elaboración propia

Matriz 3 Dimensión: aprendizaje; Categoría: estrategias cognitivas; Subcategoría: planeación, evaluación y supervisión.



MATRIZ 3 DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE

CATEGORÍA: Estrategias metacognitivas **Subcategoría:** Planeación, supervisión y evaluación

Objetivo del instrumento: Evaluar si el uso de estrategias metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación contribuye a la reflexión en los estudiantes de cómo aprenden y/o transforman su pensamiento.

INTERPRETACIÓN (trabajos de los niños y grabaciones de la clase)

ANTES

AHORA

“Las estrategias metacognitivas son las responsables de conocer los procesos con los que se elabora la información (autoconocimiento) y de activar aquellos que sean más oportunos y eficaces en cada situación concreta de aprendizaje (automanejo)” (Sánchez & Sancho, 2005, p. 15).

Nota: elaboración propia

Pensamiento

Matriz 1 Dimensión: pensamiento; Categoría: pensamiento eficaz; Subcategoría: rutinas de pensamiento.

MATRIZ 1 DIMENSIÓN DE PENSAMIENTO

CATEGORÍA: Pensamiento eficaz **Subcategoría:** Rutinas de pensamiento.

Objetivo del instrumento: Evaluar el impacto del desarrollo de pensamiento de los estudiantes con base en el uso de las rutinas de pensamiento y los resultados académicos.

INTERPRETACIÓN (rutinas, trabajos de los estudiantes, resultados académicos)

ANTES

AHORA

El uso de estas rutinas sirve para monitorear y visibilizar el pensamiento, avanzar en el uso de estructuras para jerarquizar los aprendizajes optimizando la forma de razonar. (Tishman y Palmer, 2005).

Nota: elaboración propia

Matriz 2 Dimensión: pensamiento; Categoría: pensamiento eficaz; Subcategoría: metacognición y autorregulación.

MATRIZ 2 DIMENSIÓN DE PENSAMIENTO	
CATEGORÍA: Pensamiento eficaz	Subcategoría: metacognición y autorregulación.
Objetivo del instrumento: Evaluar el desarrollo de pensamiento de los estudiantes con base en el análisis de los resultados del Test ACRA.	
INTERPRETACIÓN (TEST ACRA)	
ANTES	AHORA
El test ACRA como prueba de salida evalúa las estrategias que emplean los estudiantes para la adquisición de la información teniendo en cuenta la atención, la selección, transformación y transmisión de la información desde el medio externo hasta el registro sensorial que lleva a consolidar comprensiones profundas.	

Nota: elaboración propia

Resultados

De acuerdo con De Echeverry (1979), la transformación de la práctica pedagógica constituye un acto autónomo de la docente investigadora por su responsabilidad social, el cual, se manifiesta con la resignificación de la planeación a partir de los referentes teórico-pedagógicos, conocimientos, experiencias de aula, contexto, población, las estrategias cognitivas-metacognitivas y su mentalidad de cambio para desarrollar y visibilizar el pensamiento de los estudiantes. En palabras de Elliot (2005), un investigador “describe sus acciones en relación con la medida en que lleva a la práctica, o no, los valores con los que está comprometido” (p. 126).

El uso de diarios de campo y matrices de valoración para la planeación, permite al docente cuestionarse y ver su quehacer como oportunidad de aprendizaje que cualifica su labor, de acuerdo con Elliot (2005), una de las tareas de la investigación-acción es “identificar y diagnosticar en determinadas situaciones los problemas que surgen ante las tentativas para implantar eficazmente los enfoques de investigación/descubrimiento y para dilucidar la medida en que pueden generalizarse o compartirse los problemas y las hipótesis diagnósticas” (p.136).

La implementación de estrategias cognitivas (recuento, relectura, parafraseo, redes conceptuales) y metacognitivas (planeación, supervisión, evaluación, métodos de instrucción y práctica) en los procesos de lectura y comprensión de lectura, articulan el conocimiento previo de los estudiantes con los nuevos, haciendo visible sus transformaciones y el desarrollo de pensamiento, propiciando un ambiente productivo en aula. La participación activa del sujeto lector, “pretende desarrollar en el alumnado el conocimiento sistemático y deliberado de aquellas estrategias cognitivas necesarias para el aprendizaje eficaz, así como la regulación y control de tales estrategias” (Elosua & García, 1993, p.3).

Conclusiones

El perfil del docente que promueve la metacognición:

- ✓ Planifica, interviene y evalúa de manera consciente su práctica pedagógica,
- ✓ Tiene autonomía para trabajar, pensar y actuar a partir del manejo que hace del conocimiento y de las comprensiones que construye desde la lectura.
- ✓ Fortalece su capacidad de pensar sobre sus propios pensamientos, lo que lo lleva a cuestionarse, autoevaluarse y redirigirse en su labor.
- ✓ Lleva a los estudiantes que comprendan lo que van a hacer, cómo lo van a realizar y cómo se dan cuenta si lo logran.
- ✓ Brinda oportunidades para preguntar, discutir, y en esa medida mantener el interés por acceder al conocimiento
- ✓ El perfil del estudiante metacognitivo:
- ✓ Actúa de manera autónoma y tiene un conocimiento propio.
- ✓ Es diligente, organiza, administra recursos y planea estrategias de trabajo con fines específicos.
- ✓ Busca, accede y maneja el conocimiento por eso se apoya en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- ✓ Es estratégico, diseña o se ajusta a un procedimiento para resolver problemas, monitorea sus acciones y si requiere adaptarlas para alcanzar las metas trazadas, lo hace.
- ✓ Desarrolla su mente para acceder al conocimiento, categorizar, modificar estructuras mentales por eso aprende por comprensión.
- ✓ Tiene conocimiento de estrategias de recuperación para encontrar detalles, pedir ayuda y realizar búsquedas sistemáticas y elaboradas.

Referencias

- De Echeverry, O. L.** (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (4).
- Elliott, J.** (2005). *La investigación- acción en educación*. Cuarta Edición. Madrid: Morata
- Elosua, M. & García, E.** (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Narcea
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P.** (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill
- Jurado, F., & Bustamante, G.** (1997). *Los procesos de la escritura*. Bogotá, Editorial Magisterio.

- Lerner**, Delia (1985) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4, diciembre.
- Marro**, M., & Signarini, A. (1994). Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estratega necesario. *revista Lectura y vida*, 15(2).
- Mateos**, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio** de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Recuperado de <http://roychacon/lineamientos/agradecimientos.asp>
- Osses**, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Perkins**, D. & Blythe, T. (1994). Ante Todo, la comprensión. Recuperado de <http://www.fundacies.org/articulo009.php>
- Restrepo**, B. (2004). *Investigación en educación. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Ritchhart**, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Solé**, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó