

**Incidencia de las consignas en la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto,
desde un enfoque metacognitivo**

**Zamaris Castillo
María Victoria Portillo Cubillos**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Maestría en Lingüística y Español
Santiago de Cali
Septiembre de 2012**

**Incidencia de las consignas en la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto,
desde un enfoque metacognitivo**

**Zamaris Castillo
María Victoria Portillo Cubillos**

**Tesis de grado para optar al título de
Magister en Lingüística y Español**

**Dirigida por la profesora:
Esperanza Arciniegas Lagos**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Maestría en Lingüística y Español
Santiago de Cali
Septiembre de 2012**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. OBJETIVOS	12
2.1 General	12
2.2 Específicos	12
3. ANTECEDENTES	13
4. MARCO TEÓRICO	18
4.1 La consigna.	18
4.1.2 Consignas de la Prueba Saber	25
4.2 Comprensión de textos	27
4.3 Metacognición	31
4.3.1 Rol del docente en el aula metacognitiva.	34
4.4 Estrategias.	41
4.4.1 Estrategias cognitivas.	43
4.4.2 Estrategias metacognitivas.	44
4.5 Secuencia didáctica.	46
5. METODOLOGÍA.	48
5.1 Contexto	54
5.2 Procedimiento	55
6. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.	57
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS CONSIGNAS.	72
7.1 Consignas que presentan actividades.	74
7.2 Consignas para orientar acciones.	82
7.3 Consignas que reformulan y apoyan otras consignas.	90
7.4 Consignas sobre contenidos y aprendizajes.	97

7.4.1 Consignas en forma de pregunta para activar conocimientos previos.	98
7.4.2 Consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre su proceso de lectura.	103
7.4.3 Consignas en forma de pregunta como cuestionario Prueba Saber que evalúan lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.	109
8. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA.	111
9. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y DE SALIDA.	127
9.1 Análisis del componente semántico prueba de entrada y de salida.	131
9.2 Análisis del componente sintáctico prueba de entrada y de salida.	141
9.3 Análisis del componente pragmático prueba de entrada y de salida.	150
10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	154
11. BIBLIOGRAFÍA	160
12. ANEXOS.	164
Anexo 1: Modelo de Bitácora	164
Anexo 2: Encuesta metacognitiva adaptada de la propuesta de López. G. S & Arciniegas, E. (2004).	166
Anexo 3. Prueba de entrada y prueba de salida, tomada de la prueba Saber lenguaje 2009.	167
Anexo 4. Repasemos la tipología textual	170
Anexo 5. Instrucción explícita y guiada sobre las estrategias de lectura	171
Anexo 6. Guía de “léxico operativo” basada en la propuesta de Giammatteo y otros (2005)	172
Anexo 7. Instrucción explícita y guiada sobre la comprensión de las consignas tipo prueba Saber	174

Resumen

La presente investigación se desarrolló a partir del interés por indagar acerca de la incidencia de las consignas en la comprensión de textos de estudiantes de una institución oficial. La pregunta planteada como problema es entonces ¿De qué manera inciden las consignas en la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto, desde un enfoque metacognitivo?

La población de estudio estuvo conformada por 35 estudiantes de grado sexto de la institución educativa Jorge Isaacs de El Cerrito, Valle. El trabajo se realizó desde las perspectivas teóricas de la *instrucción metacognitiva* de Mateos (2001), *el discurso instruccional* de Silvestri (1995), la conceptualización de lectura de Solé (1992) y los aportes investigativos acerca de las estrategias de lectura de López & Arciniegas (2004).

Este estudio se llevó a cabo a través de la Investigación Acción Participación, una metodología trabajada por etapas en la que se planeó y se aplicó una secuencia didáctica, desde el enfoque metacognitivo que permitiera dar respuesta a la siguiente hipótesis: Las consignas dadas en el aula deben ser revisadas permanentemente por el docente porque son esenciales para mejorar el proceso de comprensión de textos en los estudiantes.

El análisis cualitativo de los datos se llevó a cabo a través del programa Atlas Ti, versión 6.2, que permitió seleccionar los datos recogidos a través de la observación, de entrevistas,

de los registros fílmicos, de encuestas, del diario de campo y los resultados de las pruebas escritas tipo Saber.

Los resultados demostraron que las consignas que el docente orienta en el aula cumplen un papel fundamental en la interacción entre docentes, estudiantes y entre los mismos compañeros. Por tal razón, es importante que el docente reflexione sobre su labor pedagógica, sobre lo que dice y para qué lo dice. Con este estudio, se demuestra que es prioridad del docente leer los comportamientos, los gestos y los silencios de sus estudiantes. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en dos procesos dinámicos que se comunican y están en permanente supervisión por sus agentes. Aunque a lo largo de la intervención se evidenció cambio de comportamiento de los estudiantes frente a su proceso de lectura, es necesario continuar con el trabajo formativo desde el enfoque metacognitivo hasta lograr un mejor desarrollo de la autonomía, que promueva un aprendizaje consciente y reflexivo.

Introducción

En los procesos de enseñanza, las consignas son la herramienta fundamental con la que docentes comunican ideas, opiniones, construyen conocimiento, verifican aprendizajes, evalúan saberes y crean espacios de interacción y de convivencia con los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación estudia la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos. Este estudio se desarrolló en cinco etapas: inicialmente, se aplicó una prueba diagnóstica para identificar cómo era el proceso de lectura de los estudiantes. Para llevar a cabo el diagnóstico se utilizó un cuestionario de la prueba Saber Lenguaje del año 2009; se escogió este cuestionario porque el Ministerio de Educación Nacional a través de la Prueba Saber evalúa las competencias de lenguaje de los estudiantes colombianos. En este sentido, la prueba Saber es relevante para la investigación porque las consignas que se presentan en forma de cuestionario evalúan la comprensión de los estudiantes en tres niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

Después del diagnóstico se desarrolló una intervención por medio de una secuencia didáctica en la que se trabajaron las estrategias metacognitivas de lectura para que los estudiantes fueran más conscientes de su propio proceso de comprensión e hicieran un análisis detallado de lo que entendían al escuchar y al leer las consignas que se planteaban en el aula. Para esto, se incluyeron en la secuencia didáctica consignas de tipo oral y escrito basadas en el *discurso instruccional* propuesto por Silvestri, que demandan claridad y precisión en las consignas de tal manera que estén al alcance de los estudiantes.

Posteriormente, se aplicó una prueba de salida que corresponde al mismo cuestionario que se utilizó como prueba diagnóstica, con el objetivo de comparar dichos resultados e identificar la incidencia de las consignas que las docentes orientaron en el aula para guiar el proceso de comprensión de textos.

La etapa siguiente corresponde al análisis de los resultados que se llevó a cabo a través del programa Atlas ti., versión 6.2, que nos permitió codificar y clasificar las consignas dadas en el aula y comparar si las intenciones de las consignas se cumplieron o no.

Finalmente, en la última etapa se dan a conocer las conclusiones y las recomendaciones basadas en los objetivos de la investigación, así como también se mencionan las dificultades y se dan sugerencias para tener en cuenta en futuros trabajos investigativos.

1. Justificación y planteamiento del problema

En el ámbito académico son muchas las investigaciones que se han desarrollado a partir de la preocupación de los docentes que buscan encontrar “estrategias”, formas y métodos que mejoren las competencias de lectura en los estudiantes. Esta problemática no es desconocida por quienes trabajan en la educación primaria y secundaria, pues a nivel nacional se realizan las Pruebas Saber con el propósito de evaluar las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes colombianos y estos resultados son indicadores importantes para deducir el trabajo que se realiza en las aulas de clase.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la consigna expresa el tipo de demanda que realiza el docente y se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para guiar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). En el aula de lengua se orientan diferentes consignas para que los estudiantes, al participar de la lectura, trasciendan la decodificación y se involucren en el proceso de comprensión de textos. Hacer una pregunta, dirigir una actividad, dar una orden y hacer una afirmación forman parte del discurso que emplea el docente en el aula para explicar qué es lo que quiere que sus estudiantes aprendan a través del hacer y del pensar. Sin embargo, es necesario revisar si dichas consignas son entendidas por los estudiantes con la intención que su docente se las expresó.

Reconocer la importancia de las consignas implica la reflexión sobre la labor del docente ya que son los principales agentes de transformación de la escuela y generar propuestas para mejorar los procesos de aprendizaje. El rol del docente en el aula metacognitiva le exige un análisis y una revisión permanente de su trabajo para que transforme sus acciones y su discurso en pro de lograr una exitosa comunicación con sus escuchas. Al respecto, Atorresi (2005) plantea:

[...]tomando en cuenta la relevancia del discurso instruccional no sólo en la escuela sino también en la sociedad, es necesario que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas escolares y sobre los procesos mentales que subyacen en las consignas como género discursivo para orientar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en los estudiantes (p.64).

De acuerdo con lo anterior, lograr una efectiva comunicación entre docentes y estudiantes es un proceso que se construye día a día y la consigna es ese instrumento por medio del que fluye dicha comunicación, “no entender lo que el profesor pide”, “no entender lo que hay que hacer” se debe a diferentes razones, entre ellas la manera como se enuncia la consigna, pues toda consigna tiene una palabra clave que son las acciones que debe realizar el estudiante; en caso de no comprender el significado de esa palabra clave el estudiante se encuentra con un impedimento para continuar con su proceso de aprendizaje. Así mismo, Fajre y Arancibia (2000, p. 125) afirman que “la consigna es un texto instruccional por excelencia y se constituye en una de las prácticas escolares más corrientes y menos analizadas críticamente”. Precisamente esa revisión fue la que motivó la realización de la presente investigación, cuyo propósito es hacer una intervención que responda a la siguiente pregunta *¿De qué manera inciden las consignas en la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto, desde un enfoque metacognitivo?*

Así pues, el estudio, el análisis y la reformulación de las consignas se convierten en un tema de gran interés para docentes e investigadores preocupados por el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

2. Objetivos

2.1 General

Determinar la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos en estudiantes de grado sexto.

2.2 Específicos

- Diseñar y desarrollar, desde el enfoque metacognitivo, una secuencia didáctica en la que se oriente el proceso de comprensión de textos con estudiantes de grado sexto.
- Clasificar las consignas de acuerdo con las intenciones de comunicación de las docentes y los objetivos de cada una de las actividades de la secuencia didáctica.
- Indagar cómo interpretan los estudiantes las consignas que las docentes orientan para la comprensión de textos.
- Evaluar la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos de los estudiantes.

3. Antecedentes

De acuerdo con los objetivos propuestos en este trabajo investigativo, se presentan a continuación algunos estudios desarrollados sobre el tema de la consigna en el aula y sobre el proceso de comprensión de textos.

La primera investigación que se reseña está titulada “Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua”, realizado en el año 2004 por la profesora Dora Riestra. El trabajo consistió en revisar y analizar muy detalladamente las consignas que los docentes de lengua orientaban en sus clases, tanto en el marco de instituciones educativas públicas como privadas de San Carlos de Bariloche en Argentina. Dicho análisis se basó en tres aspectos: a) análisis de las características de las consignas producidas por los docentes en el aula de lengua de nivel primario y secundario; b) análisis de las representaciones de los docentes en relación con la concepción del lenguaje y la enseñanza de la lengua; c) análisis de las características de los textos producidos por los alumnos en respuesta a las consignas, en función de medir el efecto de las mismas. La autora partió de la hipótesis de que las consignas estaban determinadas por el discurso instruccional.

Siguiendo con el recorrido de estudios realizados sobre consignas, mencionamos la monografía de la maestra Angélica Viviana López “Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar” (2009). Este es un estudio en el que la maestra participó como docente e

investigadora a través de la aplicación de una secuencia didáctica puesta en marcha en el colegio Freinet de Cali, con un grupo de pre jardín conformado por dieciocho niños entre los cuatro y los cinco años de edad.

López definió la consigna como una instrucción usada por el docente en el momento de hacer un pedido específico a un estudiante, con lo que aclara que la consigna no es lo mismo que la tarea y que más bien es el camino que el docente construye para que sus estudiantes desarrollen una tarea. Con la consigna el estudiante activa sus conocimientos y experiencias previas para cumplir la solicitud y alcanzar el aprendizaje, así pues, la consigna puede hacerse en forma oral o escrita, en forma grupal o individual. En efecto, López habla de la consigna como:

[...] interrogante empleado por el maestro con la finalidad de inquietar los estudiantes, servir de guía o de orientación para la construcción del conocimiento, la cual no es rígida, siempre está cambiando y acomodándose a la situación, porque tiene en cuenta la individualidad de cada sujeto y su historia familiar. La consigna reconoce el valor que tiene en el aula la diversidad cultural de sus estudiantes y el gran aporte que este hecho le brinda al proceso de enseñanza y de aprendizaje, al permitir la contrastación de ideas, el compartir de experiencias y la construcción colectiva de nuevos conocimientos a partir de las vivencias de cada estudiante. (López, 2009, p. 33).

A partir de lo anterior, se destaca la idea de flexibilidad de la consigna porque en el aula de clases se conjugan sentimientos, expectativas, vivencias, aprendizajes y aspectos culturales que influyen en la manera como cada estudiante aprende y en este proceso el docente entra a mediar sin descuidar su objetivo de enseñanza.

La secuencia didáctica con la que trabajó López (2009) fue analizada con el modelo de los Mecanismos de influencia educativa y se revisaron dos aspectos: el primero fue la

estructura y sus elementos; el segundo tuvo que ver con lo pragmático, teniendo en cuenta tanto las marcas enunciativas como su contenido significativo o de intención. Es importante mencionar que la investigadora, propone unas consignas con unos objetivos específicos, demostrando su propia concepción de lectura como proceso, en el que el niño es un lector activo que construye significados del cuento a partir de sus experiencias y utilizando sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura. De igual manera, la docente explica por qué hace las consignas, cuál es su intención, refleja qué busca que los niños respondan y constantemente los invita a pensar.

Las conclusiones del trabajo de López muestran que las consignas orientadas en la secuencia didáctica se caracterizaron más como enunciados instruccionales que como acciones imperativas. Este discurso instruccional permitió a los estudiantes desarrollar contextos mentales, términos de referencia y formas de habla compartida, ayudándoles a encontrar el significado del texto. Entre las características de las consignas dadas en el aula, podemos identificar que se usó un lenguaje claro y cordial.

La docente describe en su monografía que en varias ocasiones tuvo que replantear la consigna porque al leer los rostros de los niños se daba cuenta de que algunas consignas no habían quedado claras; entonces, tuvo que reconstruirlas inmediatamente sin cambiar el objetivo de las mismas. Este comportamiento de la docente hace parte del aporte que hace al presente trabajo investigativo, ya que de forma consciente e intencional López diseñó, ejecutó y evaluó una secuencia didáctica con el propósito de revisar y analizar las consignas que ella planeó para que sus estudiantes comprendieran un texto narrativo. La revisión y análisis de las consignas que hizo López reflejó su atención al contexto y la flexibilidad del

diseño que había planeado, hizo cambios sobre la marcha pensando siempre en cómo sus orientaciones definían la comprensión que los niños iban construyendo del texto leído.

Las investigaciones reseñadas son antecedentes del presente estudio porque de una u otra manera trabajaron sobre el discurso que maneja el docente en el aula y en la manera como los docentes presentan estas orientaciones, asunto que se aborda en el presente estudio con mayor profundidad y que incluye no sólo las consignas del docente sino también las consignas de las pruebas con la que el Ministerio de Educación Nacional evalúa a los estudiantes colombianos: la Prueba Saber.

Los resultados de estas pruebas son analizados por el Ministerio de Educación Colombiano y motivan la realización de más investigaciones ya centradas en el proceso de comprensión de textos de los estudiantes en básica primaria y básica secundaria; algunos de estos trabajos son experimentales y están relacionados con la comprensión de textos específicos (argumentativos, informativos, narrativos, poéticos, expositivos, artículo de opinión), entre estas investigaciones tenemos la obra de Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante Zamudio, Mauricio Pérez Abril, titulada “Juguemos a interpretar” que evalúa las competencias de lectura y de escritura.

Este estudio fue realizado en 1997 con 6.447 niños de grados terceros y cuartos de educación básica de Antioquia, Zona Cafetera, Central, Atlántica, nuevos Departamentos y Suroccidente. Los autores de este estudio interpretaron las interacciones orales y escritas de los sujetos, los saberes cotidianos, los modos de leer y escribir y, propusieron una forma de evaluación al MEN (Ministerio de Educación Nacional) en el área de lenguaje. La base de

dicha prueba fue el enfoque semántico-comunicativo, la textolingüística, la semiótica, las teorías de la interpretación, análisis del discurso y la psicología cognitiva.

El estudio partió de la hipótesis de que los niños que cursaban grado tercero y cuarto sabían leer y escribir, interpretar, seguir instrucciones, hacer preguntas y debatir. Los autores afirman que los niños leen y escriben gracias a la experiencia socio-cultural que poseen. A lo largo del estudio se comprueba esta hipótesis. Sin embargo, los análisis de los resultados de la evaluación permitieron identificar que los niños presentan un proceso de lectura basado en el reconocimiento de frases y ejercicios en el nivel literal, realidad evidente en el marco de la educación oficial y privada. La comprensión de lectura se ha entendido como la identificación de información explícita en el texto. Desde los primeros grados de escolaridad los infantes “prefieren” preguntas de tipo literal, en las que no se les exija mucho pensar sino señalar sobre el mismo texto la respuesta a la pregunta que se les hace. Lamentablemente, este pensamiento perdura en los estudiantes hasta niveles de estudio superior.

De esta manera, se describe el panorama de investigaciones que se han llevado a cabo en otros contextos culturales y con otros grados de formación, lo que amplía la visión del presente estudio porque parte de la iniciativa de docentes que, influenciados por intereses personales y profesionales, toman la decisión de poner en práctica estrategias e intervenciones que posibiliten un aprendizaje consciente y autorregulado.

4. Marco teórico

Para efectos de una mejor comprensión de la presente investigación se presentan a continuación los conceptos que serán tenidos en cuenta como apoyo teórico: las consignas, Prueba Saber, comprensión de textos, metacognición, rol del docente en el aula metacognitiva, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y secuencia didáctica.

4.1 La Consigna

La revisión teórica sobre la consigna orienta el presente estudio hacia una definición en la que se plantea como una herramienta esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que a través de la consigna el docente comunica una instrucción o evalúa a sus estudiantes para verificar la reelaboración que ellos hacen de los contenidos vistos durante el proceso de enseñanza. Por esto, se retoma la consigna desde el *discurso instruccional*, según Silvestri (1995), participan un emisor instructor y un receptor que es instruido por él. La finalidad es que, mediante la instrucción, el receptor o destinatario desarrolle determinadas conductas o adquiera conocimientos que no posee, lo que implica que la consigna, desde el punto de vista instruccional, está inscrita dentro de lo que se denomina discurso directivo porque debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario, por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas.

El discurso instruccional cumple su función cuando el receptor pasa del discurso a la acción y en el ámbito escolar es evidente cuando el docente logra una efectiva comunicación con sus estudiantes. En ese sentido, Riestra (2004) explica la consigna como un *instrumento* necesario en la relación docentes - alumnos y afirma que la consigna está constituida por *segmentos textuales* que vehiculizan las operaciones mentales y los objetos del discurso que tienen relación con diferentes disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, entre otros. Riestra amplía esta idea de la siguiente manera:

El análisis de las consignas como acciones instrumentales, exteriorizadas en los productos textuales (los trabajos escritos de los alumnos), puede mostrar el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que interesa desde la Didáctica de la lengua.

El saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, para partir del nivel operacional adquirido por ellos y desde allí transitar el desarrollo próximo, en el que las acciones mentales propuestas, en un recorrido diseñado, pondrían de manifiesto la progresión en las secuencias didácticas (Riestra, 2004, p. 255).

De acuerdo con lo anterior, es preciso reconocer que las acciones de los estudiantes son un indicador importante en el proceso de comunicación entre docente y estudiantes, porque a través de lo que los estudiantes hacen se evidencia si la consigna orientada cumplió con los objetivos o si por el contrario, no fue entendida con la misma intención que el docente la emitió. Sin embargo, no se desconoce la complejidad que existe para construir los textos de las consignas porque ellas requieren de un alto nivel de precisión que involucre los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y de la psicología, ya que “este tipo de enunciados tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción, que puede ser práctica o mental” (Silvestri, 1995, p.14).

La complejidad que existe en la formulación de la consigna también fue estudiada por Atorresi (2005), quien afirma que la consigna debe diseñarse y presentarse con mucha claridad para que los receptores puedan ejecutar la tarea adecuadamente y desarrollar habilidades mentales:

[...] lo adecuado, al plantear una consigna, es incluir en su formulación el propósito, el tópico, la situación de comunicación y el tipo de texto. Frecuentemente, se dan diversas interpretaciones frente a una misma consigna porque sus indicaciones son ambiguas y esto es precisamente lo que se debe evitar. (2005, p. 9)

Así mismo, Vázquez (2005) considera que la relevancia de la consigna incide en la calidad de desempeño de los alumnos, es decir, si las consignas están bien orientadas y con la información suficiente, la respuesta de los estudiantes será coherente con lo que se les solicita. Frente a esa situación, Carut (2009), reconoce que en muchas ocasiones, los estudiantes no comprenden las consignas que sus docentes les emiten debido a diversos motivos:

Las dificultades para la comprensión de este género discursivo se vinculan con el desconocimiento de vocabulario, la falta de entrenamiento y la inhibición para preguntar por significados que resultan conocidos para otros. Esta dificultad puede convertirse en el primer eslabón de una serie de desentendimientos entre docentes y alumnos ya que, al no informar la existencia de la dificultad en el momento que ésta aparece, la falta de comprensión se torna desatención, disminución de la autoestima y finalmente en verdadero desinterés por lo escolar. Desde ese punto resulta muy difícil volver a despertar curiosidad, disposición para el trabajo y el acceso al conocimiento. A esto se puede agregar los problemas de convivencia que se suscitan en un aula en la cual los alumnos no se conectan con la tarea a realizar porque en su inicio no la comprendieron. (2009, p.2).

A este respecto, Zakhartchouk (citado por Riestra, 2004, p. 56) comparte la propuesta de Carut y sostiene que “la comprensión de consignas es una capacidad cuya lógica puede ser aprendida por el estudiante pero que a su vez tiene que ser comprendida por el docente

como orientador de los procesos en el aula”. De ahí la necesidad de que los docentes deben planear sus consignas con unos propósitos claros, atendiendo el contexto y la flexibilidad en la comunicación. Por tal motivo, para el desarrollo del presente trabajo investigativo se tuvo en cuenta el estudio de Riestra (2005) y se adaptó la clasificación de consignas que ella propuso: consignas relacionadas con la actividad, consignas relacionadas con la tarea, consignas relacionadas con las metas de las actividades y consignas que dirigen el paso a paso de las acciones.

- Respecto de la actividad:

Consignas que guían un orden de acciones para realizar

Consignas que presentan la actividad en general

Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí.

- En relación con la tarea:

Consignas que plantean una tarea

Consignas que plantean dos o más tareas

- En cuanto a la finalidad de la acción:

Consignas que proponen llegar a una meta

Consignas que proponen un producto

Consignas que proponen la actividad en sí misma

Consignas que proponen la aplicación de nociones teóricas

- Consignas que dirigen el paso a paso de las acciones

Consignas que dirigen una estructura del pensamiento y suponiendo el aprendizaje previo

Consignas con preguntas incluidas, que generalmente orientan una lectura y funcionan como un cuestionario.

Clasificar las consignas posibilita el entendimiento entre el docente y sus estudiantes. Además, en el proceso de enseñanza el docente ejerce una autoridad socialmente reconocida porque se supone que es un “experto” en lo que está instruyendo, por eso tiene derecho a dirigir acciones a un emisor que las desconoce pero que quiere aprenderlas. Recordando a Searle (1986), citado por Silvestri (1995), el acto ilocucionario adecuado en el proceso de enseñanza es la orden, es decir, “una emisión que cuenta como un intento de hacer que O (oyente) haga A (acción) en virtud de la autoridad de H (hablante) sobre O”. Por consiguiente, Silvestri (1995) aclara que la instrucción se da en las siguientes formas:

Tabla 1 – Formas sintácticas para dar una instrucción. Silvestri (1995).

Formas sintácticas	Ejemplo
Imperativo.	Corte del periódico una noticia deportiva.
Infinitivo.	Cortar del periódico una noticia deportiva.
Declarativas con modalidad de obligación.	Debe cortarse del periódico una noticia deportiva.
Pasivas o impersonales con sentido prescriptivo.	Se corta del periódico una noticia deportiva.
Directivas en futuro de obligación	Se cortará del periódico una noticia deportiva.
El valor prescriptivo para la primera y segunda persona en presente es más habitual en las instrucciones orales.	Corta del periódico... Corto del periódico...

Teniendo en cuenta lo anterior y para efecto del presente trabajo investigativo, la consigna dada en el aula de clases debe ser lo suficientemente clara, adecuada y precisa para que los estudiantes puedan alcanzar los logros propuestos en su aprendizaje. Silvestri (1995) al igual que Giammatteo, Albano & Basualdo (2005) coinciden en que las consignas deben

ser específicas para que el receptor conozca qué acciones mentales o prácticas debe realizar. Según ellas, “las consignas pueden utilizarse como *herramientas cognitivas* para estimular el desarrollo de las operaciones mentales que los distintos contenidos conceptuales demandan”. Estas autoras defienden la idea de que a través de una consigna se está orientando una operación intelectual y sus estudios se centran en el léxico que se usa para manifestarla, denominándolo “léxico operativo”, ya que los estudiantes se familiarizan con términos como: caracterizar, ejemplificar, calcular, describir, comparar, argumentar, entre otros; actividades cognitivas que el estudiante debe ir aprendiendo hasta llegar a practicarlos de forma autónoma. Cabe resaltar que la consigna no sólo comprueba el aprendizaje de contenidos sino que también promueve el desarrollo de habilidades que estimulan el desarrollo cognitivo y el pensamiento analítico.

El interés de Giammatteo y otros (2005) es que estas consignas sean utilizadas estratégicamente para motivar una actitud reflexiva en los estudiantes, de tal manera que sean lectores y escritores activos que participen conscientemente en su proceso de aprendizaje. Naturalmente, en ese proceso de concientización, la consigna conlleva a un intercambio de roles entre escritor y lector, expresado de la siguiente manera:

La consigna tiene la particularidad de plantear un intercambio de roles entre escritor y lector. Escrita por el docente (primera etapa), debe ser leída y comprendida por el alumno quien, a su vez, produce un texto que desarrolla la consigna (segunda etapa). En este nivel, los roles se invierten y el texto producido por el alumno como respuesta a la consigna, debe ser leído y evaluado por el docente (tercera etapa). (Giammatteo, Albano & Basualdo, 2005, p. 237).

Según este planteamiento, es muy importante que los docentes revisen permanentemente cómo son las consignas que orientan a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza. La claridad, la precisión, la delimitación y la coherencia de las consignas son esenciales para

que el estudiante no sólo resuelva satisfactoriamente una determinada actividad en el tiempo indicado, sino que también participe activamente en su aprendizaje. Desde el *discurso instruccional* propuesto por Silvestri (2005), la consigna está constituida por una secuencia de acciones que le orientan al receptor los pasos que debe seguir para desarrollar una determinada tarea, sin olvidar que quien actúa como receptor tiene libertad para entender la consigna escuchada basándose en sus propias experiencias de vida. Por ello, la necesidad de que la consigna sea lo suficientemente precisa para no desviar los objetivos propuestos, incluso puede vincular elementos icónicos, esquemas que son unidades auxiliares al texto que contiene la consigna para darle claridad y especificidad.

En la consigna oral que se usa en el aula de clase, el docente está en la obligación de leer las reacciones verbales y actitudinales de sus estudiantes, pues así se dará cuenta si sus consignas están siendo entendidas o no. Entonces, dependiendo de la respuesta de los receptores es que el emisor transforma sus consignas, el emisor debe asegurarse de que la acción lingüística sea comprendida, de tal manera que el receptor se sienta habilitado para la acción que debe realizar (Silvestri, 2005). En ese proceso de comprensión de la consigna, el receptor atiende tanto a la información nueva que está recibiendo como a la información previa que tiene almacenada en su cerebro.

En términos generales, tanto la consigna oral como la consigna escrita hacen que el receptor active y use sus conocimientos previos, haga inferencias y relacionen sus conocimientos con la información que está recibiendo, esto le permite actualizar, reorganizar y cambiar sus conocimientos. Por consiguiente, en el contexto educativo el docente debe evitar perder de vista el objetivo de sus consignas, manejar un vocabulario

adecuado y pertinente ya que la consigna guía al estudiante desde el discurso hasta la acción. “Se trata, por lo tanto, de enunciados organizadores del género discursivo/textual, de elaboración profesional que conduce al desarrollo de una tarea específica y concreta en un contexto determinado” (Riestra, 2002, p.3)

4.1.2 Consignas de la prueba Saber

En Colombia, las pruebas SABER se han diseñado con el propósito de promover el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Todos los estudiantes deben presentar estas pruebas para que las instituciones educativas, las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y la comunidad en general reconozcan los aprendizajes, habilidades y el tipo de formación que están recibiendo los niños y niñas colombianos.

Las pruebas se estructuran con la metodología denominada *diseño de especificaciones basado en evidencias*, que integra una serie de competencias de acuerdo con los estándares básicos y son evaluadas a través de la formulación de preguntas que demuestran los conocimientos, habilidades o capacidades de los estudiantes. La prueba de lectura Saber se centra en la búsqueda, reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal, tales como gestos, música y expresiones artísticas.

Las preguntas de la prueba guían la lectura de tres tipos:

Literales, que hacen referencia a la comprensión de la información explícita de los textos.

Inferenciales, en las que se debe identificar la información explícita e implícita que se derivan de los textos y establecer relaciones entre sus contenidos y los conocimientos acerca de un determinado tema.

Criticas, a partir de las que se hacen conclusiones y se asumen posiciones argumentadas a partir del contenido del texto y de los conocimientos derivados de otros saberes.

Para el desarrollo de la presente investigación se aplicó la prueba de lectura Saber del año 2009, cuyo objetivo fue explorar la manera cómo los estudiantes leían e interpretaban textos en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice, por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice.

Los textos seleccionados para la prueba Saber son elegidos teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) la pertinencia de la temática en función de la edad de los estudiantes y el grado que cursan; (b) el vocabulario; (c) la complejidad sintáctica; (d) los saberes previos según el grado cursado; (e) la complejidad estilística; (f) la complejidad de la estructura del texto y (g) la extensión.

La prueba Saber hace la siguiente clasificación de las consignas:

Consignas que evalúan el campo semántico: hacen referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por lo que se dice en el texto.

Lectura literal: recupera información explícita de partes del contenido del texto.

Lectura inferencial: recupera información implícita sobre el contenido del texto.

Lectura crítica: evalúa información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto.

Consignas que evalúan el campo sintáctico: se relacionan con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por cómo se dice.

Lectura literal: reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Lectura inferencial: reconoce información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos.

Lectura crítica: evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Consignas que evalúan el campo pragmático: tiene que ver con para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Lectura literal: reconoce información explícita sobre la situación de comunicación.

Lectura inferencial: reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa.

Lectura crítica: evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa.

4.2 Comprensión de textos

En el proceso educativo son muchos los esfuerzos y estudios sobre cómo desarrollar competencias de lectura en los estudiantes en diferentes niveles, cómo hacer que los estudiantes “amen la lectura” y la asuman como un medio para aprender, para conocer, para

informarse y para entrar en contacto con su realidad. La prioridad es aprender a comprender textos pues el proceso de lectura va más allá de la mera decodificación lo que implica un lector activo que se relacione con el texto, que tenga expectativas, objetivos, un lector dispuesto a construir sentido a partir de lo que lee, teniendo en cuenta sus experiencias y conocimientos previos. Al respecto Solé manifiesta:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto... el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél... Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18).

Desde esta perspectiva del modelo interactivo, Solé explica que en la lectura intervienen dos procesos: el ascendente, “bottom up” y el descendente, o “top down”. El primero se presenta cuando el lector empieza identificando las letras, luego las palabras y las frases; en el segundo caso se plantea que el lector empieza haciendo uso de su conocimiento previo y genera hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura. En este caso, a mayor información que posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”. No obstante, para que el lector pueda comprender lo que lee, simultáneamente debe utilizar tanto su conocimiento del mundo como del contenido del texto y relacionarlos entre sí.

En la escuela existe una constante preocupación acerca de por qué los estudiantes no comprenden lo que leen; debido a ello es que muchos investigadores se han dedicado a estudiar este tema e incluso ofrecen diversas definiciones muy relacionadas sobre la

comprensión de textos. En la realización de este trabajo se tendrá en cuenta la definición de comprensión de lectura como “un proceso que es intencional, interactivo, gradual y estratégico orientado a la búsqueda de los significados del texto y a la construcción de su sentido” (López, 1998, p. 5). Esto significa que la comprensión de textos es un proceso en el que se pone en juego la voluntad del lector, quien está en permanente interacción con el texto que lee, atendiendo tanto a sus experiencias y conocimientos previos, como a la nueva información que el texto le ofrece, de tal manera que el significado y el sentido del texto lo va construyendo a lo largo del proceso de lectura. Es claro, entonces, que la comprensión le exige al lector unos propósitos de lectura que le van a servir para ir construyendo los posibles significados del texto.

El lector debe examinar sus conocimientos y tomar decisiones que posibiliten mejorar el nivel de comprensión de textos, por ello Mateos (2001a) explica que los lectores tienen tres “clases” de conocimientos: el primero es el conocimiento adquirido por la experiencia relacionada con la lectura; el segundo tiene que ver con el conocimiento de las tareas que implica el proceso de lectura, hacer un resumen, identificar ideas principales, entre otras; por último, el conocimiento de las estrategias de lectura, como por ejemplo, tomar notas mientras se lee, hacer una mapa conceptual o un mapa comparativo, identificar ideas principales, reconocer las dificultades en el momento de llevar a cabo el proceso de lectura y tomar decisiones frente a esas dificultades. Cuando el lector es consciente de sus dificultades y de sus fortalezas frente a su proceso de lectura y asume un pensamiento estratégico para “subsana” esos vacíos y solucionar sus problemas está autorregulándose asimismo.

El proceso de lectura autorregulada en el aula de clase permite que las lecturas compartidas entre docente y estudiantes generen momentos de reflexión sobre las prácticas de lectura, sobre las dificultades que se experimentan, sobre el rol como lectores, sobre las diferentes tareas de lectura y sobre los diferentes tipos de textos que se leen. Si el interés es que los alumnos comprendan mejor los textos que leen, el docente deberá promover en ellos la reflexión y regulación sobre sus propios procesos de comprensión.

Mateos (2001a) propone la lectura autorregulada en la que hay que tener en cuenta que no siempre se leen los mismos textos ni con los mismos propósitos; es decir, se puede leer una tira cómica por diversión, una receta para aprender a cocinar, un libro para después responder un examen, un texto científico para informarse sobre determinado tema, etc. En el momento en el que el lector identifica conscientemente sus propósitos de lectura y su contexto, está haciendo uso de sus habilidades, de sus estrategias, toma sus propias decisiones y evalúa sus logros. Para hacer una lectura autorregulada, Mateos sugiere seguir los siguientes pasos: establecer los objetivos de la lectura, planificar las estrategias de lectura más apropiadas para alcanzar dichos objetivos, supervisar la comprensión, detectar las dificultades y tomar medidas para resolverlas; además, es necesario evaluar constantemente la comprensión alcanzada determinando el nivel de logro de los objetivos establecidos.

A partir de los autores citados, la comprensión de textos es entendida como un complejo acto de interacción consciente y regulada entre el lector y el texto, en el que el lector mediante una interpretación significativa y personal del mensaje, establece relaciones entre los diferentes elementos del texto y construye sus propios significados.

4.3 Metacognición

Durante los últimos años son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar el enfoque metacognitivo en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en estos estudios se hace referencia al conocimiento, al control y a la regulación de la actividad cognitiva de los aprendices. En ese sentido, el comportamiento metacognitivo se evidencia cuando los individuos ejercen intencionalmente su capacidad para autorregular su propio aprendizaje, es decir, cuando los individuos ante una determinada tarea cognitiva, planifican cómo desarrollarla, piensan estratégicamente a partir de las particularidades y objetivos propuestos, reconocen los momentos indicados para usar una u otra estrategia, controlan su efectividad y todo el proceso, para evaluarlo, detectar posibles fallas y aplicar correcciones. Para comprender mejor este enfoque citamos a continuación a uno de los pioneros en este tema, el psicólogo J. H. Flavell (1976):

La metacognición se refiere al 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. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C. Antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Citado por Mateos, 2001b, p. 21)

Así pues, hablar de metacognición implica que el sujeto ponga de su parte para desarrollar conciencia, reflexión, control y autorregulación en sus procesos cognitivos; esas características del enfoque metacognitivo son las que favorecen los procesos de enseñanza

y de aprendizaje porque orientan al sujeto hacia la reflexión sobre cómo se aprende y para qué, de tal manera que asume de forma consciente, controlada e intencional sus procesos de aprendizaje. En este marco, se piensa en cómo se construyen los conocimientos y cómo se usan en un contexto determinado. Cuando el sujeto reflexiona sobre su manera de aprender, sobre los conocimientos que tiene y que no tiene e identifica sus fortalezas y debilidades al realizar una tarea cognitiva, está asumiendo un comportamiento metacognitivo.

Teniendo en cuenta el modelo de Flavell (1976), citado por Mateos (2001b), hay cuatro componentes básicos que son determinantes en el momento en que una persona ejerce control sobre su propia actividad cognitiva y esos componentes son: primero, el conocimiento metacognitivo que son los conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las personas, la tarea y las estrategias. El segundo componente son las experiencias metacognitivas que son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. El tercer componente son las metas cognitivas que son los fines que nos proponemos en una u otra situación. Y el cuarto componente son las estrategias metacognitivas; Flavell presenta dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. “Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso” (Mateos, 2001, p. 24).

La relación entre estos cuatro componentes le permite al individuo reflexionar sobre su propia manera de aprender, supervisar y controlar sus procesos cognitivos, así como identifica sus debilidades y sus fortalezas para realizar determinada tarea cognitiva, lo que le exige al individuo tomar decisiones y pensar en qué estrategias usar de acuerdo con su

necesidad y su contexto. Por consiguiente, está ejerciendo control sobre su propio proceso de aprendizaje porque intencionalmente piensa en qué aspectos debe mejorar y cómo puede hacerlo para desarrollar satisfactoriamente la tarea; en otras palabras, el sujeto metacognitivo tiene un pensamiento estratégico y usa conscientemente sus conocimientos y su experiencia para alcanzar sus metas cognitivas.

En el caso de la lectura, el enfoque metacognitivo se evidencia porque el lector debe ser consciente, ejercer control sobre su proceso de comprensión y supervisar, evaluar permanentemente si está o no comprendiendo lo que lee; sobre este asunto Livingston propone:

[...] después de leer un párrafo de un texto una persona puede hacerse preguntas sobre lo que acaba de leer, entonces su meta cognitiva es comprender el texto, si descubre que no puede responder a sus propias preguntas o que no entendió lo leído, debe pensar en la forma cómo va a superar ese problema para alcanzar su meta cognitiva. (1996, p.2)

Pensar en las dificultades para comprender un texto hacen que el individuo actúe estratégicamente para solucionar su problema; al respecto, López & Arciniegas afirman “la comprensión del texto, como proceso estratégico, supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible que pueda ir ajustando a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos” (2004, p.19). Para llevar a cabo el proceso estratégico de la comprensión de textos es importante tener en cuenta el papel de la conciencia y el control: a medida que el lector avanza en su proceso de lectura, él mismo va revisando, reflexionando y evaluando sus conocimientos, se va haciendo preguntas sobre su proceso, si está comprendiendo o no. En caso de no comprender lo que lee, es el mismo lector el que identifica sus fallas y decide

qué hacer para mejorarlas y alcanzar sus objetivos. Para comprender mejor esta idea, López & Arciniegas citan a Brown y a Flavell así:

Tanto Flavell como Brown, sin embargo, consideran dos componentes fundamentales en la metacognición:

1. *El conocimiento* (conciencia): sobre la actividad y el funcionamiento cognitivo. Corresponde al QUÉ y es lo que se conoce como conocimiento DECLARATIVO, ya que se puede “declarar”, verbalizar explícitamente. Es relativamente estable, se desarrolla evolutivamente e incluye el conocimiento que una persona tiene sobre los distintos dominios de la realidad.
2. El control de los procesos y actividades cognitivas: supervisión y autorregulación. Corresponde al CÓMO y es lo que se conoce como conocimiento PROCEDIMENTAL. Es difícilmente verbalizable, está determinado por la tarea, es regulable y no depende necesariamente de la edad, tanto niños como adultos pueden controlar unos procesos y no hacerlo con otros. (2004, p.22).

Entonces, la conciencia y el control están en constante relación porque se influyen, se determinan y se fortalecen entre sí, éstas son características muy importantes del enfoque metacognitivo, “[...] ttanto el conocimiento como el control son fundamentales para la autorregulación, ya que si no existe un conocimiento adecuado, difícilmente se puede asumir el control del proceso” (López & Arciniegas, 2004, p.22).

4.3.1 Rol del docente en el aula metacognitiva

La relación entre docentes y estudiantes está enmarcada por diferentes características que juegan un papel esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En esa relación, el contexto institucional le exige al docente usar estrategias, herramientas e instrumentos para llevar a cabo efectivamente su proceso de enseñanza; por tal razón, es que para el desarrollo del presente trabajo investigativo, se planeó y aplicó una secuencia didáctica en la que se propusieron unas consignas con intenciones específicas. Las actividades de la secuencia didáctica se planearon desde el enfoque metacognitivo y para crear ese ambiente

metacognitivo en el aula es preciso que el docente que participa del proceso también sea un sujeto metacognitivo, que esté en capacidad de cuestionarse, revisarse a sí mismo y tomar decisiones. El docente que reflexiona sobre su labor podrá guiar a sus estudiantes para que también desarrollen ese comportamiento metacognitivo. En este caso, el docente reconoce que “la reflexión del aprendiz sobre sus propios procesos de conocimiento es fundamental para su aprendizaje” (López & Arciniegas, 2004, p. 30).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben sufrir una transformación a partir de las orientaciones que da el docente en ese camino de construcción y apropiación de estrategias metacognitivas hasta convertir a sus estudiantes en aprendices autónomos. Siguiendo esta perspectiva, Duffy (2005) resalta la labor del docente como un guía autónomo, líder, estratégico y adaptativo, que aprovecha los recursos y el tiempo del que dispone en el aula de clase para alcanzar los objetivos propuestos. Por su parte, Monereo (1999) habla de “enseñar a conciencia”, pues el docente como par más capacitado debe crear espacios significativos en los que el estudiante adquiera, además del conocimiento académico, un conocimiento sobre sí mismo, sobre su conciencia, sus capacidades cognitivas y su propia forma de aprender. Entonces, el docente está en el deber de dirigir al estudiante en la selección de las estrategias para resolver una determinada tarea, ayudarlo a identificar sus limitantes y sus fallas, para que sea el mismo estudiante quien reflexione y se devuelva durante el proceso las veces que sea necesario para revisar y autorregular su propia manera de aprender. Se pretende que el estudiante sea capaz de dialogar consigo mismo de una manera consciente para desarrollar su capacidad crítica y propositiva. Duffy (2005) expone que un maestro metacognitivo debe:

- Ser consciente de su propio conocimiento, controlar y autorregularse, ser estratégico, es decir, planificar pero ser flexible para hacer correcciones sobre la marcha, pues es consciente de que trabaja con seres humanos diferentes tanto a nivel humano como académico.
- Reconocer la imagen que proyecta a sus estudiantes, la importancia que esto tiene para ellos y así poder trabajar en el logro de sus objetivos.
- Tener conciencia de la claridad con que dirige la instrucción a sus estudiantes, si es explícito y coherente en la tarea propuesta.
- Reflexionar acerca de lo que sabe y no enseñar lo que no sabe; si está interesado en hacerlo debe prepararse, consultar, investigar, ejercer autonomía en su propia formación.
- Ser pertinente, oportuno y autónomo en la toma de decisiones. Tener claro “qué quiero hacer yo de mis estudiantes”. Para ello es necesario conocer bien las expectativas e intereses de sus educandos y tratar de vincularlos con los propios.
- Tener capacidad de adaptación a las condiciones que presenta el salón de clase. Aunque tenga una planificación, debe ser flexible ante las condiciones que se puedan presentar con sus estudiantes en el aula de clase, ya que el aprendizaje no puede ser predecible.
- Propiciar espacios significativos en los que sus estudiantes se reconozcan como aprendices, que desarrollen la capacidad de reflexionar sobre su manera de aprender y dialoguen consigo mismos sobre sus capacidades y limitaciones.
- Orientar al estudiante hacia la construcción de conocimiento, de tal forma que sea el estudiante quien reconozca y valore su propio aprendizaje, que lo use consciente e

intencionalmente en los momentos que lo requiera y que lo actualice permanentemente.

El comportamiento del docente en el aula es definitivo para el aprendizaje de sus estudiantes, Monereo (1999) complementa: “La clave somos los docentes y si bien estamos convencidos de que promover la metacognición en el aula favorecerá el aprendizaje de los alumnos, también creemos que ello únicamente será posible cuando nosotros, como profesores, seamos capaces de modificar nuestra práctica educativa...” En otras palabras, la transformación del proceso de enseñanza es responsabilidad del docente que está interesado en ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a través de la puesta en marcha de una enseñanza con enfoque metacognitivo. El docente tiene claro cuál es su trabajo, cuestiona su propia labor y toma decisiones, define qué deben saber y saber hacer sus estudiantes.

En el aula de clase, el objetivo es que el estudiante logre aprender, por lo tanto, se requiere de una guía, un espacio y un tiempo en los que converjan los conocimientos adquiridos y la destreza para aplicar dichos conocimientos en la solución de diversos problemas que pondrán a prueba al estudiante. Por consiguiente, el docente debe apoyar al estudiante en la planificación de las estrategias que va a utilizar para resolver la tarea, ayudarlo en la identificación de las dificultades que se le presenten al usar una estrategia. En la relación entre docente y estudiantes, se busca que el estudiante prospere en el dominio de las estrategias que posee o en la adquisición de otras nuevas. El estudiante que reconoce sus capacidades, sus conocimientos, sus limitaciones, la pertinencia o no de la aplicación de una determinada estrategia, está siendo consciente de sus propios procesos cognitivos, se

reconocerá como aprendiz y, por consecuencia, se sentirá motivado frente a su proceso de aprendizaje.

Los docentes que proponen la enseñanza con enfoque metacognitivo orientan su proceso desde la *instrucción metacognitiva* “...entrenamiento metacognitivo para promover el empleo autónomo y auto-regulado de las estrategias específicas de una tarea y su transferencia a situaciones nuevas” (Mateos, 2001, p. 92). Desde esta perspectiva, los docentes en el aula hacen explícita la enseñanza de las estrategias, aunque no es una garantía de que los estudiantes puedan aprenderlas. Lograr la autonomía y regulación en los estudiantes no es tarea fácil, Flavell (1985), citado por Mateos (2001), habla de una secuencia en la adquisición de estrategias de aprendizaje. En la primera fase, los niños no ven la necesidad de usar las estrategias, no le encuentran beneficios a pesar de la instrucción, es lo que Flavell llama *deficiencia de mediación*. En la segunda fase, los niños presentan una *deficiencia de producción*, porque ya usan las estrategias, las conocen, saben cómo ponerlas en práctica pero todavía no lo hacen solos, siempre requieren de alguien que les induzca a ello. Mientras que en la última fase, los niños usan las estrategias de forma intencional y voluntaria, seleccionan la estrategia que necesitan porque identifican la situación y las condiciones en las que pueden poner en marcha dicha estrategia. Además, el sujeto puede explicar por qué usa esa estrategia y no otra.

En la instrucción metacognitiva, los docentes orientan el “cuándo” y el “por qué” usar determinada estrategia, atendiendo a la complejidad de la tarea, a los conocimientos que se tienen, a los recursos disponibles y al contexto en el que se desarrolla dicha tarea. A partir de lo anterior, Mateos afirma:

Si a los sujetos se les entrena directamente en el control de las estrategias se les puede llevar indirectamente a tomar conciencia de su efectividad. En definitiva, enseñando a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución puede favorecerse el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilitarse su generalización a nuevos problemas. (2001, p. 96)

Ahora bien, si los docentes son un modelo y guían la actividad cognitiva y metacognitiva de sus estudiantes, poco a poco esos docentes deben ir cediendo el control del proceso a los alumnos para que cada vez vayan siendo más responsables de su aprendizaje. Mateos (2001) describe cuatro métodos para la instrucción metacognitiva, *instrucción explícita*, *práctica guiada*, *práctica cooperativa* y *práctica individual*.

El primer método, *instrucción explícita*, como su nombre lo indica, consiste en la enseñanza explícita de las estrategias que son el objeto de la enseñanza, esto se realiza a través de la explicación directa y el modelado cognitivo. Los profesores modelan las acciones cognitivas y las metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de las tareas cognitivas, proceso que se debe llevar a cabo en el aula, mostrando las dificultades y los diversos problemas que se presentan durante el desarrollo de una determinada tarea cognitiva, “el aprendiz, al observar cómo el modelo resuelve con éxito la tarea, puede llegar a convencerse de que él también puede conseguirlo” (Mateos, 2001, p.108).

Después de que las estrategias han sido explicadas y modeladas, el paso siguiente es que los estudiantes practiquen el proceso enseñado. Aparece, entonces, el segundo método propuesto por Mateos (2001) la *práctica guiada*. En esta fase sobresale el diálogo permanente entre docentes y estudiantes; se ponen de relieve las dificultades, inquietudes y preocupaciones del estudiante, de tal manera que el docente actúe como un orientador y

apoye a sus estudiantes. Mateos complementa esta idea mencionando su experiencia con el programa de intervención para enseñar estrategias de supervisión de la comprensión en el año 1989 y 1991:

El instructor, durante las primeras actividades de práctica, ayudaba a los alumnos a caer en la cuenta de sus fallos de comprensión preguntándoles sobre aquellas partes del texto que podían resultar difíciles de comprender (“¿De qué nos hablan en este párrafo? ¿Tiene sentido?”) y sugería una dirección posible a seguir para superar esas dificultades (¿por qué no releemos el párrafo?”). En la medida en que los alumnos iban ganando autonomía el instructor se limitaba a recordarles lo que tenían que hacer (“Asegúrate de que todo lo que lees tiene sentido”), a señalar los problemas que los alumnos pasaban por alto y a sugerir posibles remedios cuando no sabían que hacer. (Mateos, 2001, p.110)

De acuerdo con lo anterior, la actividad metacognitiva la orienta el docente en voz alta, pero al mismo tiempo está asumiendo un comportamiento metacognitivo con su propio proceso de enseñanza, porque ante las respuestas de sus estudiantes está revisando permanentemente y corrigiendo sus orientaciones. Sin duda, en el proceso de enseñanza el docente establece límites para que gradualmente el estudiante vaya asumiendo la responsabilidad y el control de su proceso; es decir, para que los estudiantes puedan llegar a ser autónomos y autorregulen sus propias actividades cognitivas.

El tercer método para llevar a cabo la instrucción metacognitiva es la *práctica cooperativa*, que se basa en los diálogos e interacciones entre pares, entre iguales; hay una negociación de significados, de conocimientos, de aprendizajes, se comunican estrategias, se comunican experiencias, se comparten “trucos”, en fin hay una relación de gana – gana que posibilita la aplicación conjunta de conocimientos pero también de reconstrucción de conocimientos.

Por último, está el cuarto método que es *la práctica individual* en la que el estudiante asume mayor responsabilidad de su proceso de aprendizaje, planea, supervisa y controla su proceso, se revisa constantemente y aplica lo que ha aprendido para solucionar sus dificultades cognitivas, seleccionando las estrategias que más le convengan para sacar adelante sus tareas. Evidentemente, llegar a este método requiere de tiempo y de constancia, para que los estudiantes no olviden lo que han aprendido y le encuentren funcionalidad en diferentes situaciones. En este caso, la responsabilidad es asumida por el estudiante mientras que su docente se convierte en un guía para que siga construyendo sus propios conocimientos. Sin lugar a dudas, las aulas metacognitivas exigen docentes metacognitivos “[...] en calidad de aprendices y enseñantes de su materia, siendo conscientes de sus competencias y limitaciones, planificando, monitorizando y evaluando sus actuaciones docentes [...]” (Monereo, citado por Mateos, 2001, p. 120).

4.4 Estrategias

El término estrategia se puede definir como la ruta a seguir para alcanzar un propósito, ya sea a corto o a largo plazo. Desde la pedagogía, Solé (1992) plantea que llegar a diferenciar plenamente una estrategia de una habilidad o de una destreza no es una tarea fácil, pues existen múltiples similitudes entre estos términos, pero, sí deja claro que en la tradición psicopedagógica se hace necesario definirlos como un procedimiento o conjunto de acciones ordenadas y finalizadas que están dirigidas para alcanzar una meta de manera inteligente, tomando el camino adecuado.

A partir de los planteamientos de Solé y para alcanzar el objetivo de esta investigación, se consideraron las estrategias como un “procedimiento” necesario para alcanzar una tarea, en este caso, para orientar la comprensión de textos. Las estrategias se asumen no como técnicas infalibles sino como procedimientos estratégicos que se pueden aprender y que utilizados de manera reflexiva ayudan a resolver tareas relacionadas con la lectura. Solé amplía este concepto de la siguiente manera:

Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-. (Solé, 1992, p. 6).

Al igual que Solé, López & Arciniegas (2004) hablan de las estrategias como elementos fundamentales para establecer relaciones significativas entre los lectores y el texto. Weinstein y otros (1988), citados por López & Arciniegas (2004), caracterizan el aprendizaje estratégico para la comprensión de textos de la siguiente manera:

- Está bajo el control del sujeto.
- Requiere mayor esfuerzo y recursos atencionales suficientes.
- Responde a una tarea específica.
- Las actividades que se van a desarrollar se seleccionan de una serie de alternativas posibles.
- El éxito de las actividades está determinado por condiciones específicas acerca de cuándo, dónde y cómo usarlas.
- Permite determinar sobre qué hacer énfasis durante el proceso.
- Es un proceso flexible que se puede ir ajustando de acuerdo con el logro de las metas.

Así pues, tanto los planteamientos de Solé como los de López & Arciniegas coinciden en que las estrategias son “procedimientos” que implican tanto lo cognitivo como lo metacognitivo y deben ser enseñadas como las herramientas que le facilitarán a los sujetos el camino para llegar a la comprensión de diferentes tipos de textos.

4.4.1 Estrategias cognitivas

Se entienden las estrategias cognitivas de lectura como la facultad intelectual que posee un individuo para procesar la información que proviene de los textos, atendiendo a un conjunto de procesos que tienen como meta la asimilación de la información. Flavell (1976), citado por Mateos (2001b), presentó dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. “Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso” (Mateos, 2001b, p. 24). En este sentido, es posible afirmar que es la finalidad la que determina el tipo de estrategia a utilizar.

Las estrategias cognitivas responden a procesos que se activan en el momento de recibir la información nueva para asociarla con los conocimientos previos, estructurarla, almacenarla y luego utilizarla, este tipo de estrategias son facilitadoras de la construcción de conocimiento, López & Arciniegas (2004:25) proponen las siguientes estrategias que tienen como objetivo un logro cognitivo y presuponen un lector interesado en lograr una mayor interacción con el texto:

1. Establecimiento de un propósito de lectura.
2. Acceso al conocimiento previo y utilización de los esquemas relevantes.
3. Uso adecuado de las claves del texto.

Estas tres estrategias son esenciales para poder involucrarse en la

4. Generación y revisión de hipótesis y expectativas sobre los contenidos y su posible sentido, así como también en la

5. Anticipación de información y en la

6. Elaboración de inferencias necesarias para la comprensión del texto.

7. Focalización: concentración de la atención durante la lectura en la información más relevante del texto, dependiendo de las características del texto y de los propósitos y expectativas del lector. Por ejemplo, identificación o reconstrucción de la idea principal; diferenciación jerárquica de la información: lo esencial, lo secundario, los detalles, los ejemplos; toma de notas; subrayado.

8. Reconocimiento o establecimiento de las relaciones, explícitas o implícitas, entre los elementos formales del texto -cohesión- y entre las ideas y conceptos – coherencia-.

9. Organización: reestructuración apropiada del texto para hacerlo más significativo y comprensible, con base en criterios determinados. Por ejemplo, el ordenamiento de la información relevante según su secuencia, según su desarrollo (inductivo o deductivo), de lo general a lo particular, etc. Elaboración de resúmenes, de esquemas, de cuadros sinópticos, etc.

10. Elaboración: integración de la información del texto con los conocimientos previos del lector para comprenderlo con profundidad. Por ejemplo, comentario y valoración del texto; generación de imágenes y analogías en relación con el contenido; conclusiones propias e implicaciones teóricas y prácticas.

4.4.2 Estrategias metacognitivas

La metacognición se puede entender como la conciencia que tenemos de los procesos cognitivos que seguimos de manera controlada y regulada para llegar a una meta; al respecto Flavell (1976) citado por Mateos (2001b) destaca la participación del lector en el proceso porque es él quien asume el control, la supervisión y la evaluación de sus propios procesos de comprensión.

Cada lector tiene sus estrategias para la comprensión de textos, pero algunos las usan adecuadamente mientras que otros no son conscientes de ello. La comprensión de textos depende del uso que cada lector haga de sus estrategias de lectura, ya que él es el único que puede determinar cuáles son las estrategias que más se acomodan a su proceso de lectura.

López & Arciniegas (2004:27) proponen las siguientes estrategias metacognitivas para antes, durante y después del proceso de lectura:

Planificación - Antes del proceso: Precisar los propósitos de lectura y los objetivos específicos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones ambientales:

1. Tener claro y presente el propósito de la lectura para poder, entonces, (a) establecer unos objetivos específicos y (b) anticipar las demandas de la tarea.
2. Decidir qué se necesita hacer para lograr el propósito y los objetivos: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.

Supervisión – Durante el proceso: Comprobar si se está llevando a cabo lo planificado y verificar la eficacia del proceso y la adecuación de las estrategias a los objetivos.

1. Enfocar selectivamente la atención.
2. Toma de notas.
3. Subrayado.
4. Hacerle preguntas al texto.
5. Tener conciencia de la posibilidad de tener fallas en la comprensión.
6. Tomar decisiones acerca de la necesidad o conveniencia de hacer los correctivos pertinentes. Este punto en particular supone:
 - Identificar la fuente de las fallas. En el texto mismo, formales o conceptuales, o en el lector, conocimiento previo necesario, activación y uso del mismo, actitud, estrategias apropiadas.
 - Decidir qué hacer:
 - No hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información esencial para la comprensión.)
 - Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información.
 - Elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto.
 - Releer selectivamente el texto.
 - Consultar otras fuentes.
1. Elaborar el resumen de los contenidos.

Evaluación – Después del proceso: Determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión como en la eficacia del procedimiento seguido.

1. Evaluación del producto (logro cognitivo).
2. Evaluación del proceso: su eficacia

Estas estrategias no deben asumirse como una secuencia lineal, sino como operaciones recurrentes y en interacción. Es la tarea, el propósito de lectura y los objetivos específicos los que orientan al lector a decidir qué estrategias utilizar y en qué orden.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de lectura son procesos de orden complejo que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo; por ello, es importante que el estudiante asuma una actitud de responsabilidad frente a las estrategias, teniendo siempre presente que los resultados serán más efectivos si planifica, vigila, controla, modifica y evalúa de manera consciente y permanente todas las actividades encaminadas a evaluar su comprensión.

4.5 Secuencia didáctica

Se entiende por secuencia didáctica la organización de las actividades de enseñanza orientadas al aprendizaje, se refiere también a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte. Como lo propone Pérez (2005) una secuencia didáctica presenta claramente los propósitos, las metas y los objetivos para cumplir. Además, tiene en cuenta las condiciones en las que se aplicará dicha secuencia.

Las secuencias didácticas están formadas por un conjunto de actividades o tareas que se planean y se relacionan temporalmente con unos propósitos específicos. Las actividades que se programan están diseñadas de tal forma que motivan la participación de los estudiantes y posibilitan la evaluación formativa (Camps, 2006, p.135).

Camps (2006) plantea que durante la secuencia didáctica se presentan diferentes situaciones que generan la colaboración mutua entre los estudiantes y, a la vez, la participación del docente es vista como la orientación del guía de todo el proceso. Por consiguiente, durante la secuencia didáctica son los mismos estudiantes quienes trabajan en equipos o individualmente para alcanzar los objetivos de aprendizaje, desarrollando competencias

personales que les permite identificar qué estrategias les son o no convenientes de acuerdo con sus intereses y con los recursos de que dispone.

Entonces, la secuencia didáctica permite a los docentes llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una manera novedosa y creativa; por ello, para la presente investigación se trabajó una secuencia didáctica que permitiera la recolección y posterior análisis de los datos.

5. Metodología

El presente estudio se inscribe en los parámetros de la investigación acción participativa, en la que las investigadoras que actúan también como docentes, diseñan y aplican una intervención para indagar “la práctica educativa real en un lugar determinado, situado en su contexto espacio temporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el de la realidad de cada día; se origina a partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos” (Bisquerra, 1996, p. 279). Por ello, nuestro interés de estudio son las consignas que el docente orienta en el aula para guiar el proceso de comprensión de textos de sus estudiantes; en este caso, la acción se puede evidenciar en el papel activo de los sujetos que participan en la investigación. Sobre el asunto, Teppa afirma (2006):

La Investigación Acción Participativa es una modalidad de investigación que se ajusta a la perspectiva cualitativa y es utilizado en el ámbito educativo con más frecuencia cada día; se ha establecido en la praxis pedagógica cotidiana como un estilo de trabajo, puesto que implica técnicas y procedimientos de reflexión, transformación, aprendizaje, cambio y progreso docente. (p.1)

A partir de lo anterior y para el desarrollo de esta investigación, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos como la observación participante, entrevistas semi-estructuradas, encuestas, fotografías y vídeos, lo que permitió realizar el cruce de información y analizar los datos a través del proceso de triangulación de la información que “consiste en el uso de múltiples métodos y técnicas para estudiar un problema determinado...” (Martínez, 1999, p.200). En este caso, se recogieron y se analizaron los datos desde los diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí e interpretarlos a la luz de la teoría propuesta en el marco teórico; es decir, para el análisis se trabajó con

los datos obtenidos mediante la observación participante, los registros escritos, de vídeo y las anotaciones de las mismas investigadoras.

Rodríguez, Gil y García (1996) se refieren a la observación como “... un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (p. 150). En nuestra investigación, la observación participante permitió que las investigadoras accedieran a la información de interés para el estudio. “La observación participante se puede considerar como un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”. (Hurtado y Toro, 1998. P. 165).

Además de la observación participante, en este estudio se presentaron diferentes intercambios comunicativos a manera de entrevistas semi-estructuradas que posibilitaran tener en cuenta los gestos, el contexto y aquellas expresiones no verbales (como los silencios) que se infirieron con significados, esto permitió contrastar lo que la población estudiada “dice y hace” con lo que “dice que hace”. A lo largo de algunas sesiones se abrieron espacios para dialogar libremente con los estudiantes sobre las actividades realizadas y así obtener mayor información. Para recolectar esta información se tuvo en cuenta los registros fílmicos y el diario de campo (formato bitácora Anexo 1) en el que se describió detalladamente el paso a paso de cada acción, se recogieron impresiones y anotaciones personales de las investigadoras sobre situaciones específicas.

Igualmente, se aplicó una encuesta, antes y después de la intervención, con el propósito de identificar las estrategias de lectura usadas por los estudiantes. (Anexo 2). También se

realizaron pruebas escritas cuyos datos permitieron dilucidar los cambios en la comprensión de lectura de los estudiantes.

Siguiendo la postulados de Rodríguez y otros (1996), para el análisis se tuvo en cuenta la categorización de la información, “una categoría queda definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría” (p. 208). En este sentido, nuestro objeto de estudio que eran las consignas se fueron clasificando y codificando a través del software Atlas ti. versión 6.2. “La categorización es una operación de síntesis que permite reducir las unidades de análisis de información en un concepto que las representa, para luego presentar los resultados mediante la descripción, comprensión y conocimiento de la realidad”. (Rodríguez, 1996, p.208).

En nuestro estudio utilizamos el Atlas ti. versión 6.2 porque es un software que facilita la organización, análisis y representación de información proveniente de distintos formatos (video, imagen, audio y texto). A su vez, permite seleccionar información y agruparla en los llamados códigos o categorías. En nuestro caso, las consignas fueron clasificadas de acuerdo con las intenciones planificadas y orientadas durante la implementación de la secuencia didáctica. Con dicha clasificación a los datos se les asignaron códigos de procesamiento para ser trabajados en el software Atlas ti. versión 6.2.

Revisar la información a la luz de las categorías permitió hacer una descripción muy detallada, clasificarla y seleccionarla entre la gran cantidad de información encontrada para cada uno de los códigos del estudio. Posteriormente se realizó el análisis más profundo con

la información extractada, se compararon las intención de las consignas orientadas por las docentes con las respuestas de los estudiantes; igualmente, se interpretó la información obtenida con lo propuesto en el marco teórico y conceptual sobre el tema “incidencia de las consignas en la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto”.

A continuación se presenta el libro de códigos o de categorías de análisis de las consignas.

Tabla 2 – Libro de códigos utilizado en el análisis con el Atlas ti.

Códigos del estudio sobre la incidencia de las consignas para la comprensión de textos en estudiantes de grado sexto							Definición del código
1						CONSIGNA	Herramienta esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que a través de la consigna el docente comunica una instrucción o evalúa a sus estudiantes para verificar la reelaboración que ellos hacen de los contenidos vistos durante el proceso de enseñanza. Para Silvestri (1995:16) se “trata de un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones. Esta propiedad es exclusiva de los textos procedurales...”
1	1					Intenciones de las consignas	En palabras de Bruner (1988: 136) “ <i>la manera en que uno habla</i> llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el que adoptamos las actitudes. Y con el tiempo, a medida que desarrollamos un sentido de nuestro propio self, el mismo modelo ingresa en la manera en que interpretamos ese “texto” que es nuestra propia lectura de nosotros mismos.”
1	1	1				Consignas para presentar actividades	Son aquellas orientaciones que explican lo que se va a hacer, el para qué se va a hacer y cómo se va a realizar una

							determinada actividad.
1	1	2				Consignas para orientar acciones	Son aquellas que dicen el paso a paso de lo que se va a realizar.
1	1	3				Consignas que reformulan y/o apoyan otras consignas	Son aquellas consignas que complementan la consigna inicial y apoyan el significado de otra. Estas consignas las docentes debieron pensarlas y orientarlas durante la intervención debido a diferentes motivos: 1. El estudiante no entendió y volvió a preguntar lo que quería decir la docente con esa consigna. 2. El estudiante necesita escuchar dos veces de diferentes maneras una consigna para comprender su significado. 3. Ante la pregunta que hace la docente ¿me hice entender?, los estudiantes se quedan en silencio y ese silencio motiva la reformulación de la consigna de parte de las docentes.
1	1	4				Consignas que preguntan y/o evalúan contenidos y aprendizajes	Son aquellas que piden dar cuenta de contenidos específicos enseñados con anterioridad.
1	1	4	1			Consignas en forma de pregunta para activar conocimientos previos.	Este tipo de consignas tienen como objetivo identificar la información previa que tienen los estudiantes sobre determinado tema con el fin de direccionar la actividad.
1	1	4	2			Consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre su proceso de lectura.	Tienen como objetivo llevar a los estudiantes a que cuestionen y piensen su proceso individual de lectura para identificar fallas, fortalezas y posibles soluciones.
1	1	4	2	1		Consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre el proceso de intervención.	Son las consignas que hace la docente con el objetivo de que los estudiantes expresen o manifiesten lo que aprendieron con la intervención realizada.
1	1	4	3			Consignas en forma de pregunta (Prueba Saber) que evalúa lo semántico, lo	Consignas de la prueba Saber que evalúa competencias de Lenguaje en los estudiantes colombianos.

						sintáctico y lo pragmático.	
1	1	4	3	1		Consignas que evalúan el campo semántico	Hacen referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
1	1	4	3	2		Consignas que evalúan el campo sintáctico	Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
1	1	4	3	3		Consignas que evalúan el campo pragmático	Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.
2						Respuestas de los estudiantes	
2	1					Respuestas de estudiantes ante las consignas que presentan actividades	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que presentan actividades.
2	2					Respuestas de estudiantes ante las consignas que orientan acciones	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que orientan acciones.
2	3					Respuestas de estudiantes ante las consignas que apoyan o reformulan otras consignas	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que apoyan y/o reformulan consignas.
2	4					Respuesta de los estudiantes ante las consignas que evalúan el campo semántico	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que evalúan el campo semántico.
2	5					Respuesta de los estudiantes ante las Consignas que evalúan el campo sintáctico	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que evalúan el campo sintáctico.
2	6					Respuesta de los estudiantes ante las Consignas que evalúan el campo pragmático	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que evalúan el campo pragmático.
2	7					Respuestas de estudiantes ante las consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre su proceso de lectura.	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que evalúan la intervención y lo aprendido durante la misma, especialmente lo relacionado con el uso de las estrategias metacognitivas.

2	7	1				Respuestas de estudiantes ante las consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre el proceso de intervención.	Comentarios y actitudes expresados por los estudiantes ante las consignas que evalúan la intervención y lo aprendido durante la misma.
---	---	---	--	--	--	---	--

5.1 Contexto

La población estudiada fue el grado 6-2 integrado por 35 estudiantes de la institución educativa Jorge Isaacs ubicada en El Cerrito Valle, es una institución de carácter oficial, dedicada desde hace 50 años a formar a los Cerriteños. Nació el 30 de Septiembre de 1958 por decreto departamental No. 0829 como “Colegio Jorge Isaacs” y con resolución No. 1938 del 06 de Septiembre de 2002 como “Institución Educativa Jorge Isaacs”. Actualmente está conformada por ocho sedes, en las que se ofrecen todos los niveles de enseñanza: educación preescolar, educación básica (ciclo primaria y secundaria) y educación media técnica con especialidad en informática y en gestión ambiental.

La comunidad de la Institución presenta un nivel socioeconómico y educativo bajo, lo que lleva a una inestabilidad laboral y productiva, de poco acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes. La institución ha realizado un estudio estadístico que permite conocer mejor el contexto y la realidad de la comunidad. Este estudio muestra que el 40% de los estudiantes conviven con el padre o la madre, un 23% convive con ambos (Padre y Madre) y aproximadamente un 15% convive con otras personas distintas a sus padres.

La institución tiene un modelo de pedagogía activa que promueve una orientación social para que los estudiantes construyan su conocimiento a partir de lo que leen y comprenden de su entorno. La didáctica de la institución se basa en el uso de estrategias de enseñanza diversas que posibiliten aprendizajes significativos. Atendiendo a éste modelo pedagógico, las docentes, que también cumplían el rol de investigadoras, organizaron una secuencia didáctica con el objetivo de llevar a los estudiantes a la reflexión para que comprendieran las consignas que sus docentes les orientan en el aula de clase y las consignas presentadas por la Prueba Saber con las que son evaluados; al mismo tiempo, se desarrolló un trabajo práctico con las estrategias de lectura.

5.2 Procedimiento

El procedimiento investigativo se llevó a cabo en cinco etapas desarrolladas así:

1. En la primera etapa se aplicó una prueba diagnóstica para identificar los niveles de desempeño en el proceso de lectura de los estudiantes. Esta prueba fue tomada de la Prueba Saber de Lenguaje del año 2009. De igual manera, se aplicó la encuesta sobre hábitos de lectura basada en la propuesta de López & Arciniegas (2004 p. 67 - 69) para conocer si los estudiantes eran o no conscientes de las estrategias de lectura.
2. En la segunda etapa, después de una amplia indagación teórica, se diseñó y se puso en marcha una secuencia didáctica con el propósito de crear un ambiente metacognitivo que apoyara el proceso de comprensión de textos de los estudiantes. La secuencia didáctica tuvo como punto de partida *el discurso instruccional* de Silvestri (1995) y los estudios de López & Arciniegas (2004) sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, las

docentes que organizaron la secuencia didáctica pensaron, planificaron y escribieron unas consignas para orientar el desarrollo de cada actividad, ellas tuvieron plena conciencia de que estas consignas podrían sufrir cambios o reformulaciones atendiendo la diversidad, las necesidades y requerimientos del aula de clase. Esta planeación y diseño fue flexible al contexto, de tal manera que se lograra cumplir con los objetivos de investigación: orientar un proceso de comprensión de textos desde un enfoque metacognitivo, poder caracterizar las consignas que el docente orienta e indagar cómo interpretan los estudiantes las consignas que el docente orienta para la comprensión de textos.

3. En la tercera etapa, finalizada la secuencia didáctica, se aplicó una prueba de salida, que fue la misma que se utilizó en la prueba diagnóstica. Al comparar los registros y resultados obtenidos en estas dos pruebas (de entrada y de salida) se evaluó la incidencia de las consignas dadas durante el proceso de intervención.

4. En la cuarta etapa se realizó la sistematización y análisis de los datos recogidos.

5. Finalmente, en la quinta y última etapa se describen las conclusiones y las recomendaciones para futuros proyectos investigativos relacionados con este tema de las consignas y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

6. Descripción de la secuencia didáctica

La Secuencia Didáctica aplicada en la Institución Educativa Jorge Isaacs fue diseñada para ser trabajada en 13 sesiones, de las que se obtuvo registro fílmico de 10, y una bitácora que describe los acontecimientos y novedades más relevantes de cada sesión.

Las actividades programadas y las consignas orientadas fueron pensadas y estructuradas previamente y con una intención. No obstante, a medida que se iba avanzando en la intervención, algunas de las consignas y de las actividades sufrieron cambios y reformas porque así lo exigió el ambiente del aula de clase. Las sesiones tuvieron una duración de dos horas, coincidente con el horario de la asignatura de Lengua Castellana en el periodo comprendido entre los meses de febrero y junio del año 2011. Previamente, a los estudiantes se les informó sobre este proceso y se les invitó a participar, ellos se mostraron muy entusiasmados y receptivos con la idea de que después de la intervención los resultados en sus pruebas podrían mejorar notablemente. Además, se les anunció que en compañía de su docente del área de Español estaría otra docente participando en el proceso, esa docente externa apoyaría las actividades, dirigiría algunas sesiones y también colaboraría con las grabaciones en video y los registros del diario de campo de la investigación (Anexo 1.)

Para cada sesión se llevó un orden que fue reiterativo en casi todas las sesiones:

- Saludo.

- Consignas que presentan la actividad.
- Consignas que orientan acciones.
- Entrega del material para utilizar: guías o libro institucional.
- Recomendaciones sobre la atención y respeto por el uso de la palabra.
- Desarrollo de la actividad.
- Reflexión final: sobre lo que se hizo y lo que se aprendió. Espacios de discusión y de reflexión.

Tabla 3: descripción de las sesiones de la secuencia didáctica

Sesión	Propósito	Descripción
1	Presentación y diagnóstico	En esta sesión las docentes hicieron una exposición a los estudiantes sobre las actividades que se iban a realizar entre los meses de febrero y junio de 2011, en las clases de Español y literatura, de acuerdo con el horario asignado por la institución. Igualmente, se hizo una presentación de la docente acompañante y se les informó a los estudiantes los objetivos de la intervención y sobre la necesidad de realizar las grabaciones de las clases. Las docentes hicieron recomendaciones generales referentes al comportamiento de los estudiantes frente a la cámara y se les pidió colaboración y naturalidad. Inicialmente, se habló de la realización de una prueba escrita de lectura, a manera de diagnóstico para determinar la manera en que los estudiantes interpretan las consignas en los diferentes tipos de pruebas, en este caso la Prueba Saber. Las docentes hicieron énfasis en la honestidad para responder la prueba porque era una información importante para conocer el estado actual de los estudiantes de grado sexto en su proceso de comprensión de textos. Se les habló del manejo del tiempo y de la manera como debían responder dicho cuestionario con opción múltiple, respuesta única. Las docentes aclararon dudas a los estudiantes relacionadas con las notas de la asignatura, ya que muchos estaban preocupados pensando que los resultados de la prueba

		podrían afectar las notas del periodo. Después de la presentación, se le entregó a cada estudiante la prueba, que estaba conformada por tres textos seleccionados de la Prueba Saber del año 2009. (Ver Anexo 3). La prueba se realizó según lo planeado y sin mayores novedades debido a que gran parte de los estudiantes conocía este tipo de pruebas porque en años anteriores la habían presentado. Mientras los estudiantes realizaban la prueba, se observó que el material de lectura en ningún momento fue subrayado, señalado o marcado, seguramente porque están acostumbrados a que las copias deben ser devueltas tal como se las pasaron porque se utilizan en varios grupos. Ante esta situación, las docentes les aclararon que todo material utilizado en la intervención era para que lo usaran y que, por lo tanto, podría ser subrayado, resaltado, marcado o señalado.
2	Exploración, con consignas en forma de pregunta, sobre los procesos de comprensión de textos de los estudiantes.	Esta sesión se trabajó a partir de la consignas que presenta la encuesta sobre hábitos de lectura (López & Arciniegas2004, págs.67-69). El objetivo fue orientar a los estudiantes para que pensarán en lo que hacían y lo que no hacían en su proceso de comprensión. Para esto fue necesario aclarar ciertos términos con el objetivo de que los estudiantes se apropiaran de ellos y de esta manera facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes. A lo largo de esta sesión, y por medio de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de manera oral fue posible observar que muchos hacen cosas de forma inconsciente, por ejemplo, afirman que sólo leen en el área de Español pero recuerdan otras áreas como Informática, Sociales y Naturales en las que también los docentes les proponen lecturas. También se observa que dicen muchas cosas que podrían dar a entender que son lectores estratégicos (algunos afirman que cuando leen identifican ideas principales, se detienen en el título, leen las veces que sea necesario, identifican el vocabulario desconocido, realizan resúmenes y subrayan), pero a la hora de revisar los resultados de la prueba de entrada se evidencia lo contrario. Para facilitar el desarrollo de la encuesta y observar la reacción de los estudiantes ante estas consignas, el procedimiento fue el siguiente:

		1) Se dialogó sobre la importancia de pensar en lo que cada uno hacía, sin tener en cuenta la opinión de los compañeros. 2) Se les aclaró que sólo debían marcar una opción para cada consigna: Si o No. 3) Se les sugirió pegar esa encuesta en el cuaderno para que la estuviera revisando en otras oportunidades. 4) La lectura de la encuesta fue realizada por parte de la docente en voz alta y cada consigna fue explicada; se les pidió a los estudiantes que se limitaran a escuchar la explicación, pero que no debían decir de manera oral la respuesta (consigna que les costó mucho trabajo, sólo finalizando la encuesta pudieron obedecer la consigna). Cabe aclarar que la realización de esta encuesta tomó más tiempo del previsto inicialmente, ya que cada ítem merecía una completa ejemplificación y, en ocasiones, surgió la necesidad de leer la misma consigna dos o tres veces, hasta que todos los estudiantes la comprendieran completamente. (Ver Anexo 2).
3	Inferencias, información implícita e información explícita.	En esta sesión, se hizo un trabajo de concientización sobre el proceso de lectura y la manera como es entendido por los estudiantes. Se trabajó principalmente el tema de las inferencias, el tema de la información implícita y la información explícita mediante el uso de ejemplos de situaciones reales, como por ejemplo: hagamos una inferencia de la siguiente situación, el Coordinador dice: “Mañana hay reunión de padres de familia, aula abierta para entrega de boletines”. Los estudiantes empezaron a enunciar diversas inferencias desde su punto de vista: -ah, entonces mañana no hay clases; - mi mamá tiene que venir mañana, entre otras. Al finalizar la sesión, y por medio de preguntas precisas sobre ejemplos de la cotidianidad, se pudo determinar que para los estudiantes los conceptos de lectura inferencial y lectura literal fueron asimilados. También lograron identificar información implícita e información explícita de diferentes ejemplos dados por las docentes a través del trabajo con los textos y de situaciones reales.
4	Reconocimiento de la tipología textual.	En esta sesión se trabajaron tres textos diferentes que hablaban sobre el lobo; los estudiantes participaron activamente tratando de reconocer las diferencias entre

		uno y otro texto. El trabajo consistió en leer un texto narrativo, otro informativo y otro expositivo, de tal manera que los estudiantes activaran sus conocimientos previos no sólo sobre los lobos sino también sobre las características generales de cada tipología textual, sin desconocer la no existencia de textos puros. Se trabajaron las anticipaciones, el papel del autor, el vocabulario nuevo y la importancia de los títulos. (Ver Anexo 4). En este trabajo los estudiantes manifestaron verbalmente las diferencias entre el texto narrativo, expositivo e informativo porque según ellos, en el primero hay una situación imaginaria ya que presentan a los animales hablando mientras que en el segundo, es decir, el texto informativo, se habla del mismo personaje, en este caso el lobo, como una especie en vía de extinción. De igual manera, los estudiantes reconocieron el inicio, el nudo y el final como características propias del texto narrativo, e indicaron que los otros dos textos presentaban otra estructura, hablaron del qué, cómo, cuándo y dónde como aspectos del texto informativo. Ante las preguntas de las docentes sobre cómo y por qué tenían ese conocimiento en su mente, algunos estudiantes expresaron que lo habían aprendido en los anteriores grados. En cuanto al texto expositivo, los estudiantes manifestaron que no sabían mucho sobre ese tipo de texto. Entonces las docentes explicaron el tema e hicieron énfasis en la no existencia de textos puros. Después de realizar la lectura de los textos, a cada estudiante se le entregó un taller de lectura con consignas en forma de pregunta sobre las características de los textos que acababan de leer sobre el lobo; el objetivo era verificar de manera escrita si lo manifestado oralmente por los estudiantes se cumplía o no. El taller se contestó de manera individual y después se abrió un espacio para socializar y corregir.
5	Estrategias antes, durante y después de la lectura	Para esta sesión se diseñó una guía con una serie de consignas para orientar a los estudiantes en el proceso de lectura y en el uso de las estrategias. El objetivo de esta sesión fue hacer del uso de las estrategias algo intencional y consciente de parte de los estudiantes. Se diseñó y se trabajó una guía con consignas en forma de pregunta para que los estudiantes pensarán en lo que ellos hacían antes, durante y después del proceso de

		comprensión. La guía tuvo como base la encuesta sobre hábitos de lectura de López & Arciniegas (2004, págs.67-69). En esta sesión se hizo más evidente la intención de las docentes por crear un ambiente metacognitivo en el que se orientó a los estudiantes para que reconocieran su fortalezas pero también sus debilidades y para que pensarán en la manera como enfrenta esas falencias. El objetivo era que el mismo estudiante, con la orientación de las docentes, reflexionara sobre su proceso y sobre la manera como soluciona los problemas en la comprensión de textos. El trabajo fue cooperativo entre estudiantes y docentes, lo que Mateos (2001b) llama <i>Práctica guiada</i>, se habló sobre para qué leer, se hicieron anticipaciones, se activaron conocimientos previos, se hicieron inferencias, se reconocieron las ideas principales de cada párrafo, se leyeron varias veces algunos párrafos porque ante la consigna <i>¿qué hemos entendido?</i>, <i>¿qué hemos aprendido?</i> siempre hubo estudiantes que decían que no habían entendido, entonces, los mismos compañeros decían qué hacer.
6	Trabajo grupal “comprensión de consignas que orientan acciones”.	El objetivo de esta sesión consistió en promover el trabajo de comprensión de textos en parejas y observar qué hacían los estudiantes cuando escuchaban las consignas que les orientaban sus docentes. Es decir, si las consignas que daban las docentes para orientar las acciones eran comprendidas y seguidas por los estudiantes. Algunos momentos de la sesión se desarrollaron así: Consigna 1: “Hoy vamos a trabajar en parejas, les entregaremos unas fotocopias, cada uno leerá mentalmente y luego hablará con su pareja sobre lo leído”. Ante la anterior consigna se puede evidenciar, a través del registro en vídeo, que los estudiantes siguieron la consigna y se organizaron en parejas y estuvieron atentos para recibir la fotocopia. Consigna 2: “Ahora realizaremos una segunda lectura y van a comentar con su compañero alguna información nueva que el texto les haya proporcionado, van a pensar en lo que sabían del tema y van a compartir sus dudas, al final haremos unas preguntas sobre los textos leídos y respondemos entre todos”.

		En el trabajo de algunas parejas se observa que hubo poco diálogo y más preocupación por la lectura individual. Consigna 3: “Ahora, vamos a pensar y tratar de responder a lo que vamos a preguntar, vamos a responder entre todos. ¿Cuál de los textos es descriptivo, es decir cuál menciona características de un lugar, de un objeto o de una persona? ¿En cuál de los textos hay definiciones claras? ¿En cuál de los textos se realiza una comparación entre uno o varios elementos o sujetos? ¿Cuál de los textos hace referencia a un problema en particular y menciona cuáles son las consecuencias? ¿En qué tipo de texto encontramos las siguientes marcas textuales: <i>los pasos para, las etapas para, los estadios para, las etapas, el primer paso..., antes..., después...posteriormente?</i> Los estudiantes se mostraron muy motivados y participaron respondiendo en voz alta; incluso, volvían a las partes del texto en las que ellos creían que estaban las respuestas literales. Con las respuestas orales se evidenció que los estudiantes comprendieron el contenido comunicativo de las consignas y no hubo mayores dificultades en hacer lo que se les pedía o en identificar qué era lo que se les preguntaba.
7	Proceso de lectura entre docentes y estudiantes para trabajar la comprensión de las consignas en forma de pregunta del texto “Universidad de los Andes hablará en Chino”. <i>(Prueba Saber. El Tiempo, domingo 11 de noviembre de 2007)</i>	Esta sesión se dedicó a la lectura grupal entre docentes y estudiantes con el objetivo de trabajar la comprensión de las consignas en forma de pregunta. Es decir, con esta sesión se indagó sobre qué hacen los estudiantes para comprender las consignas en forma de pregunta que generalmente son de carácter evaluativo; para el presente estudio, se utilizaron las consignas de la Prueba Saber. Inicialmente, a cada estudiante se le entregó una guía con un texto y unas consignas en forma de pregunta que estaban al final de la lectura, los estudiantes hicieron una primera lectura individual del texto “Universidad de los Andes hablará en chino” (<i>Prueba Saber. El Tiempo, domingo 11 de noviembre de 2007</i>), ver Anexo 5. Luego se hizo una segunda lectura con las docentes. En voz alta los estudiantes expresaron los conocimientos previos que activaron, algunos estudiantes hablaron de

		lo que es una universidad, de los chinos, de los programas de televisión en los que habían visto cómo viven los chinos. Después de aclarar dudas y tener bien claro lo que el texto les decía y su significado, se pasó a revisar las consignas formuladas como pregunta, esas consignas son: • Según el texto, el título U. de los Andes hablará en chino significa... • En el primer párrafo, las comillas de la frase “Me están hablando en chino...” indican que... • En el segundo párrafo el autor introduce la idea de que hablar chino en Colombia... • Según el texto, en el 2008... • En el texto se afirma que la enseñanza del chino... • Teniendo en cuenta el contenido del texto podría afirmarse que el mejor medio para volver a publicarlo sería en una revista de... En esta sesión, las docentes no previeron que las opciones de respuesta que tenía la guía serían fuente de distracción para los estudiantes. A pesar de que el objetivo era trabajar únicamente la comprensión de las consignas en forma de pregunta, los estudiantes centraron su atención en identificar la respuesta correcta y no se detuvieron a reflexionar qué les estaban preguntando. En varias ocasiones fue necesario llamarles la atención para que se centraran en las consignas; a pesar de esa dificultad, los estudiantes trataban de decir con sus propias palabras qué les estaban preguntando y así demostraron que se estaba alcanzando el objetivo de la actividad.
8	Léxico operativo (Giammateo y otros, 2005)	Esta sesión tuvo como objetivo principal aclarar y definir aquellos conceptos del “Léxico operativo” (Giammateo, M., Albano, H. y Basualdo, M. 2005) que son los verbos usados en las consignas para “ordenar” las operaciones intelectuales que el estudiante debe realizar. (Ver Anexo 6). En los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe existir una comunicación clara y precisa, para esto se requiere trabajar el vocabulario y los significados necesarios que permitan llegar al dominio de ciertas habilidades cognitivas. Por tal razón, surgió la necesidad

		de construir de manera conjunta, entre docentes y estudiantes, el significado de ciertas habilidades cognitivas cuyos términos son comunes en las diferentes consignas presentadas como preguntas y que evalúan la comprensión de lectura, tales como: analizar, interpretar, ejemplificar, relacionar, comparar, explicar, argumentar, demostrar, entre otras. La sesión se desarrolló con una guía que las docentes entregaron a cada estudiante, con el vocabulario y los verbos más utilizados en las Pruebas Saber y en las diferentes asignaturas de enseñanza. (Ver Anexo 6). Es preciso aclarar que las docentes explicaron a los estudiantes la importancia de reconocer ese verbo como el concepto clave de la consigna porque es la tarea cognitiva que se debe realizar. A lo largo de esta sesión, los estudiantes participaron por orden de filas. Primero, un estudiante leía el concepto y los demás opinaban al respecto; se tenía en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, después se daban ejemplos utilizando dicho concepto y, finalmente, se leía la definición de la guía, basada en la propuesta de Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (eds). (2000). Vale la pena resaltar la participación de los estudiantes, durante la sesión sacaron cuadernos de otras materias, leyeron las consignas que usaban el concepto clave del que se estaba hablando e inventaron ejemplos, recordaron situaciones, como por ejemplo, un estudiante dijo: <i>“En Ciencias naturales el profesor nos puso, diferencie la célula animal y la célula vegetal”</i>. Entonces, el mismo niño expresó que la palabra clave era <i>diferencie</i>. Y cuando las docentes le preguntaron qué era <i>diferenciar</i>, los estudiantes guardaron silencio, y después reconocieron que desconocían ese significado y decidieron mirar en el diccionario para encontrar la definición más precisa de la palabra <i>diferenciar</i>. De esta manera, se fueron explicando y revisando los significados de los verbos que estaban en la guía.
9	La comprensión de textos: responsabilidad de cada	El objetivo de esta sesión consistió en que los estudiantes empezaran a sentirse más responsables de su proceso de comprensión de textos, tanto en el uso de las estrategias de lectura como en la atención que deben

	estudiante. Texto: “La esencia de la comunicación”. <i>(Prueba Saber. El Tiempo, domingo 18 de noviembre de 2007)</i>	prestar a las consignas en forma de pregunta que encontraron al final del texto. Las docentes les recuerdan a los estudiantes lo que hasta el momento se ha trabajado, las estrategias, consignas en forma de cuestionario, el manejo del tiempo. Se les motiva diciéndoles que ya están grandes en su proceso educativo y que deben asumirlo con responsabilidad. El trabajo se inicia con la entrega a cada estudiante de una guía con el texto: “La esencia de la comunicación”. Los estudiantes debían leer, usar sus estrategias, comprender y responder las cuatro consignas en forma de pregunta que estaban al final de la lectura. 1. En la expresión: “Es muy complicado o muy sencilla; muy formal o informal...”, los autores se refieren a: a. la relación entre los individuos. b. la forma como se comportan los seres humanos. c. la naturaleza de los mensajes. d. la transferencia de información entre los seres humanos. 2. El texto se compone de tres párrafos, de los cuales puede decirse que: a. En el primero se define la comunicación en términos generales, mientras que en el segundo se define la comunicación al interior de las organizaciones. b. En el tercer párrafo se presentan ejemplos sobre las distintas clases de comunicación. c. En el segundo párrafo se contradice la información dada en el primero. d. Mientras que en el primero y en el segundo se habla de la comunicación, en el tercero se habla de las relaciones entre distintas personas. 3. Según la última oración del texto: “Ayuda a los empleados a entender la necesidad de cambio”, es posible afirmar que: a. Todos los seres humanos somos conscientes de la necesidad de cambiar nuestra manera de comunicarnos. b. Solamente los empleados tienen la necesidad de comunicarse. c. La correcta comunicación les permite a las personas empleadas resistirse a los cambios de la vida
--	--	--

		moderna. d. Los cambios son necesarios y la comunicación ayuda a entender la necesidad de hacerlos. 4. Un título más apropiado para el texto podría ser: - La comunicación y el mundo empresarial - La comunicación y las organizaciones modernas. - La comunicación efectiva. - La comunicación y la cultura de masas. Después de que los estudiantes realizaron todo el proceso individualmente, se volvió a leer el texto y cada una de las consignas para verificar lo que se había entendido con cada consigna y la respuesta que habían señalado. Las docentes insistieron en tener siempre especial atención en lo que les estaban preguntando. Se leyeron las opciones de respuesta, se analizó cómo estaban presentadas cada una de las opciones y se determinó el por qué una era la correcta y las otras no.
10	Comprensión de lectura y reconocimiento del concepto clave de la consigna presentada como pregunta. Texto: “La vieja del árbol” <i>(Márquez, Cl. Formando lectores 6. Edit. Libros y Libros S.A. 2010)</i>	El objetivo de esta actividad se centró en la identificación del concepto clave de la consigna. En este caso, la lectura se hizo a partir del libro guía de la institución, que incluye talleres con consignas en forma de preguntas que, en su gran mayoría, son abiertas y no le exigen mucho al estudiante porque son preguntas literales. Algunas consignas fueron: “¿En qué lugar ocurre la historia?, elabora un cuadro comparativo de los personajes de la historia, ¿Quién es el protagonista de la historia?”, entre otras. Aprovechando la forma como se presentaron estas consignas, las docentes orientaban a los estudiantes al reconocimiento de lo que les estaban pidiendo, a la identificación de la palabra clave de la consigna, situación bien asumida por los estudiantes ya que las respuestas las tenía el texto como información explícita. También se insistió en que la realización de inferencias era esencial para descubrir y construir los significados del texto. En esta sesión, el trabajo se organizó por equipos para que los estudiantes compartieran experiencias con sus compañeros, se apoyaran en el proceso de comprensión de textos y se hicieran más responsables del proceso. Los estudiantes demostraron mayor apropiación en el uso de algunas estrategias y eso lo manifestaron a las docentes quienes, además de pasar por cada equipo de

		estudiantes supervisando el trabajo, también escucharon lo que entre ellos hablaban, mencionaban lo que pensaron al leer el título, fueron resaltando algunas ideas que consideraban importantes, señalaron palabras desconocidas, identificaron la clase de texto, hicieron hipótesis y realizaron resúmenes. En esta sesión, el trabajo de las estrategias fue sobresaliente y los estudiantes así lo demostraron.
11	Práctica guiada para comprender las consignas presentadas como preguntas. En este caso, las consignas con las que evalúa la Prueba Saber. Texto: “Las cuevas se deben proteger”. <i>(Prueba Saber. El Tiempo, domingo 7 de octubre 2007)</i>	El propósito de esta actividad fue trabajar la comprensión de las consignas de la Prueba Saber, teniendo en cuenta que estas consignas evalúan la comprensión de los estudiantes en tres niveles: semántico, sintáctico y pragmático. Al inicio de la sesión, el grupo se organizó en círculo para facilitar la participación de los estudiantes y se les entregó una guía a cada uno. El interés era ver qué comprendían los estudiantes tanto de las consignas dadas por las docentes como de las consignas del texto “Las cuevas se deben proteger”. La idea era que los estudiantes manifestaran con sus propias palabras lo que comprendían de las consignas que escuchaban y leían. La actividad se presentó con la siguiente consigna: “<i>Hoy, vamos a analizar solamente las consignas, no nos centremos en las respuestas, sólo en el contenido y la forma de la consigna</i>”. Pero, dicha consigna tuvo que ser reformulada y apoyada por otras, porque cuando los estudiantes empezaron a hablar, le dieron a entender a las profesoras otras cosas. Se les dijo: “<i>Vamos a ver cómo entienden las preguntas, cómo entienden las consignas, si les hacen una pregunta ¿qué les están pidiendo?, queremos saber ¿cómo lo hacen?</i> Entonces, se les dio la siguiente consigna: <i>¿Qué vamos hacer hoy?</i>, algunos estudiantes respondieron con sus palabras lo que habían entendido, pero hubo una gran mayoría que no había entendido qué era lo que se iba a trabajar. Durante la sesión se escuchó casi a todos los estudiantes, esa fue una ventaja al trabajar en círculo, porque facilitó el orden en el uso de la palabra. Luego, las docentes hicieron énfasis en la importancia de entender lo que la consigna del docente pide. Ante la explicación, hubo respuestas como las siguientes: “<i>si usted presta atención y hace algo diferente, es como si</i>

		<i>no estuviera haciendo nada, entonces, usted entendió otra cosa</i>". Además, algunos estudiantes afirmaron que cuando ellos no entienden algo es porque no prestan atención a lo que los profesores les dicen. Es claro, pues, que los estudiantes son conscientes de que para llevar a cabo un proceso de aprendizaje es necesario su disponibilidad. Entre una y otra intervención se les recomendó entonces a los estudiantes prestar atención siempre a las indicaciones de los docentes para poder responder satisfactoriamente a ese pedido. Después de escuchar a los estudiantes, se dio inicio al proceso de comprensión de las consignas formuladas como preguntas. En esta guía (ver Anexo 7), cada consigna tenía un espacio para que los estudiantes identificaran la palabra clave de cada consigna y para que escribieran con sus propias palabras lo que se le estaba solicitando explícitamente. Se intercambiaron opiniones y cada estudiante manifestó lo que entendía de la consigna presentada como pregunta. Este proceso se llevó a cabo en compañía de las docentes, quienes permanentemente les preguntaban a los estudiantes <i>"¿Por qué piensas eso? ¿Qué te hizo pensar en ello? ¿Qué te están preguntando? ¿Si no entiendes lo que te preguntan, vas a responder bien?"</i>. A continuación se describe la primera consigna de la guía y la respuesta de los estudiantes. 1. En la expresión "En el mundo <u>subterráneo</u> aplican otras normas (...)", la palabra subrayada puede reemplazarse por: A. de los animales. B. de la protección C. de los murciélagos. D. de las cuevas. En este caso, los estudiantes reconocieron sin complicaciones qué les pedían, algunos dijeron en voz alta que estaban pidiéndoles sinónimos porque esas palabras tienen un significado igual o parecido y que <i>"reemplazar"</i> quería decir eso. Consigna de la guía: 2. La información presente en el último párrafo del texto anterior forma parte de A. la introducción. B. la tesis central. C. los argumentos. D. las citas. Ante la segunda consigna los estudiantes aceptaron que
--	--	---

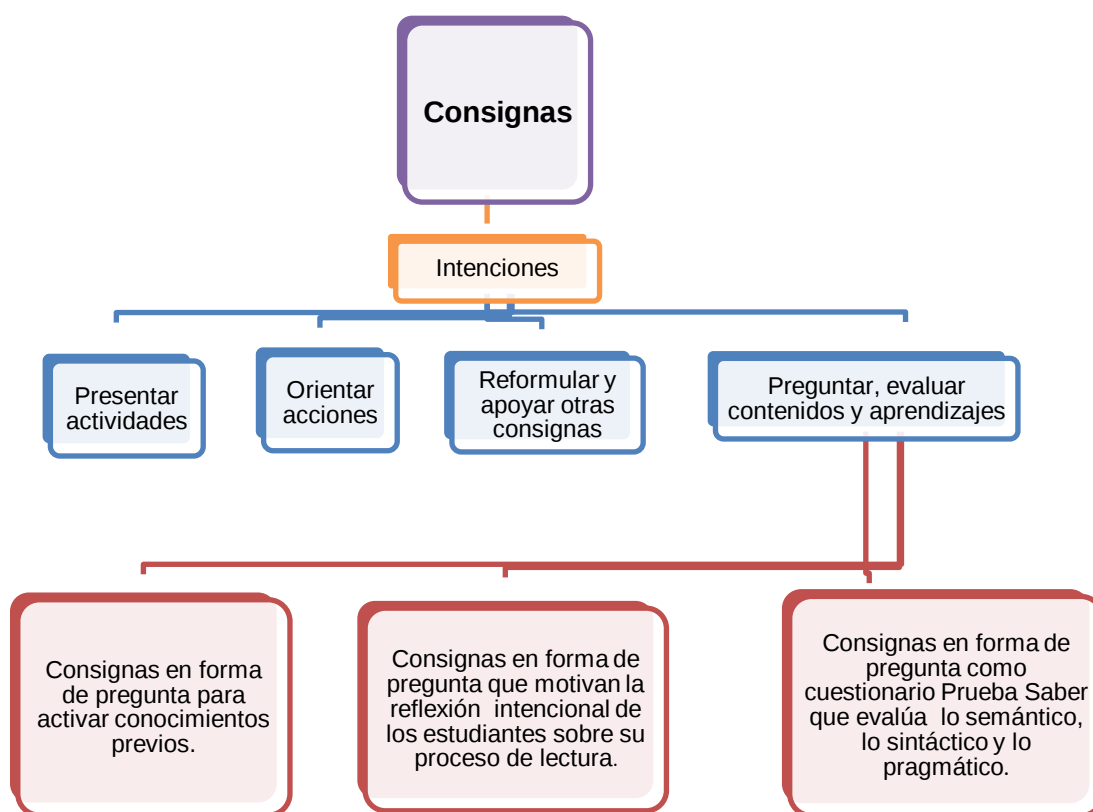
		no manejan conocimientos que se suponen deberían tener en el grado sexto. Algunos no recordaban qué era un párrafo y eso generó un debate en el grupo porque al activar los conocimientos previos sobre ese tema, unos afirmaban cosas que otros contradecían, pero finalmente uno de ellos dijo haberse confundido entre lo que era un párrafo y una oración. Lo mismo se presentó ante el desconocimiento de los términos: <i>introducción, tesis central y citas</i>. En ese caso, las docentes aclararon dudas para suplir esa falencia y continuar con la sesión. Las docentes explicaron la necesidad de recordar y de activar los conocimientos, de pensar bien qué conocimientos tengo de ese tema y así aprovechar dichos conocimientos para obtener una respuesta satisfactoria. Las docentes, a manera de recomendación, les explicaron a los estudiantes que ante un problema de desconocimiento sobre un determinado asunto, hay que hacer algo, buscar una solución, ser estratégico, de tal manera que para una próxima ocasión ya se tenga el conocimiento necesario y se pueda utilizar en el momento preciso. En el caso de las consignas que no tienen el verbo explícito como por ejemplo: <i>en el texto se habla principalmente de cómo...</i>, los estudiantes, en su gran mayoría, no saben qué hacer. Entonces se les explicó que la pregunta debe tener otro tipo de información que puede servir para llegar a la respuesta.
12	Prueba de salida	En esta sesión, con previo aviso y recomendaciones dadas por las docentes a los estudiantes sobre el uso de estrategias y el manejo del tiempo, se les aplicó la prueba de salida. Cabe aclarar que algunos estudiantes no se dieron cuenta de que la prueba de salida fue la misma prueba de entrada, esto indica que no recordaban el tema, ni el contenido de la prueba diagnóstica. Finalizada la prueba de salida, se dialogó con los estudiantes sobre esa prueba, comentaron las dificultades que tuvieron y, además, manifestaron que el ruido de la calle había interferido. También explicaron que el mayor problema había sido en la identificación de información “escondida” en el texto, eso quiere decir que es necesario profundizar más en las inferencias.

13	Opiniones generales de los estudiantes	En esta sesión, hubo un diálogo abierto con los estudiantes y se realizaron entrevistas semi-estructuradas. En estas entrevistas los estudiantes manifestaron cómo había sido su proceso durante la intervención y respondieron a las siguientes consignas: ¿qué habían aprendido?, ¿cómo les habían parecido las orientaciones dadas por las docentes?, ¿cómo se habían sentido?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué no les gusto? y ¿por qué? Para el desarrollo de esta sesión, escribimos las preguntas en el tablero y de manera individual y voluntaria cada estudiante fue respondiendo. En este punto, las docentes procuraron que los estudiantes que se destacaron a lo largo de la intervención por su participación manifestaran sus comentarios. También, para efectos de la evaluación de la intervención, era muy importante que los estudiantes que asumieron una posición más pasiva participaran en la evaluación de la actividad y así, explicar las conclusiones generales de la intervención. El grupo en general coincidió en reconocer que existe una gran diferencia entre lo que hacían antes frente a las consignas y lo que hacen ahora, algunos incluso afirmaron que ya están viendo los resultados en las diferentes evaluaciones que han presentado, tal es el caso de las evaluaciones finales de período que hace la institución como simulacro de la Prueba Saber. En este simulacro, a varios estudiantes les fue muy bien y ellos dicen que fue porque aplicaron las estrategias de lectura en el momento de presentar la prueba. En términos generales, los estudiantes se mostraron muy receptivos, unos colaboraron más que otros, algunos fueron muy tímidos pero todos permitieron obtener datos importantes para este proceso de investigación. Como cierre de la intervención se volvió aplicar la encuesta sobre hábitos de lectura basada en la propuesta de López & Arciniegas (2004, págs.67-69).
----	---	--

7. Resultados y análisis de las consignas

Las consignas como herramienta esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje le permiten al docente comunicar una instrucción o evaluar a los estudiantes para verificar la reelaboración que ellos hacen de los contenidos vistos durante el proceso de enseñanza. En ese sentido, el análisis de la presente investigación asume la consigna como un discurso que orienta la ejecución práctica de acciones (Silvestri, 1995), por tal motivo, desde el diseño de la intervención se planificaron unas consignas partiendo siempre de unos objetivos que las docentes se propusieron para así lograr explorar la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos de los estudiantes.

Las consignas se clasificaron de acuerdo con las intenciones que las docentes planificaron, en esa clasificación el punto de partida fue la propuesta de Riestra (2004), que fue adaptada teniendo en cuenta las necesidades y características del contexto del presente estudio. La clasificación tiene cuatro grandes categorías que son: 1. Presentar actividades, 2. Orientar acciones, 3. Reformular y apoyar otras consignas y 4. Preguntar, evaluar contenidos y aprendizajes. Esta última categoría tiene a su vez tres subcategorías de análisis que son: a. Consignas en forma de pregunta para activar conocimientos previos. b. Consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre su proceso de lectura. c. Consignas en forma de pregunta como cuestionario Prueba Saber que evalúa lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. A continuación, se presenta el mapa con la clasificación de las consignas.



En los siguientes apartados se describen los resultados obtenidos de acuerdo con cada categoría y subcategoría. Dichos resultados fueron analizados a la luz de los referentes teóricos y se ejemplifican mediante la transcripción literal de situaciones observadas y registradas durante las sesiones de la secuencia didáctica. Inicialmente, se orientó, desde un enfoque metacognitivo, el proceso de comprensión de textos, seguidamente se caracterizaron las consignas y luego se indagó sobre como las interpretan los estudiantes, finalmente, se evaluó la incidencia de estas consignas en la comprensión de textos.

Para complementar el análisis de las consignas es importante tener en cuenta las respuestas de los estudiantes, porque son sus comportamientos, manifestaciones orales y escritas, gestos y actitudes, los que demuestran qué comprendieron de cada consigna; además, estos

aspectos son los que le indicaron a las docentes la necesidad de reformular, apoyar o replantear determinada consigna. Respecto a lo anterior Coll y Miras (1990, p.297) citado por Díaz y Hernández (1998) explican:

Si queremos comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios comunicativos, hemos de atender no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas a los mismos. (p. 6)

Así pues, las docentes investigadoras que participaron de esta intervención tuvieron en cuenta lo que dicen los estudiantes, lo que hacen, sus miradas, sus actitudes y los gestos que mostraban ante las diversas consignas que se orientaron en el aula, esos intercambios comunicativos posibilitaron establecer cómo estaban siendo asumidas las consignas por parte de los estudiantes. Es preciso resaltar que el grupo de estudiantes que participó de la intervención tuvo una actitud muy favorable hacia el proceso, los estudiantes se mostraron receptivos y atentos. En ocasiones, eran varios los estudiantes que hablaban al mismo tiempo, por ello fue necesario que las docentes dieran los turnos de participación de acuerdo con el orden en que los estudiantes iban levantando la mano.

7.1 Consignas que presentan actividades

Estas consignas son las que dan inicio a cada sesión, de tal manera que los estudiantes se ubiquen y tengan un previo conocimiento sobre lo que se va a hacer, por qué y para qué. Esta consigna se tuvo en cuenta a partir de la clasificación que propone Riestra (2004), pues es vital que los estudiantes sean tenidos en cuenta antes de iniciar determinada actividad y se les comunique lo que se va hacer, cómo se va hacer y cuál será su participación.

Cada sesión se presentó con una consigna que informaba las actividades que se iba a realizar, sus objetivos y la manera cómo se desarrollarían de acuerdo con la cantidad de estudiantes, la extensión de la guía y el tiempo disponible. Cada consigna fue orientada a partir de un objetivo claro y previamente establecido, incluso al planificar cada consigna y cada actividad se pensó en posibles reacciones de parte de los estudiantes; sin embargo, dicho diseño fue flexible y tuvo cambios durante la puesta en marcha, porque así como lo plantea Monereo (1995), el “enseñar a conciencia” hace del aula un espacio flexible ante las condiciones de los docentes y de los estudiantes. En esa planificación, las consignas se estructuraron a partir del “discurso instruccional” de Silvestri (1995), de tal manera que no se diera nada por sobreentendido. Las consignas se presentaron de forma clara, concreta y precisa para que los estudiantes las comprendieran. En el momento de la planificación de las consignas, las docentes pensaron en su labor dentro del aula, en el contexto y en los objetivos de la secuencia didáctica, para que los estudiantes comprendieran dichas consignas desde la misma perspectiva que las docentes habían pensado en el momento de planificación.

A continuación, se realiza la descripción literal de una consigna que presenta la actividad y las respuestas observadas y verbalizadas por los estudiantes.

Consigna: *“Les vamos a explicar qué es lo que vamos a hacer, les vamos a pasar una prueba para que ustedes la contesten con tranquilidad, sin presión, el resultado no va a interferir en sus notas de Castellano. Son tres hojas, ustedes marcan sólo una opción de respuesta ya sea a, b, c o d. señalen la que ustedes consideren correcta, por favor que sea*

a conciencia, porque después ustedes mismos se darán cuenta en qué están mal o en que les va bien en su proceso de comprensión de lectura...”

“...Necesitamos observar cómo están los estudiantes de grado sexto en la comprensión de textos”. Vídeo Sesión 9 de febrero de 2011

Con esta consigna las docentes introducen la aplicación de la prueba diagnóstica, la consigna se presenta con un vocabulario claro y de fácil comprensión para los estudiantes, se hace una aclaración para evitar que los estudiantes se sientan presionados por una nota, se describe cómo es la prueba, la cantidad de páginas de la prueba y se explica también cómo los estudiantes deben responder las preguntas, haciendo un llamado a la sinceridad para obtener unos resultados confiables. Se les pidió que leyeran con mucha atención y que respondieran lo más conscientemente cada pregunta sin copiar respuestas de compañeros y basándose únicamente en sus propias capacidades. El contenido comunicativo de la consigna fue planeado por las docentes para que los estudiantes comprendieran de qué se les estaba hablando sin encontrar ambigüedad en lo que escuchaban.

Cuando los estudiantes escucharon el término *prueba* esto generó incomodidad, sus rostros mostraron preocupación, a tal punto que uno de ellos preguntó sobre qué pasaría con esos resultados, pensaron que sería una nota para la materia. La situación se aclaró haciendo énfasis en que el objetivo de la prueba era hacer un diagnóstico para saber cómo comprendían las preguntas y cómo era su proceso de lectura. Igualmente, se hizo énfasis en que la participación en esta intervención no generaba nota pero sí un aprendizaje que les permitiría mejorar su rendimiento académico, pues, como los mismos estudiantes recordaron y reconocieron, en todas las áreas de enseñanza los docentes les exigen

actividades de comprensión de textos. De igual manera, se evidenció que para los estudiantes una “prueba” es una evaluación que implica una nota. Entonces, las docentes explicaron a los estudiantes que una prueba también permite saber qué tanto se ha aprendido sobre un determinado tema para poder tomar acciones correctivas que posibiliten aprender lo que todavía no se ha aprendido. De esa manera, la intención de las docentes fue crear un ambiente metacognitivo, para que los estudiantes empezaran a hacerse responsables de su proceso y que ante una dificultad fuera el mismo estudiante quien pudiera identificar sus fortalezas y sus debilidades para pensar, planear y actuar estratégicamente y asumir comportamientos que le garanticen el éxito en el desarrollo de determinada tarea cognitiva.

Las consignas que presentan actividades se vuelven el centro de atención antes de iniciar una clase ya que es la preparación para desarrollar la actividad propuesta. Mientras se enuncia la consigna, las docentes acompañan a los estudiantes en su proceso de exploración del material recibido, es decir, de las guías y fotocopias que se les entregaban. Se observó a primera vista la extensión de la guía, los títulos, los recuadros, las consignas en forma de pregunta con sus opciones de respuesta, se rescataban aspectos como la letra en cursiva, las negrillas y los autores del texto. Cabe mencionar que por asuntos de metodología institucional, los estudiantes están acostumbrados a trabajar con guías pero no las pueden marcar, ni subrayar, ni arrugar, ni dañar porque es un material compartido con los demás grados, esta situación promovió un cambio en el contenido de las consignas que presentan actividades porque además de comunicar qué se iba hacer, también se mencionaba cómo iban a utilizar las fotocopias o las guías. De esta manera, la información sobre qué hacer con el material obsequiado y trabajado se anexó como complemento de las consignas que

presentaban actividades, así: *“Cuando nosotras les damos un material, es de ustedes, para que lo peguen, para que lo guarden, para que lo mantengan, repasen en él y si quieren lo puede rayar, escribir en él”*. *Vídeo sesión 6 de abril de 2011.*

A medida que transcurría la intervención, las consignas que presentaban actividades fueron haciéndose un poco más extensas debido a las condiciones del aula de clase. Además de anexar información sobre el uso del material, también se debió anexar información para recordar lo que se había trabajado en sesiones anteriores, con el objetivo de ubicar a los estudiantes para que ellos mismos identificaran la relación entre las actividades. Hay que aclarar que en la planificación de las consignas no se pensó en anexar información que resumiera lo visto en sesiones anteriores, esta acción surgió por la necesidad de reiterar a los estudiantes lo que se había visto y así encadenarlo con lo que seguía.

A continuación se describen unas consignas con la intención de recordar lo visto en sesiones anteriores.

Consigna: *“La sesión de hoy la vamos a utilizar para aplicar las estrategias y poder ver si en realidad las hemos entendido o no. Recordemos que estamos hablando de las estrategias para mejorar la comprensión de lectura. Ah, pero antes pensemos qué son las estrategias, ¿qué entendemos por estrategia?”* *Vídeo Sesión 9 de febrero de 2011.*

Al escuchar esta consigna, los estudiantes relacionaron el tema con estrategias en el fútbol, con las estrategias en su casa para evitar los mandados o estrategias para convencer a un profesor de que lo ayude para ganar la materia. Algunas de las respuestas fueron:

- *“hay un programa en el cual los presos para poderse escapar de la cárcel*

planean unas estrategias....”

- *“en las guerras se planean estrategias para vencer al enemigo.”*

En ese momento, las docentes empezaron a indagar en los estudiantes cómo habían aprendido esas estrategias para no hacer los mandados de la casa, les preguntaban quién se las había enseñado y cada cuánto cambiaban de estrategia, cómo sabían que esa estrategia les funcionaba; en fin se realizó un cruce de información que terminó en la reflexión sobre la importancia de ser estratégico en la vida y los mismos estudiantes empezaron a mencionar otros ejemplos en los que ellos eran estratégicos, uno de los estudiantes dijo: *“profe, para conquistar a alguien hay que ser estratégico”*. Después de escuchar las diferentes intervenciones de los estudiantes, las docentes les explicaron que muchas veces actuábamos estratégicamente pero que no lo sabíamos y que lo importante es aprender a usar esas estrategias de forma consciente, con esta situación se retomó el tema que ya se había abordado en sesiones anteriores: las estrategias de lectura. Al llegar nuevamente al tema un estudiante dijo: *“una estrategia es por ejemplo, si usted no entiende vuelve y lee para poder comprender bien el texto.”* Esa participación motivó al resto de estudiantes y les permitió recordar lo que se había visto y se devolvieron a sus apuntes.

En el trabajo con las estrategias de lectura, la participación de los estudiantes fue muy buena, unos estudiantes más sobresalientes que otros; sin embargo, es importante mencionar que el uso de las estrategias de lectura de parte de los estudiantes es más evidente cuando se hace en la práctica guiada (Mateos, 2001b) entre docentes y estudiantes, porque al observar el trabajo en el que se delegó la responsabilidad a los mismos estudiantes los resultados no son los mismos. Incluso, los estudiantes manifestaron que

preferían realizar las actividades junto con las docentes. Los estudiantes participan leyendo párrafos, siguiendo la lectura cuando las docentes la hacen en voz alta y expresan lo que han entendido después de leer cada párrafo, levantan la mano y dicen qué palabras desconocen, relacionan el tema de lo que van leyendo con algo que les ha pasado anteriormente, expresan oralmente las ideas que consideran principales; pero todo lo anterior lo hacen siempre y cuando las docentes les pregunten. Por ejemplo, al iniciar una lectura, las docentes leen el título y los guían para que piensen en ese título, en lo que les dice, ¿qué sabe de ese título?, les preguntan ¿de qué podría tratarse?, ¿qué clase de texto será? Ante estos interrogantes de las docentes, los estudiantes están muy atentos y participan.

El tema de las estrategias de lectura fue una información que se anexó a las consignas para presentar las actividades, de tal manera que los estudiantes logaran recordarlas y usarlas conscientemente de acuerdo con la necesidad de cada uno. Otra consigna fue: *“Lo que hemos estado trabajando son las estrategias para mejorar la comprensión de cualquier clase de texto. Les vamos a pasar una lectura, la leen y contestan las preguntas como siempre, con conciencia, recuerden que no van a perder el año. Todo este tiempo hemos estado trabajando las consignas: qué entienden cuando les preguntan, qué me están preguntando, cómo me lo preguntan. Vamos a hacer comprensión de lectura. Recuerden usar sus estrategias de lectura.”* Vídeo sesión 12 y 18 de mayo de 2011.

Al escuchar esta consigna para presentar la actividad, algunos estudiantes murmuraron desde sus pupitres: *“Si, estrategias antes, durante y después de la lectura. Leer los títulos...”*
“ Video sesión mayo 12 de 2011.

Estas respuestas demostraron a las docentes que el tema de las estrategias estaba siendo comprendido. Además, a medida que pasaban las sesiones, los mismos estudiantes sacaban su resaltador para rayar la guía, escribían detrás de la lectura, encerraban con círculos palabras y cuando las docentes se acercaban, ellos explicaban que lo que estaba señalado era información importante, que lo encerrado en círculos era vocabulario desconocido y así sucesivamente contaban lo que comprendían del texto que se estaba leyendo. Poco a poco los estudiantes iban demostrando lo que aprendían.

En ese camino de enseñanza y de aprendizaje de las estrategias de lectura, las docentes fueron complementando las consignas que se planificaron para presentar actividades con información que ellas fueron notando que era necesaria para las siguientes sesiones. Entonces, estas consignas, además de tener la información que se describió en párrafos anteriores, también contenía información relacionada con el uso del material (guías y fotocopias) e información que recordaba lo visto en otras sesiones, este aspecto es muy importante porque le da continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que recuerda información y se relaciona con lo nuevo. Hubo consignas que se repitieron de diferentes maneras porque los estudiantes tienden a olvidar lo que se les dice o les gusta escuchar lo mismo dos o más veces, con otras palabras.

Las docentes que hicieron la intervención se basaron mucho en la observación: los rostros y las actitudes de los estudiantes dicen mucho y en el caso de las consignas que se usaron para presentar actividades, ellos querían participar e incluso terminaban las frases de las docentes. De esta manera, se evidencia que las consignas para presentar las actividades cumplen un papel importante para orientar un proceso de enseñanza efectivo, ya que

motivan la participación de los estudiantes y así van construyendo ellos mismos su conocimiento.

7.2 Consignas para orientar acciones

Esta clase de consigna fue retomada del trabajo investigativo de Riestra (2004), con el objetivo de orientar a los estudiantes con claridad y precisión sobre las diferentes acciones para realizar. En la intervención, estas consignas fueron de gran ayuda para manejar adecuadamente el tiempo y cumplir con los propósitos de cada sesión. El enunciar paso a paso las acciones e incluso mencionar el orden en que se van a realizar, es una cualidad del discurso instruccional. Como lo plantea Silvestri (1995), la finalidad es lograr que los destinatarios, en este caso, los estudiantes, desarrollen determinadas conductas o adquieran conocimientos que no tenían. Estas consignas organizan y controlan los procesos mentales del receptor. “Se accede a la acción a través del discurso, a través de un discurso que representa la secuencia de acciones” (Silvestri, 1995, p.16).

En la secuencia didáctica aplicada las docentes plantearon unas consignas para orientar acciones especificando el paso a paso de cada actividad, de tal manera que los estudiantes entendieran el camino a seguir para desarrollar con éxito el trabajo propuesto; sin embargo, en algunas sesiones se evidenció que estas consignas no eran seguidas por todos los estudiantes porque mientras las docentes orientaban estas consignas, ellos estaban distraídos en otras cosas. Por ejemplo, hay niños que se distraen sacando hojas de otro cuaderno, buscando el lapicero, recogiendo del suelo algo que se les cayó. Al observar esto, las docentes se apoyaron en el tablero y escribieron las consignas, esta acción de dejar la

consigna por escrito hizo que algunos de los estudiantes, sin decirles nada, tomaran la decisión de copiarlas en su cuaderno de español, otros no lo hicieron, pero miraban el tablero. Durante la intervención, las docentes reconocieron que en el proceso de enseñanza es necesario repetir mucho esta clase de consignas: qué sigue, qué se hizo, a dónde se va a llegar, de tal modo que se dé continuidad al proceso de aprendizaje.

La siguiente es una consigna que fue orientada durante la *práctica guiada* para observar cómo aplicaban los estudiantes sus estrategias pues ya se había hecho una introducción al tema y unas explicaciones previas.

Consigna: *““Vamos a empezar a leer. Primero vamos a hacer una lectura individual, mental, cada uno solito. Necesitamos mucho silencio para poder comprender. Primero van a leer cada texto y después a contestar las preguntas que están al final de cada texto, sólo marcan una opción. Ah, pero no me digan cuál marcan, no me digan nada; luego, entre todos, vamos a aclarar palabra por palabra para que no queden dudas”*. Vídeo sesión 16 de Febrero 2011.

Al escuchar la anterior consigna, los estudiantes tomaron la guía de trabajo y empezaron a hacer otra cosa, decidieron leer primero las consignas en forma de preguntas de cada lectura y después si leían el texto. Ellos afirmaron que esa era su estrategia (leer primero las preguntas y después si leer el texto) porque según ellos, ganaban tiempo y cuando fueran al texto, a leerlo, ellos ya sabían cuáles eran las preguntas. Entre tanto, otros estudiantes decidieron expresar con sus propias palabras lo que habían entendido para verificar con las docentes la información que acaban de recibir y otros levantaban la mano para preguntar a las docentes que si era necesario leer el texto para responder las preguntas. De igual

manera, se identificaron algunos niños que son un poco más rápidos que otros y empezaron a decir en voz alta cuál era la respuesta a las preguntas, lo que afectó a los estudiantes menos rápidos, porque se desanimaron en la aplicación de sus estrategias y, al escuchar a sus compañeros, solamente marcaron las opciones que sus demás compañeros decían sin tener en cuenta lo que se les estaba preguntando. Estas intervenciones sobre qué hacer para responder las preguntas permitieron deducir que algunos estudiantes no comprendieron la consigna, a pesar de que tenían un vocabulario “sencillo” e información precisa.

Durante la intervención hubo varias oportunidades en las que los estudiantes volvían a preguntar cómo se iba a trabajar. A pesar de estar la consigna escrita en el tablero, los estudiantes no tienen en cuenta esas indicaciones. Esa puede ser una razón por la que muchos estudiantes no hacen lo que se les pide, porque no prestan la suficiente atención a la consigna. En este caso, las docentes percibieron que a los estudiantes hay que repetirles mucho; incluso, después de escribir la consigna en el tablero, las docentes le pidieron a algunos estudiantes que, con sus propias palabras, manifestaran qué era lo que había que hacer según lo que estaba en el tablero, que explicaran a sus compañeros lo que entendían. Una y otra vez se hizo este ejercicio con diferentes estudiantes porque al observarlos se evidenció que comprendían más cuando escuchaban la voz de sus compañeros.

Otro caso en el que se evidencia que la consigna para orientar acciones debió repetirse en varias ocasiones fue cuando se trabajó el “léxico operativo” en la sesión 8.

Consigna: *“Ustedes saben que lo que hemos estado trabajando son las estrategias de lectura, casi siempre nos hacen preguntas sobre esa lectura, muchas veces, no es que no se entienda la lectura sino que no entendemos lo que nos preguntan, a veces uno pregunta*

una cosa y responden otra. Entonces, vamos a ver los conceptos con los que nos piden algo. Vamos a participar, con mucho orden. Por filas. Mientras uno lee, los demás siguen la lectura. Son muchos los conceptos, entonces todos participaran". Vídeo sesión 13 de Abril 2011.

Las docentes ya conocían que cuando había que leer en voz alta, los estudiantes siempre se sentían motivados y participaban mucho. En esta oportunidad, los estudiantes levantaron la mano para pedir turno de lectura y se enojaban porque no se les daba el uso de la palabra inmediatamente. Esta actitud registrada en los vídeos muestra la receptividad del grupo, pues les gusta repetir con sus propias palabras lo que entienden, les agrada ser escuchados, quieren hablar ante sus compañeros y expresar sus opiniones, pero les cuesta mucho trabajo conservar el silencio para favorecer el proceso de comprensión individual de los demás compañeros.

Para explicar lo del tema de las estrategias de lectura, las docentes debieron ser muy exigentes en aspectos como el silencio, la atención, respetar el uso de la palabra y opinar siempre en referencia al tema, porque los estudiantes tienden a ser muy anecdóticos y a extenderse en sus experiencias.

En cada sesión se trabajó una guía diferente, de acuerdo con el objetivo propuesto para cada actividad. Las lecturas y las consignas en forma de pregunta se retomaron de la Prueba Saber que habían sido aplicadas en años anteriores. La dinámica de trabajo tuvo variaciones. Algunas veces, la docente leía oralmente y los estudiantes seguían la lectura, otras veces, eran los mismos estudiantes quienes leían oralmente y los demás seguían la

lectura. Unas veces se hizo trabajo por orden de filas, otras veces por parejas, otras veces en círculo, otras veces en subgrupos de 4 estudiantes, lo que dinamizó el trabajo y permitió la participación de casi todo el estudiantado.

El aula escolar es un espacio de trabajo organizado en función de las indicaciones dadas por el docente; la consigna escolar, por lo tanto, ocupa un lugar fundamental en la tarea educativa. En este sentido, las consignas que orientan acciones cumplen un papel importante en el aula ya que permiten el trabajo ordenado y encadenado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Los detalles de esta clase de consignas indican qué sigue, qué se acaba de hacer, para qué se hizo, qué se esperaba que aprendieran.

En cuanto al trabajo con las estrategias de lectura, los estudiantes demostraron que comprendieron el mensaje comunicativo de las consignas para orientar acciones, aunque fue evidente que los estudiantes deseaban más el trabajo modelado o cooperativo con las docentes que el trabajo individual o en equipos. Durante el trabajo modelado, la participación de los estudiantes fue muy buena pero cuando trabajaron solos no hubo una clara muestra de que en realidad usaran las estrategias de lectura. Ante esta situación, se evidencia lo que Flavell (1985) citado por Mateos (2001b, p. 93) llama *deficiencia de producción* “los niños aún no emplean espontáneamente las estrategias pero sí se benefician de la instrucción en ellas. Los niños ya son capaces de usar las estrategias siempre que se les induce a ello pero dejan de usarlas si no reciben la instrucción de hacerlo”. A partir de lo anterior, es que las docentes que orientan el proceso establecen que la conciencia y el control que se requiere para usar las estrategias de lectura, es un proceso que hasta el momento no se ha alcanzado realmente en los estudiantes. Por ello, el proceso formativo

debe continuar haciendo bien explícitas las consignas con las que los docentes entablan la comunicación con sus estudiantes para fortalecer su aprendizaje.

Es común que a los estudiantes se les hagan pedidos utilizando palabras que en muchas ocasiones ellos desconocen. Algunos docentes suponen que los estudiantes comprenden lo que se les pide y no se detienen a explicar con exactitud qué es lo que hay que hacer; por consiguiente, las docentes no quisieron hacer suposiciones y diseñaron una guía en la que se seleccionó un listado de verbos llamado “léxico operativo” (Giammatteo & otros, 2005), que es el léxico que exige una operación intelectual, para que los estudiantes tengan claridad en el significado de conceptos como analizar, describir, definir, explicar, argumentar, demostrar, entre otros. En este sentido, Carut (2009) coincide con los anteriores autores, en tanto que sostiene que los estudiantes, algunas veces, desconocen o confunden el significado de las palabras claves, aquellas que indican precisamente la acción que se debe llevar a cabo, por ello, hay que evitar la ambigüedad.

En el diseño de la guía del “léxico operativo” las docentes utilizaron las definiciones de las “habilidades cognitivas lingüísticas” de Jorba, Jaume, Gómez y Prat (2000). Esta explicación fue muy importante porque se le dio aplicabilidad al ejercicio, no sólo identificando las áreas en las que los docentes usan uno u otro verbo para hacerles pedidos sino también porque los estudiantes se detuvieron a pensar en qué consistía lo que les estaban pidiendo. A continuación se describe el trabajo realizado en el aula con el “léxico operativo”.

Profesora: *“De la segunda fila 1, ¿quién lee el segundo, analizar, qué es analizar?”*

Estudiante A: “yo leo...”.

Profesora: “¿Cómo así, que entiendes? ¿Alguna vez les han pedido que analicen?”

Estudiante A: “Sí. Que piense lo que ha leído”.

Estudiante B: “Por ejemplo, cuando la profesora hace las evaluaciones le dice analice antes de entregar como para que uno rectifique”.

Estudiante C: “Lee y analiza el siguiente texto”.

Los estudiantes piensas en las materias que le piden analizar y mencionan los ejemplos que recuerdan.

Profesora: “De la tercera fila ¿quién lee argumentar?”

Estudiante D: Lee la definición de la guía “....Listo”.

Profesora: ¿“Algún profesor les ha pedido que argumenten”?

Estudiante D: “A veces”.

Profesora: “¿Qué es argumentar?”

Estudiante E: “Argumente la respuesta que justifique porque escogió eso, en Naturales”.

Estudiante F: “Es como dar una opinión, razones”.

Después de escuchar los aportes de los estudiantes, las profesoras aclararon y explicaron la definición del concepto de argumentar.

Estudiante G: “Profe, venga yo leo la siguiente que es caracterizar”.

Profesora: “Ok...deme un ejemplo en el que un profesor le haya pedido caracterizar algo”.

Estudiante H: “Ejemplo: que características tenía el niño Francisco”.

Estudiante I: “Caracteriza o diferencia a Cristóbal Colón con Simón Bolívar, en Sociales”.

Estudiante J: “En Naturales, caracteriza la célula animal y la célula vegetal”.

Esta sesión, dedicada al “léxico operativo” permitió que los estudiantes se apropiaran un poco más de las definiciones de estos conceptos. Algunos, mientras escuchaban a los otros compañeros, comparaban las definiciones de la guía con las del diccionario. Y así sucesivamente los estudiantes fueron relacionando el nuevo conocimiento con el que ya tenían almacenado en su memoria.

Desde que se planificaron estas consignas se procuró tener mucha precisión en lo que se pedía: claridad y frases cortas, de tal manera que los estudiantes alcanzaran el objetivo propuesto por las docentes. A pesar de lo dicho, durante las primeras sesiones se evidenció cierto desorden en el uso de la palabra, se observó que los estudiantes hablaban y no esperaban su turno para participar, varios estudiantes hablaban al mismo tiempo, no se escuchaban entre sí. Este comportamiento de los estudiantes demostró que a pesar de tener clara la consigna de: “respetar el uso de la palabra del compañero”, los estudiantes seguían actuando de manera impulsiva y rutinaria; por tal razón, las docentes consideraron que este aspecto debería ser trabajado con más énfasis a lo largo de la intervención. Lo mismo sucedió cuando se les dijo “vamos a identificar lo más importante”, algunos estudiantes señalaron el título, otros indicaron sólo las palabras desconocidas y otros se quedaron en silencio; estas respuestas de los estudiantes permitieron deducir que aún no reconocían qué es lo más importante en un texto y no tienen claro qué les están pidiendo, por tal motivo, este aspecto se debió trabajar con mayor intensidad en las siguientes actividades.

Con el pasar de las sesiones, el comportamiento de los estudiantes y el uso de la palabra fue mejorando notablemente, recordaban siempre levantar la mano y esperar a que las docentes

le señalaran que podían hablar, ya seguían con mayor atención las consignas dadas, eso gracias a la insistencia de las docentes y a las consignas que orientaron las acciones porque facilitaron la organización del proceso de enseñanza e hicieron énfasis en que los estudiantes fueran paso a paso haciendo lo que se les orientaba, siguiendo las lecturas y, aunque algunos se adelantaban, al final se alcanzaron los objetivos de realizar completamente las actividades, manejando adecuadamente el tiempo.

Después de las consignas que presentan las actividades, se continúa con las consignas que orientan acciones y a medida que transcurre el tiempo, las docentes siguen el proceso, recordando lo que se ha hecho, lo que sigue y lo que falta.

7.3 Consignas que reformulan y apoyan otras consignas

Este tipo de consignas fueron apareciendo en la medida en que se iba aplicando la intervención. Se formularon en el proceso debido a que con la participación, gestos y actitudes de los estudiantes, las docentes observaron que las consignas dadas inicialmente no habían sido comprendidas. Cabe resaltar que la labor del docente debe ser planificada pero también flexible, es ese “enseñar a conciencia” (Monereo, 1999) porque en el aula son muchas las situaciones que se presentan y no siempre están planificadas previamente por los docentes. Ante estas circunstancias, el docente debe actuar, ser recursivo y tomar las decisiones que considere pertinentes.

Las consignas que reformulan y apoyan otras consignas son una herramienta fundamental para el proceso de comprensión de los estudiantes, ya que facilitan la comunicación e

interacción entre docentes y estudiantes. Aprender a leer las respuestas y los gestos de los estudiantes es una cualidad que los docentes deben desarrollar, al respecto Maruny (1989) citado por Díaz y Hernández (1998) dice:

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles con sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. (p. 2).

De acuerdo con lo anterior, se reconoce lo esencial que es para el docente tener en cuenta las miradas, las expresiones y los comportamientos de los estudiantes, porque son ellos quienes motivan las decisiones de reformular las consignas durante el proceso. Evidentemente, este tipo de reformulación de la consigna en el aula es espontánea y generalmente surgen nuevas respuestas, nuevos rostros que dejan ver a las docentes que finalmente sí se ha entendido la consigna. En otros casos, es el silencio del grupo el que indica que la consigna no se ha comprendido totalmente. En el siguiente ejemplo se describe una situación en la que las respuestas verbalizadas de los estudiantes no están nada relacionadas con la consigna, de ahí parte la iniciativa de reformular la consigna inicial y apoyarla con otras.

Consigna inicial

Profesora 2: “Hoy queremos observar en ustedes cómo entienden las preguntas, cómo entienden las consignas. Cuando les hacen una pregunta qué les están pidiendo, después de este proceso largo, vamos a ver cómo lo están haciendo, recuerden que no nos interesa tanto la respuesta. Por eso, hoy nos organizamos en círculo para que todos participemos, hay chicos y chicas que no hablan, entonces vamos a participar”.

Consigna en forma de pregunta de la profesora 1: “Según lo que dice Zammy (profesora 2), ¿qué vamos a hacer hoy? ¿quién entendió lo que vamos a hacer hoy?”

Estudiante A: “Que van a mirar usted y la profesora Zamaris cómo nosotros hacemos para entender las preguntas”.

Profesora 1: “¿Quién lo entendió de otra manera?”

Estudiante B: “Que la profe Zammy y usted nos organizaron así para ver que todos participáramos”.

Estudiante C: “Ustedes van a ver si aplicamos las estrategias”.

Estudiante D: “Que ustedes van a ver qué estrategias usamos, si subrayamos o no”.

Las anteriores respuestas de los estudiantes dieron a entender a las docentes que no había quedado claro el objetivo de la sesión, tal vez porque la consigna no había sido bien orientada. Entonces, las docentes deben reformular la consigna así:

Reformulación de consigna

“Hoy vamos a centrarnos en las preguntas, cuando leemos una pregunta siempre va implícita una orden. ¿Qué es lo que les están pidiendo? ¿Me entendieron?”

Estudiante: si profesora.

Sólo responde una estudiante y los demás se quedan callados. Ante el silencio, se plantea otra consigna para que apoye la consigna dada.

Consigna que apoya la reformulación de la consigna:

“Cada que un profesor le pide que haga algo, ¿usted si entiende lo que le está diciendo? ¿Qué pasa cuando uno no entiende lo que le están diciendo?”

Estudiante E: “Es porque no ha prestado atención”.

Estudiante F: “Porque están haciendo otra cosa y no ponen atención”.

Profesora: *Bueno, esas son las razones. Muchas veces cuando el profesor le pide que haga algo usted piensa que sí entendió pero cuando responde a esas preguntas lo hace incorrectamente.*

Estudiante A: *“Algunas veces es porque hay vocabulario desconocido”.*

Estudiante B: *“A veces uno ve la hoja del compañero y ve otra respuesta, entonces, uno cambia la respuesta”.*

Después de escuchar a los estudiantes, las docentes volvieron a plantear la consigna retomando aspectos que los mismos estudiantes habían expresado, de tal manera que el objetivo de la sesión se lograra comprender bien. En este caso, se evidenció que cada estudiante había entendido una cosa diferente, pero al final y después de la reformulación de la consigna, el mensaje fue asimilado y las docentes nuevamente reformularon la consigna inicial así:

Consigna que apoya la reformulación de la consigna inicial:

“Lo que vamos a hacer es leer el texto y vamos a leer pregunta por pregunta y vamos a ver qué entendemos nosotros, ¿qué nos piden que haga?, que ustedes puedan decir qué les están pidiendo que hagan con esa pregunta”.

La situación anterior describe la reacción de las docentes cuando sus estudiantes manifestaron no comprender la consigna inicial. Ante este hecho, las docentes se vieron en la necesidad de pensar y presentar de diferentes maneras la consigna inicial para que fuera entendida por los estudiantes. Después de clarificar dicha consigna, se continuó con la

actividad y con las nuevas respuestas de los estudiantes se demostró que, finalmente, habían comprendido, esto gracias a la reformulación de la consigna inicial.

Otro caso que motivó la reformulación de las consignas fue en el momento de explicar cómo responder a los cuestionarios de la prueba Saber, pues los estudiantes tienden a marcar la opción rápidamente, la que ellos creen o la que algún compañero les dice, pero olvidan lo que dice el mismo texto. Por tal razón, se hizo mucho énfasis en que el proceso de comprensión de textos era interactivo entre el texto, el autor del texto, el lector y sus experiencias (López: 1998).

Los estudiantes muestran mayor interés por seleccionar la opción de respuesta que consideran correcta y no se detienen a pensar qué es lo que realmente les están preguntando, no hay atención a la comprensión de la consigna escrita presentada como cuestionario. Este comportamiento fortaleció los objetivos de la intervención ya que las docentes comprobaron que los estudiantes presentan fallas en el momento de responder pruebas escritas porque no identifican qué les están preguntando, no reconocen qué les están pidiendo que hagan con el texto y terminan en “equivocaciones” al escoger la opción de respuesta. Otro motivo por el que los estudiantes no reconocen la respuesta correcta a una pregunta prueba Saber es porque muchas veces desconocen el significado de una palabra y no logran definirla a partir de las mismas pistas que el texto les ofrece o porque en sus conocimientos previos hay conceptos poco claros, como por ejemplo, en el siguiente caso en el que los estudiantes no lograban entender qué les estaban preguntando porque tenían confusión con el verbo de la consigna, este trabajo fue con la lectura “Las cuevas se deben proteger”(Anexo 7).

La profesora lee el texto “Las cuevas se deben proteger”.

Consigna: *“En la guía hay un cuadro, la idea es que participemos todos para ver cómo estamos entendiendo. En el cuadro de la guía hay que reconocer la palabra que hace parte del léxico operativo, es decir, la acción que nos piden que hagamos. Vamos a leer la primera pregunta, recuerden, no nos interesa tanto la respuesta”.*

Estudiante A: *Lee la pregunta: “En la expresión en el mundo subterráneo aplican otras normas, la palabra subrayada puede reemplazarse por”*

Profesora: *“Les habíamos dicho que en cada pregunta hay una acción, un verbo, ¿cuál es?”*

Estudiante B: *“Es subterráneo”.*

Profesora: *“¿Están de acuerdo con la compañera?”*

Estudiantes en coro: *“No”*

Profesora: *“No, ¿por qué no?”*

Silencio general

Profesora: *“¿Qué les están pidiendo allí que hagan?”*

Estudiante C: *“Que reemplacemos la palabra”.*

Profesora: *“Y eso ¿qué significa?”*

Estudiante C: *“Cambiarla por otra o escribir algo similar”.*

Estudiante D: *“Cambiarla por otra que tenga el mismo significado”.*

Profesora: *“Ah, y ¿cómo se llaman esas palabras que tienen un mismo significado o parecido?”*

Estudiante E: *“Sinónimas”.*

Profesora: *“Bien. Entonces el verbo ¿cuál es?”*

Varios estudiantes responden: *“Reemplazar”*

Profesora: *“¿Qué nos están pidiendo?”*

Estudiante G: *“Cambiar la palabra subterránea porque es la que esta subrayada”.*

La descripción anterior demuestra cómo la práctica guiada de las docentes, les exige estar muy pendientes de lo que los estudiantes comprenden, ya que del trabajo de ellas depende el aprendizaje de los estudiantes. De ahí la importancia de que las consignas sean lo suficientemente explícitas así como lo propone Silvestri (1995) en el “discurso instruccional”. A partir de la lectura que las docentes hagan de su propio trabajo y del seguimiento que le hagan a través de las diferentes reacciones de los estudiantes (como los silencios prolongados o las participaciones poco coherentes como lo que se dice), es que se promueve la reformulación de las consignas. Aunque dichas consignas hayan sido previamente planeadas, las docentes manejarán la flexibilidad para poder lograr los objetivos y aceptar que si una consigna no fue comprendida, inmediatamente debe ser estructurada nuevamente hasta lograr el entendimiento de parte de los estudiantes.

La decisión de reformular las consignas la tomaron las docentes gracias a la continua participación de los estudiantes se estableció si había o no comprensión de las consignas y así poder replantearlas o apoyarlas con otras consignas. La reformulación de una consigna está determinada por la intención comunicativa y, en caso de que esa intención no sea asumida por el receptor, en este caso, por los estudiantes, el docente debe ser consciente de su trabajo, de lo que hace, de lo que dice, de la manera como gesticula y de lo que quiere que sus estudiantes aprendan, esa revisión que el docente hace sobre sí mismo hace parte del “enseñar a conciencia” (Monereo, 1999). En esa revisión permanente que el docente

hace de su labor, tendrá que incluir también el conocimiento que tiene de sus estudiantes, de sus expectativas, sus debilidades, sus fortalezas y de su contexto en general. A partir de ese conocimiento es que se aprovechó la vinculación que tenía una de las docentes con el grupo de estudio para diseñar las actividades de la intervención.

Lo anterior muestra que en el aula es tarea prioritaria del docente leer e interpretar las respuestas de los estudiantes porque a través de sus miradas, sus gestos y sus opiniones están expresando qué tanto están aprendiendo. En ese momento, el docente debe llamarlos siempre a pensar y a reflexionar sobre cómo están aprendiendo, a que sean ellos mismos quienes reconozcan sus fortalezas y debilidades para desarrollar las actividades que sus docentes les piden. Precisamente ese fue uno de los objetivos de las docentes que aplicaron la intervención. De ahí el interés por orientar consignas precisas y promover la reflexión permanente en sus estudiantes para que descubrieran y pensaran en su proceso de comprensión, que logran reflexionar sobre cómo están comprendiendo lo que sus docentes dicen, proceso que en este estudio requirió mucho tiempo, de ahí la necesidad de reformular consignas que favorecieran la comprensión de todos los estudiantes.

7.4 Consignas sobre contenidos y aprendizajes

Estas consignas se trabajaron en la intervención desde diferentes perspectivas:

- 1) Para activar conocimientos previos de los estudiantes frente a las temáticas de las lecturas.
- 2) Para orientar la reflexión y generar opiniones en los estudiantes.

- 3) Las consignas que presenta la Prueba Saber para evaluar lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.

En ese orden de ideas, es importante decir que en estos casos la consigna se presenta en forma de pregunta.

7.4.1 Consignas en forma de pregunta para activar conocimientos previos

Estas consignas son las que se formulan como pregunta para promover la participación de los estudiantes y hacerlos pensar en sus propias experiencias, para que activen sus conocimientos previos, teniendo en cuenta que ésta es una estrategia importante para llevar a cabo el proceso de comprensión (Solé: 1992). Durante la intervención, este tipo de consignas motivaron mucho la participación de los estudiantes, hubo momentos en los que fue necesario incluso seleccionar la participación porque muchos querían dar a conocer sus experiencias; en algunos casos, se le dio prioridad a aquellos estudiantes que poco participaban.

A continuación, se describe parte de una sesión en la que se trabajó el tema de las estrategias de lectura y es notable la gran cantidad de información que tienen los estudiantes, muchas veces uno como docente no los tiene en cuenta para aprovecharla y facilitar el proceso de comprensión de los educandos.

Consigna: *“Pensemos: qué entienden por estrategia”*

Estudiante A: *“Son mecanismos”.*

Estudiante B: *“Como hacer un plan”.*

Consigna: “Y ¿Para qué sirve las estrategias?”.

Estudiante C: “Sirven para ganar”.

Estudiante D: “Para poder responder”.

Estudiante E: “Para recordar”.

Estudiante F: “Para llegar a una meta”.

Profesora: “Muy bien, llegar a una meta. En el caso de los partidos de fútbol, la meta, ¿Cuál es?”

Estudiante: “Hacer goles y ganar”.

Profesora: “En el caso de la lectura, ¿cuál es la meta?”

Estudiante: “Entenderla”.

Profesora: “Cuando presenta un examen, usted lo hace ¿para qué?”

Estudiante: “Para ganarlo, para estudiar”.

Profesora: “Muy bien, cuando leemos lo hacemos para algo. Hoy vamos a leer ¿para qué?”.

Estudiantes: “Para responder, para aprender”.

Profesora: “¿Aprender qué?”.

Estudiante: “Aprender las estrategias de lectura”.

Estudiantes: “Estrategias antes de leer, durante la lectura y después de la lectura”.

Profesora: “¿por dónde empezamos?”

Estudiantes en coro: “Por el título “La otra conquista”.

Profesora: “Qué significará eso de la otra conquista”.

Estudiante: “Por ejemplo que un muchacho estaba conquistando otra muchacha”.

Estudiante: “Conquistar otro país”.

Estudiante: “No, no es conquistar es descubrir otro país, porque Cristóbal Colón hizo la conquista de América y descubrió América”.

Profesora: “Qué significará otra, otra conquista”.

Estudiante: “Que hay una segunda”

Profesora: “Y, conquista ¿qué es?”

Estudiante: “Descubrir algo nuevo”.

Mientras los estudiantes hablan, la profesora escribe en el tablero lo que ellos están diciendo.

Profesora: “¿Cómo se llama esta información que estoy escribiendo acá?”

Estudiantes: “Conocimientos previos”.

Profesora: “Vamos a ver, ¿de qué se podría tratar el texto con ese título de “La otra conquista?” Ustedes ¿qué creen?”

Estudiante: “De alguien que conquistó otro país como Cristóbal Colon, que descubrió América”.

Profesor: “Entonces, lo que estamos haciendo, ¿qué es? Eso de pensar antes de leer ¿qué es?”

Estudiante: “Son anticipaciones o hipótesis”.

Profesora: “Muy bien, vamos a ver si en realidad lo que dice el texto fue lo que nosotros pensamos”.

La profesora escribe en el tablero la hipótesis

Profesora: “¿Quién empieza a leer?”

Estudiante: “Miremos el texto, ¿cuántos párrafos hay?”

Estudiante: “Hay varios, hay cuatro, no hay cinco”.

Profesora: “¿Cómo hizo para reconocer los párrafos?”

Estudiantes: *“Con los puntos y aparte”.*

Una niña lee el primer párrafo. Se hace una revisión del vocabulario desconocido, al azar se escoge la palabra **transformar** que aparece en el primer párrafo del texto que se estaba leyendo y se les pregunta qué significa para ellos esta palabra. Los niños dicen que es cambiar. Unos estudiantes dicen que cuando hay palabras desconocidas se pueden resaltar, buscar en el diccionario o preguntarle a alguien.

Profesora: *“Hasta aquí, hasta este párrafo, ¿todos hemos entendido?”*

Estudiante en coro: *si*

Profesora: *“Alguien que haga un resumen”*

Estudiante: *yo profe*

Una de las estudiantes dice lo que hasta el momento ella ha entendido y esas palabras fueron complementadas por otros estudiantes, es decir, entre varios estudiantes lograron hacer la síntesis de ese primer párrafo.

Profesora: *¿hay alguna duda?”*

Estudiantes en coro: *“No”,*

Pero hay un estudiante que dice que “sí”.

Profesora: *“Si él compañero tiene dudas ¿qué hacemos?”*

Varios estudiantes: *“Pues volvemos a leer o que alguien le lea”.*

La profesora vuelve a leer, se acerca al estudiante y le pide que diga con sus palabras lo que entendió o que trate de decir qué parte no entendió. Ante este pedido, el estudiante empieza tímidamente a repetir, entonces una de sus compañeras lo ayuda y le dice *“Recuerde que ese tema de la conquista lo vimos en sociales, cuando los europeos llegaron a América”.* Después, el estudiante que había quedado con dudas preguntó que si era ese mismo tema y la profesora le dijo que si y que lo podía relacionar, que pensara en la información que

había aprendido en sociales que eso le podría ayudar a comprender, a ampliar ese conocimiento sobre el tema de la conquista. De esa manera, se fue guiando el proceso de comprensión hasta que el mismo estudiante hizo su propia síntesis de ese primer párrafo del texto que se estaba leyendo.

Profesora: *“Retomemos, cuando llegaron los europeos a América hicieron cambios....*

Sigamos con el segundo párrafo...”

La profesora lee y los estudiantes siguen la lectura

Profesora: *“Recuerden ir preguntándose si han entendido o no cada que terminen un párrafo.*

El objetivo de esta sesión era hacer la “práctica guiada” de la que habla Mateos (2001b), pues ya se habían explicado las estrategias y la idea era practicar el proceso entre docente y estudiantes. Por ello, la docente orienta las consignas en forma de pregunta para activar los conocimientos que tienen los estudiantes no sólo sobre las estrategias, sino también sobre el contenido, en este caso el tema de la Conquista y también sobre el conocimiento que tienen de aspectos formales del texto y de la lengua, como la identificación de párrafos, significado de algunas palabras, sinónimos, etc. Se trabajaron aspectos que los estudiantes ya tienen almacenados en su memoria y que mediante las consignas en forma de pregunta activaron y con ayuda de la docente lograron relacionarlos con los conceptos nuevos y renovarlos a partir de información obtenida con esta lectura.

En esta sesión, cada que se terminaba de leer un párrafo, varios estudiantes hacían el resumen oral, pero habían dos o tres estudiantes que pedían que se volviera a leer y así se hacía. También se trabajaron las inferencias y los estudiantes atendieron la consigna porque

ya comprendían qué era una inferencia y lograban hacerlas a lo largo de la lectura, y así continuaron con su participación.

En términos generales, estas consignas son muy oportunas para el proceso de comprensión de textos. Como ya se dijo en párrafos anteriores, la gran dificultad es que durante la *práctica guiada*, los estudiantes en el trabajo cooperativo con sus docentes reconocen qué es lo que hay que hacer ante una determinada situación, pero en el trabajo entre los mismos estudiantes de forma independiente o individual no es notorio el uso de las estrategias, situación que debe seguirse trabajando para lograr la autorregulación propia del enfoque metacognitivo.

7.4.2 Consignas en forma de pregunta que motivan la reflexión intencional de los estudiantes sobre su proceso de lectura.

Las docentes guían una serie de preguntas para que sean los mismos estudiantes quienes reflexionen sobre el proceso de lectura como una herramienta de aprendizaje (López: 1998). La intención es hacer que los estudiantes piensen en su propio proceso de comprensión, en la manera como lo asumen y tomen acciones que los ayuden a mejorar. De ahí que se les pregunte insistentemente sobre lo que hacen cuando no entienden un texto, qué hacen ante palabras desconocidas, qué hacen si terminan de leer y no entendieron, cómo saben si comprendieron el mensaje que el autor del texto les quiso transmitir. El esfuerzo de las docentes está enmarcado en lograr que los estudiantes lleguen a entender la comprensión de lectura como un proceso intencional, interactivo, gradual y

estratégico que le permita al lector encontrar los significados del texto y construir su propio sentido del mismo (López: 1998).

Lo importante es que con esta clase de consignas, los estudiantes reflexionaron sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer ante su proceso de lectura. Muchas de las consignas orientadas con esta intención fueron tomadas de la encuesta sobre hábitos de lectura de López & Arciniegas (2004, págs.67-69). Algunas de las consignas orientadas a lo largo de toda la intervención fueron:

¿Para qué sirven las estrategias?

En el caso de los partidos de fútbol, ¿la meta cuál es?

¿En el caso de la lectura cuál es la meta?

¿En este caso, vamos a leer para qué?

Entonces, lo que ustedes están haciendo ¿qué es? ¿Cómo se llama eso de pensar antes de leer, pensar en qué?

Entonces, si no he entendido la lectura, ¿qué debo hacer?

¿Qué significan las comillas? ¿Han escuchado hablar de ellas en otras clases? ¿Por qué hay información en comillas?

Cuando ustedes están leyendo ¿relacionan los conocimientos nuevos con los que ya tienen?

¿Para contestar esta pregunta a dónde me voy?

¿Cuándo no conozco el significado de una palabra en la lectura paro, la busco o sigo leyendo?"

Ustedes cuando leen se preguntan: ¿Según el título de qué tratará esta lectura?

¿Para qué sirve subrayar?

¿Por qué subrayas esta parte? ¿Qué estas resaltando?

Si subrayas todo, es porque en este texto ¿todo es importante?

Estas palabras, ¿por qué las subrayaste con lápiz?

Ustedes ¿Leen los títulos de los textos?

¿Creen que es importante leer los títulos?

Según el título, ustedes piensan ¿de qué trata la lectura?

¿Tendrá que ver el título con el contenido de la lectura?

Cuando leen, piensan en ¿qué tipo de texto es?

Ustedes siempre esperan que el profesor les diga, pero si el profesor no les dice ¿ustedes no subrayan?

¿Usted señala cuando encuentra algo importante?

Cuando no entiende ¿vuelve a comenzar?

Después de realizar la lectura se pregunta ¿Qué entendió? ¿Qué no entendió?

Hay personas que deben escribir para entender, es decir hacen un resumen, ¿qué piensas de eso?

¿La única estrategia de lectura que ustedes conocen es el subrayado?

Generalmente, ¿Desde dónde empieza uno a leer?

¿En qué materia les piden clasificar?

¿Qué conocimientos previos activaste aquí?

¿Cuándo ustedes leyeron el título en que pensaron?

¿Cuándo te piden que justifiques una pregunta que te están pidiendo?

¿Crees que lo enseñado durante estos días te sirve para algo?

¿De todo lo enseñado, qué te pareció más importante?

¿Qué haces ahora que no hacías antes?

Tú me dijiste que en los exámenes finales te fue mal, ¿Qué crees que pasó?

¿Por qué crees que te fue mal en la prueba de castellano?

¿Para qué creen que les ha servido todo lo relacionado con las estrategias de lectura?

¿Qué nuevo conocimiento obtendré?”

¿Qué conozco de éste tema?”

¿Cuántas veces tendré que leer este texto para poderlo entender?

Después de realizar la lectura me pregunto ¿qué entendí?

Pienso en ¿cómo puedo resolver mis dudas para poder comprender el texto?

Me pregunto ¿qué aprendí de nuevo?

Esto que aprendí me sirve para...

Me pregunto si realmente entendí lo que quiso decir el autor del texto.

Será que aprenderé algo nuevo

¿Usted se queda con la duda de la palabra o sigue y espera que la lectura le dé el significado?

¿Quién hizo inferencias?

¿A qué se refieren los autores?

¿Cuándo ustedes leyeron el título en que pensaron?

¿Cuántas veces han leído el texto?

¿Ustedes como saben que la idea que seleccionaron es lo más importante?

¿O sea que si yo quitara todo lo que no está subrayado de todas maneras podría entender el texto?

¿Qué quieres resaltar en esa lectura?

¿Me puedes decir que es lo que has subrayado?

Tú me preguntaste ahora que si podías sacar diccionario, yo te pregunto: ¿cuándo no puedes sacar el diccionario en una prueba que haces?

Explícame ¿por qué has subrayado con tres colores diferentes?

¿Por qué has subrayado casi todo el texto?

Entonces, ¿tú qué hiciste, leíste primero las preguntas?

¿Por qué con el título podemos responder alguna pregunta?

¿Para qué creen que les ha servido todo lo relacionado con las estrategias de lectura?

Simplemente pensemos: ¿para contestar esta pregunta yo a dónde me voy?

¿No entendiste?, ¿entonces, que debes hacer?

Entonces, si no se ha entendido ¿qué debemos hacer?

Estas consignas que motivaron la reflexión fueron bien recibidas por los estudiantes porque la mayoría participaron permanentemente. Además, sesión tras sesión, se les veía el progreso y la propiedad con la que hablaban y aplicaban las estrategias, podría decirse que ellos ya las conocen y saben cuándo usarlas, pero el docente debe estar acompañándolos. Aunque las docentes trabajaron por crear un ambiente metacognitivo, basadas en la *instrucción metacognitiva* que propone Mateos (2001b), para que los estudiantes desarrollaran un conocimiento explícito sobre las estrategias de lectura; al final de la intervención, al comparar cuantitativamente los resultados de las evaluaciones con los resultados del diagnóstico, no se evidenció que los estudiantes controlaran autónomamente su aprendizaje, claro está, que este tipo de procesos son largos y que requieren de más intervención para lograr mejores resultados.

A continuación se presentan la descripción del registro fílmico que quedó como evidencia

de las respuestas que los estudiantes dan a las siguientes consignas: *¿De qué te sirvió todo lo que hemos visto con esta intervención?, ¿Qué te pareció lo más importante?, ¿Qué aprendimos sobre las estrategias?*

Entre las respuestas de los estudiantes podemos mencionar:

Estudiante A. *Para aprender a saber cómo responder, clases de textos. Yo creo que voy mejorando poquito a poco. Antes yo leía y como cayera.*

Estudiante B. *Me gustó lo de las estrategias.*

Estudiantes C: *Aprendí a comprender mejor los textos. A preguntarme si aprendí.*

Estudiante D: *A sacar lo más importante, preguntarme qué hice, leer 3 o más veces. Leer hasta que pueda entender el texto, leer el título porque con él uno puede resolver una pregunta. Aprender a escuchar.*

Estudiante E: *Aprendí que las estrategias son para comprender mejor los textos.*

Estudiante F: *Aprendí a leer varias veces hasta entender. Subrayar lo importante.*

Estudiante G: *Me falta aprender algunas estrategias*

Estudiante H: *Antes no le poníamos cuidado a las preguntas, sólo respondíamos.*

Estas consignas definitivamente fueron muy útiles en el momento de evaluar la intervención porque los estudiantes expresaron sus opiniones sobre este proceso. Aunque los estudiantes reconocieron que el trabajo se basó en la interpretación de las consignas y en el uso de las estrategias de lectura, en la práctica se evidencia la necesidad de profundizar este trabajo para que ellos logren la conciencia y el control que son esenciales en el enfoque metacognitivo. En otras palabras, los estudiantes dependen mucho de las docentes para pensar sobre sí mismos, sobre sus falencias y sus potencialidades; a pesar de tener el conocimiento sobre la existencia de las estrategias de lectura, esperan a que las docentes les oriente cuándo usar ese conocimiento y ponerlo en práctica en el momento

indicado atendiendo el contexto. Algo parecido sucede con la comprensión de las consignas, los estudiantes son aún muy tímidos para pedirle a sus docentes que les expliquen qué les están pidiendo. En esta intervención, las docentes insistían a los estudiantes para que manifestaran con sus propias palabras lo que comprendían de la consigna dicha por sus docentes, esa tarea hizo que los estudiantes pensaran y expresaran oralmente lo que entendían.

7.4.3 Consignas en forma de pregunta como cuestionario Prueba Saber que evalúa lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.

Estas consignas son las que estructura la prueba Saber y las que evalúan la comprensión de lectura en sus tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático y en sus niveles: literal, inferencial y contextual. La prueba aplicada siguió los mismos parámetros establecidos en la prueba de estado y para esto se asignaron los mismos porcentajes para cada componente: La prueba tiene 18 preguntas, de las cuales 9 (50%) pertenecen al componente semántico, 6 (33%) al sintáctico y 3 (17%) al pragmático.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone unos estándares básicos para evaluar en el área del lenguaje las capacidades expresivas, comprensivas y comunicativas de los estudiantes. Por el interés de la presente investigación, nos basamos en las consignas que la Prueba Saber diseñó para evaluar la comprensión e interpretación textual en la que se mide la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos relacionando sus contenidos. La competencia textual mide si distinguen tipologías textuales, identifican rasgos predominantes en distintos tipos de texto, analizan el texto, construyen y

reconstruyen estructuras siguiendo principios lógicos y, en cuanto a la competencia discursiva, ésta mide la capacidad para interpretar o producir sentido con recursos y estrategias pertinentes; si usa recursos textuales para situarse como sujeto del discurso y el saber, tanto conceptual como del mundo social y físico.

8. Análisis y resultados de la encuesta

Con el propósito de identificar el comportamiento metacognitivo de los estudiantes frente a su proceso de comprensión antes, durante y después de la lectura, se aplicó una encuesta que se diseñó a partir de la propuesta de López & Arciniegas (2004) y se adaptó a las características del grupo (Anexo 2). Este instrumento se utilizó al iniciar y al finalizar la intervención y, además, fue parte fundamental en el desarrollo de la secuencia didáctica porque las estrategias de la encuesta fueron trabajadas durante la intervención en la que se orientó el proceso de comprensión de textos.

La encuesta, con un total de 37 preguntas se aplicó a 31 estudiantes y para el análisis, las preguntas se clasificaron en cuatro grupos, de acuerdo con las intenciones de comunicación de las docentes y los objetivos de cada una de las actividades de la secuencia didáctica. Para responder la encuesta, los estudiantes debieron marcar Sí o No, esta información es el *decir* de los estudiantes sobre cómo es su proceso de lectura, en otras palabras, con esta encuesta los estudiantes dicen qué hacen antes, durante y después de leer.

Para efectos de este análisis, se comparó lo que los estudiantes dicen que hacen con lo que realmente hacen, con datos obtenidos en los registros filmicos y escritos, además de la observación que hicieron las docentes – investigadoras a lo largo de la intervención cuando se hizo el trabajo práctico.

Tabla 4. Clasificación de las preguntas de la encuesta

Preguntas	Número de preguntas.
1. Estrategias aplicadas antes de la lectura.	6
2. Estrategias aplicadas durante la lectura.	16
3. Estrategias aplicadas después de la lectura.	6
4. Estrategias aplicadas al momento de responder las consignas sobre un texto leído.	9
Total de preguntas	37

Procedimiento para la aplicación de la encuesta

Antes de la intervención, la aplicación de esta encuesta se hizo de la siguiente manera:

- Se entregó a cada estudiante la encuesta.
- Las preguntas se leyeron oralmente por las docentes para ir explicando en qué consistía cada una, la consigna dada fue: *“Nosotras las docentes leeremos cada una de las preguntas, la explicaremos y ustedes sólo deben marcar **sí** o **no** , recuerden que no deben decir en voz alta la respuesta, sólo deben marcar.”*
- Atendiendo la propuesta de Silvestri (1995) sobre el “discurso instruccional”, se tomó la decisión de explicar pregunta por pregunta para que los estudiantes pensaran sobre lo que se estaba diciendo y marcaran la opción que ellos consideraban.
- Cuando los estudiantes terminaron de responder, entregaron las encuestas a sus docentes para su revisión e interpretación.

Finalizada la intervención, las docentes entregaron a los estudiantes nuevamente la encuesta que no tuvo ninguna modificación, lo único que varió fue la metodología de aplicación. En esta ocasión, las docentes investigadoras consideraron que los temas desarrollados a lo largo de la intervención les proporcionaban a los estudiantes las herramientas necesarias para poder responder solos y así se hizo. Cuando los estudiantes terminaron de responder, se recogieron las encuestas para comparar las respuestas con los resultados de la encuesta que habían respondido los mismos estudiantes antes de hacer la intervención.

A continuación se describen los porcentajes de los estudiantes que marcaron “sí” y los que marcaron “no” a cada una de las preguntas de la encuesta aplicada antes y después de la intervención.

Tabla 5 Estrategias aplicadas antes de la lectura.

	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
Antes de la lectura				
1. Pienso en el para qué voy a leer (mi propósito de lectura es...)	54%	46%	91%	9%
2. Me detengo en el título.	66%	34%	77%	23%
3. Pienso en qué tipo de texto es.	20%	80%	71%	29%
4. Trato de recordar que sé del tema.	60%	40%	83%	17%
5. Relaciono ese título con algo que haya leído o visto antes.	57%	43%	83%	17%
6. Hago anticipaciones sobre lo que podría decir el texto.	49%	51%	63%	37%

En la anterior tabla se observan los porcentajes obtenidos en cada una de las encuestas y en ellos se puede ver que esos porcentajes aumentaron significativamente en la encuesta de salida. Analizando ítem por ítem tenemos:

– La pregunta 1 indaga por el propósito de la lectura y los resultados muestran que en la encuesta de entrada el 54% de los estudiantes cree tener claro para qué realizan una lectura, pero a lo largo de la intervención se pudo detectar que ellos piensan que todas las lecturas que se realizan en el aula son para contestar preguntas y para responder a un pedido del docente. También se pudo determinar que en la encuesta inicial los estudiantes marcan **sí** únicamente con el propósito de demostrarle a las docentes que ellos son estratégicos, pero con las primeras sesiones de la intervención, ese comportamiento estratégico no fue notorio. A medida que iban pasando las actividades, algunos estudiantes fueron demostrando un comportamiento estratégico, claro está, con el acompañamiento de las docentes, por eso, en la encuesta de salida hubo un porcentaje del 91% de estudiantes que dicen pensar en el propósito de la lectura. Con el trabajo en el aula se evidencia que los estudiantes lograron comprender que cada lectura realizada en el aula tiene un propósito diferente y que no todas apuntan a evaluar conocimientos; en este sentido, en las diferentes lecturas que se realizaron a lo largo de la intervención, se pudo observar que los estudiantes se preocupaban más por comprender y entender los textos, independiente de la actividad asignada por el docente.

– En la pregunta 2, se evidencia que antes de la intervención el 66% de los estudiantes consideraban importante tener en cuenta el título de las lecturas, porcentaje que cambió en un 10%, porque en la encuesta de salida el 77% de los estudiantes marcó que sí era

importante tener en cuenta el título para el proceso de comprensión. El aumento en el porcentaje se logró porque a lo largo de la intervención, se habló sobre la importancia del título como una estrategia para activar conocimientos previos, incluso, con el trabajo en el aula, se pudo observar que algunos estudiantes subrayan los títulos y muchos piensan (de acuerdo con las participaciones de los estudiantes registrada en los vídeos) que casi siempre el título tiene que ver con el contenido de la lectura y el tipo de texto.

En la encuesta de entrada hay un 34% de estudiantes que no tienen en cuenta el título del texto, este porcentaje disminuyó en la encuesta de salida, con un 23% de los estudiantes que dijo no detenerse en el título y, al dialogar con los estudiantes sobre este aspecto, algunos respondieron que no se detienen en el título porque en ocasiones no identifican ninguna relación con el texto.

– En este grupo, la pregunta N°3, *Pienso en qué tipo de texto es*, registró el aumento más alto de porcentaje, pasó de un 20% en la encuesta inicial a un 71% en la encuesta de salida. Este aumento del 51% nos muestra que antes de la intervención los estudiantes no tenían en cuenta la clasificación de los textos, por tal razón todos eran leídos de la misma manera.

– Por ello, a lo largo de la secuencia didáctica se trabajó este aspecto para que los estudiantes pudieran entender que cada texto responde a una situación de comunicación.

– Los ítems 4, 5 y 6 (*Trato de recordar lo que sé del tema, Relaciono el título con algo que haya leído o visto antes y Hago anticipaciones sobre lo que podrá decir el texto*, corresponden a la activación de los conocimientos previos, a la relaciones que establecen los estudiantes entre el conocimiento que está encontrando en el texto y el conocimiento que ya tenía previamente almacenado en su memoria. Los 3 ítems arrojan aumento en la encuesta de salida, el ítem N° 4 pasó del 60% al 83%, el ítem N°5 de 57% a 83% y el ítem N° 6 del 49% pasó al 63%, con estos resultados los estudiantes dicen usar los conocimientos previos, que los activan en el momento de la lectura, pero en la práctica se evidencia que a los estudiantes aún les falta una organización en su estructura de pensamiento que les permita identificar las relaciones pertinentes. Esta apreciación fue posible con los registros de las sesiones, porque los estudiantes activan sus conocimientos previos con la tendencia a desviarse y a no centrar su atención en usar los conocimientos que realmente le son útiles para llevar a cabo su proceso de comprensión. Los estudiantes piensan y hablan todo lo que saben sobre ese tema de la lectura que se está realizando y logran relacionarlo pero con la ayuda de las docentes a través de un trabajo muy detallado y explícito.

Estrategias aplicadas durante la lectura

En la tabla 6 se registran los datos correspondientes a las estrategias que los estudiantes aplican durante la lectura. En la encuesta final los porcentajes aumentaron de manera considerable en las preguntas: 9,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22, lo que demuestra que, finalizada la intervención, los estudiantes *dicen* que aplican algunas estrategias durante

la lectura aunque al revisar las observaciones de las docentes se comprueba que son muy pocos los estudiantes que realmente usan intencional y autónomamente dichas estrategias.

Tabla 6. Estrategias aplicadas durante la lectura.

	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
Durante la lectura				
7. Subrayo la ideas principales	57%	43%	71%	29%
8. Subrayo las marcas textuales (comillas, palabras en negrilla, cursiva o subrayadas, los paréntesis, etc.).	23%	77%	31%	69%
9. Identifico palabras claves	49%	51%	71%	29%
10. Subrayo el vocabulario desconocido	89%	46%	80%	20%
11. Realizo un resumen	83%	46%	63%	37%
12. Si no entiendo espero hasta el final de la lectura	60%	40%	46%	54%
13. Si no entiendo paro y vuelvo a leer las veces que sea necesario.	71%	29%	80%	20%
14. Identifico primero el autor del texto	31%	69%	46%	54%
15. Resalto lo que me parece importante	80%	20%	86%	14%
16. Resalto solo la información que me puede servir	26%	74%	69%	31%
17. Identifico cada uno de los párrafos	17%	83%	69%	31%
18. Hago inferencias	23%	77%	51%	49%
19. Me pregunto a mí mismo qué he aprendido y si estoy entendiendo	20%	80%	20%	11%
20. Pienso en lo que pasará después de cada párrafo (verifico mis anticipaciones)	34%	66%	40%	60%
21. Relaciono lo leído con mis conocimientos previos, trato de recordar dónde y cómo aprendí esa otra información.	60%	40%	91%	9%

22. Busco en el diccionario las palabras que desconozco	63%	37%	77%	23%
---	-----	-----	-----	-----

- La pregunta N°7, apunta específicamente a la utilización del subrayado como una estrategia de aprendizaje. En la encuesta de entrada el 57% de los estudiantes manifestó que sí utilizan esta estrategia, pero, a lo largo de la intervención se observó que no lo hacen para destacar lo esencial de un texto, sino que centran el subrayado sólo en el vocabulario desconocido. En la encuesta final este porcentaje subió al 71%, lo que refleja que los estudiantes lograron asumir el subrayado como una estrategia de aprendizaje que sirve para reflejar lo más importante de un texto, para favorecer su memorización, su estudio y como pauta para la realización posterior de un resumen.

- En el caso de la pregunta 8, tanto en la encuesta de entrada como en la encuesta de salida, los porcentajes fueron muy bajos, lo que corrobora que para ellos el objetivo del subrayado se centra en el vocabulario. Además, se pudo determinar que la mayoría ignoran las marcas textuales (comillas, palabras en negrilla, cursiva o subrayadas, paréntesis, etc.) y no las reconocen como elementos que le sirven al lector para comprender mejor los textos. En contraste con la pregunta anterior que obtuvo un aumento de porcentaje significativo, en esta pregunta, muy pocos lograron reconocer el valor de las marcas textuales y continúan ignorándolas.

- En el caso de las preguntas N°10, *Subrayo el vocabulario desconocido*, N°11, *Realizo un resumen* y N°12, *Si no entiendo espero hasta el final de la lectura*, sucedió lo contrario ya que en la encuesta final los porcentajes disminuyeron. Analizando cada pregunta se puede determinar que las tres indagan sobre estrategias de lectura muy puntuales: *subrayar*, *resumir* y *esperar hasta el final de la lectura para poder entender un texto*.

A lo largo de la intervención, se pudo observar que el subrayado era una estrategia que generalmente todos aplicaban pero sin objetivos precisos, es decir, subrayaban palabras desconocidas, palabras en otro idioma, nombres propios, párrafos enteros sin ningún propósito. Finalizada la intervención aprendieron que el subrayado es una estrategia con un propósito definido y preciso. Por esta razón, el porcentaje de la encuesta final disminuyó, pasó de 89% a 80%, lo que significa, que después de la intervención algunos estudiantes consideran que subrayar el vocabulario desconocido no es suficiente para mejorar la comprensión de un texto.

En cuanto a la realización de resúmenes, el porcentaje inicial fue 83%, mientras que el final fue 63%, lo que muestra que finalizada la intervención, los estudiantes asumieron que el resumen es una estrategia que responde a un pedido específico que sus docentes les hagan, pero, que al momento de responder preguntas tipo Prueba Saber, ese resumen podría ser mental. Por esta razón, la mayoría no hace resumen escrito cuando está frente a una determinada actividad como pruebas tipo Saber; los estudiantes hacen un resumen de lo que van comprendiendo si es una tarea exigida por el docente. Durante la intervención, los estudiantes participaron haciendo resúmenes (orales) de lo que se acaba de leer o de los párrafos leídos, pero porque las docentes les recordaban ese proceso.

En la encuesta de entrada, la pregunta N°13 muestra que el 60% de los estudiantes no hace pausas durante la lectura para reflexionar sobre si están comprendiendo o no, la mayoría espera hasta el final del texto porque creen que sólo al final se darán cuenta si entendieron o no. Frente a este comportamiento, durante la secuencia didáctica se diseñaron actividades que llevaron a los estudiantes a comprender que es necesario hacer pausas para preguntarse

qué tanto se ha entendido del texto. Por esta razón, en la encuesta final se puede observar que los estudiantes consideran esta estrategia necesaria y ya no esperan hasta el final de la lectura para aclarar dudas, esto se observa en el porcentaje final 46%.

Las preguntas correspondientes a este apartado permiten determinar que los estudiantes, después de la intervención, dicen haber adquirido mayor capacidad para aplicar algunas estrategias de lectura y para asumir una posición diferente frente al contenido del texto. Sin embargo, es necesario recordar que este comportamiento no se evidencia como algo completamente consciente y controlado por los estudiantes en su trabajo individual sino que es evidente cuando sus docentes les están orientado el momento y por qué usar determinada estrategia.

Después de la lectura

En el grupo de preguntas que corresponden a las estrategias de lectura aplicadas por los estudiantes después de la lectura, se encontraron los siguientes datos:

Tabla 7. Estrategias aplicadas después de la lectura

	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
Después de la lectura				
23. Trato de recordarlo o memorizarlo.	86%	14%	86%	14%
24. Me pregunto qué entendí del texto	71%	29%	91%	9%
25. Realizo un resumen o mapa conceptual explicando con mis propias palabras.	23%	77%	66%	34%

26. Hago un listado de ideas principales	14%	86%	46%	54%
27. Trato de relacionar el conocimiento nuevo con lo que ya sabía	11%	89%	69%	31%
28. Pienso en lo que me gustaría saber sobre ese tema.	54%	46%	89%	11%

- La pregunta N°23, arrojó resultados iguales en ambas encuestas; los estudiantes dicen que recordar lo que se lee siempre será una estrategia de lectura importante, al contrastar estos resultados con lo que realmente hacen los estudiantes se puede decir que muchos estudiantes sí tratan de recordar lo que leen porque durante las actividades en las que se trabajó esta estrategia, los estudiantes fueron muy participativos y oralmente explicaban lo que recordaban del párrafo o del texto que se estaba leyendo en esa sesión.

– Frente a los porcentajes obtenidos en las preguntas N°25 y N°26, las docentes que participaron en la intervención consideran que si bien es cierto que aumentaron de manera significativa, sobre todo la N°25 que pasó de un 43% a un 66%, el comportamiento de los estudiantes demuestra algo totalmente diferente, ya que a lo largo de la intervención, no se evidenció que los estudiantes por iniciativa propia realizaran mapas conceptuales, ni listado de ideas principales, para ellos estas son actividades que responden única y exclusivamente a una demanda hecha por el profesor.

– En cuanto a los porcentajes arrojados en las preguntas N°24 y N°27, al final de la intervención, sí es posible evidenciar que los estudiantes asumen la lectura con mayor reflexión y saben que es muy útil usar sus conocimientos previos en el proceso de lectura.

- Algunos estudiantes manifestaron que durante las lecturas ellos sí se preguntan qué saben sobre un tema, pero, que pocas veces piensan en lo que les gustaría saber, por esta razón, el porcentaje obtenido en la pregunta N°28, aunque aumentó, no es consecuente con el comportamiento estratégico de los estudiantes durante la intervención.

Al responder las consignas sobre un texto leído

Con el propósito de responder al objetivo general de esta investigación: *“Determinar la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos en estudiantes de grado sexto”*, en la encuesta se incluyeron unas preguntas para que los estudiantes expresaran cómo era su comportamiento frente a la comprensión de consignas de la prueba Saber. En la siguiente tabla se observan las 9 preguntas con los porcentajes obtenidos en ambas encuestas.

Tabla 8. Estrategias aplicadas al responder las consignas sobre un texto leído.

	Entrada		Salida	
Al responder las consignas sobre un texto leído	Si	No	Si	No
29. Leo todas las preguntas primero y después leo el texto.	17%	83%	37%	63%
30. Identifico primero que me están pidiendo en la pregunta.	14%	86%	74%	26%
31. Me centro en entender primero la pregunta.	43%	57%	63%	37%
32. Me preocupo más por que la respuesta me quede bien que en entender la pregunta.	86%	14%	66%	34%
33. Pienso en la solicitud de la consigna (es decir, pienso en qué me están pidiendo que haga en la pregunta o en el	74%	26%	77%	23%

enunciado)				
34. Leo la pregunta y de acuerdo a eso leo atentamente las opciones de respuesta para identificar cuál podría ser.	89%	11%	74%	26%
35. En caso de no entender la pregunta, le pido a alguien que me explique.	83%	17%	80%	20%
36. En caso de no entender la pregunta, leo las opciones de respuesta y escojo cualquiera.	74%	54%	23%	77%
37. En caso de no entender la pregunta, copio la respuesta de un compañero.	80%	20%	14%	86%

– La pregunta N°29 nos muestra que al inicio de la intervención los estudiantes no centraban su atención en la consigna, sino que se preocupaban sólo por marcar la opción de respuesta que consideraban correcta, al finalizar la intervención este comportamiento pasó de un 17% a 37%, lo que nos demuestra que la posición de los estudiantes frente a la interpretación de la consigna como pregunta se modificó favorablemente. Al comparar estos resultados con el trabajo práctico en el aula, si es posible deducir que los estudiantes hacen lo que dicen, ya que en este caso, si se aprecia que los estudiantes leen las veces que necesitan para tratar de comprender qué les están pidiendo en esa consigna de pruebas como la Saber.

– Las preguntas 30, 31 y 33 también marcaron un aumento significativo entre la encuesta inicial y la encuesta final. Estas preguntas apuntan a medir lo que hacen los estudiantes con las consignas y se puede observar, en los porcentajes arrojados antes de la intervención, que la consigna no era un aspecto que mereciera atención y no era vista como un conjunto de segmentos textuales. Todas las estrategias de los estudiantes apuntaban directamente a esta respuesta, comportamiento que fue modificado a lo largo de la

intervención y al finalizar la pregunta N°30 aumentó en un 60%. Sobre este aspecto, los estudiantes afirman que realizar pruebas como la Saber les toma más tiempo porque ya se detienen a pensar en lo que les están preguntando.

– Los porcentajes de las preguntas 32 y 34 no aumentaron, pero los resultados son consecuentes con el cambio de comportamiento estratégico de los estudiantes. En el caso de la pregunta N°32, *Me preocupa más por que la respuesta me quede bien que en entender la pregunta*, inicialmente arrojó un 86% y al final marcó 66%, lo que permite verificar que a través de la intervención los estudiantes lograron modificar su pensamiento frente a las consignas y entendieron que primero se deben centrar en el pedido exacto de la consigna como tal y no sólo en la respuesta.

– La pregunta N°34, *Leo la pregunta y de acuerdo a eso leo atentamente las opciones de respuesta para identificar cuál podría ser*, nos permite concluir que las actividades programadas durante la secuencia didáctica fueron asumidas de manera positiva por los estudiantes ya que su comportamiento frente a la consigna fue modificado en un 15%.

– Las preguntas 35, 36, y 37 describen de manera general las estrategias utilizadas por los estudiantes frente a las consignas que no entienden. Los tres porcentajes finales reflejan que el comportamiento de los estudiantes fue modificado casi en su totalidad. En el caso de la pregunta N° 35, *el pedir ayuda sigue siendo una opción preferible a la copia*.

– Con el 23% de la pregunta 36, se demuestra que los estudiantes cambiaron su comportamiento frente a aquellas consignas que no comprendían. Antes de la intervención, el 74% de ellos consideraba que al no saber la respuesta, marcaban cualquiera, la idea era “marcarlas todas”, de pronto acertaban por casualidad.

– La pregunta N°37, *En caso de no entender la pregunta, copio la respuesta de un compañero*, refleja la evolución de los estudiantes en lo relacionado con el cambio de conciencia frente a las consignas que indagan sobre un texto leído. En la encuesta inicial el 80% de los estudiantes tenía como estrategia la copia para responder correctamente y al final la encuesta arrojó un 14%, es decir, disminuyó en un 66%, convirtiéndose en la pregunta con el porcentaje más alto de diferencia entre ambas encuestas.

Con estas respuestas, se puede decir que los estudiantes dicen ser más conscientes para pensar antes de responder pruebas como la Saber, pues ya identifican que la consigna formulada como pregunta requiere de mucha atención. Este comportamiento se demuestra especialmente durante las sesiones finales, e incluso, con los comentarios de los mismos estudiantes, ya que manifiestan que leer la pregunta sobre un determinado texto les toma más tiempo que antes porque primero piensan en qué les están pidiendo para luego mirar entre las opciones de respuesta y señalar la que consideran correcta.

Con los resultados analizados en este apartado se dio cumplimiento a uno de los objetivos de la investigación: *Diseñar y desarrollar, desde el enfoque metacognitivo, una secuencia didáctica en la que se oriente el proceso de comprensión de textos con estudiantes de grado sexto*, ya que se planeó un trabajo a conciencia y se organizaron actividades

relacionadas tanto con las estrategias de lectura como con la comprensión de las consignas, objeto de estudio de la presente investigación.

9. Análisis comparativo de los resultados de la prueba de entrada y de salida.

En el siguiente apartado se muestra el desempeño de los estudiantes en la prueba de entrada y en la prueba de salida, para lo que se aplicó la prueba Saber del año 2009. La información que se ofrece a continuación permite interpretar y analizar el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes que participaron en este estudio con los siguientes datos: número de estudiantes evaluados (31), total de preguntas (18) y número de preguntas acertadas en cada prueba con su correspondiente porcentaje. Al finalizar el proceso de intervención, las docentes dialogaron con los estudiantes sobre los resultados obtenidos tanto en la prueba de entrada como en la de salida y se habló sobre las dificultades y los aspectos que les parecían importantes. Esta información se integró a este análisis para poder interpretar los datos mediante la triangulación entre lo que los estudiantes dicen que hacen y lo que realmente hacen.

Componentes de la prueba

La prueba de lenguaje que diseña Saber evalúa dos competencias: lectura y escritura. Cabe aclarar que para el desarrollo de esta intervención sólo se trabajaron las preguntas relacionadas con la competencia de lectura. La prueba Saber evalúa el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos y la relación dinámica entre éstos y el lector. Además, explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que los estudiantes puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, que establezcan relaciones entre sus

contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. La prueba evalúa tres componentes: el sintáctico, el semántico y el pragmático.

- Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por “*qué se dice en el texto*”.
- Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por “*cómo se dice*”.
- Componente pragmático: tiene que ver con el “*para qué se dice*”, en función de la situación de comunicación.

Para organizar este apartado, se presentará primero el gráfico con los porcentajes de respuestas acertadas en la prueba de entrada, luego el gráfico con los porcentajes de respuestas acertadas en la prueba de salida. Seguidamente, se realiza el análisis comparativo entre los porcentajes de respuestas acertadas de la prueba de entrada y la prueba de salida, interpretación orientada a partir de los componentes semántico, sintáctico y pragmático que se trabajaron en la prueba.

Prueba de entrada

Porcentaje de respuestas acertadas

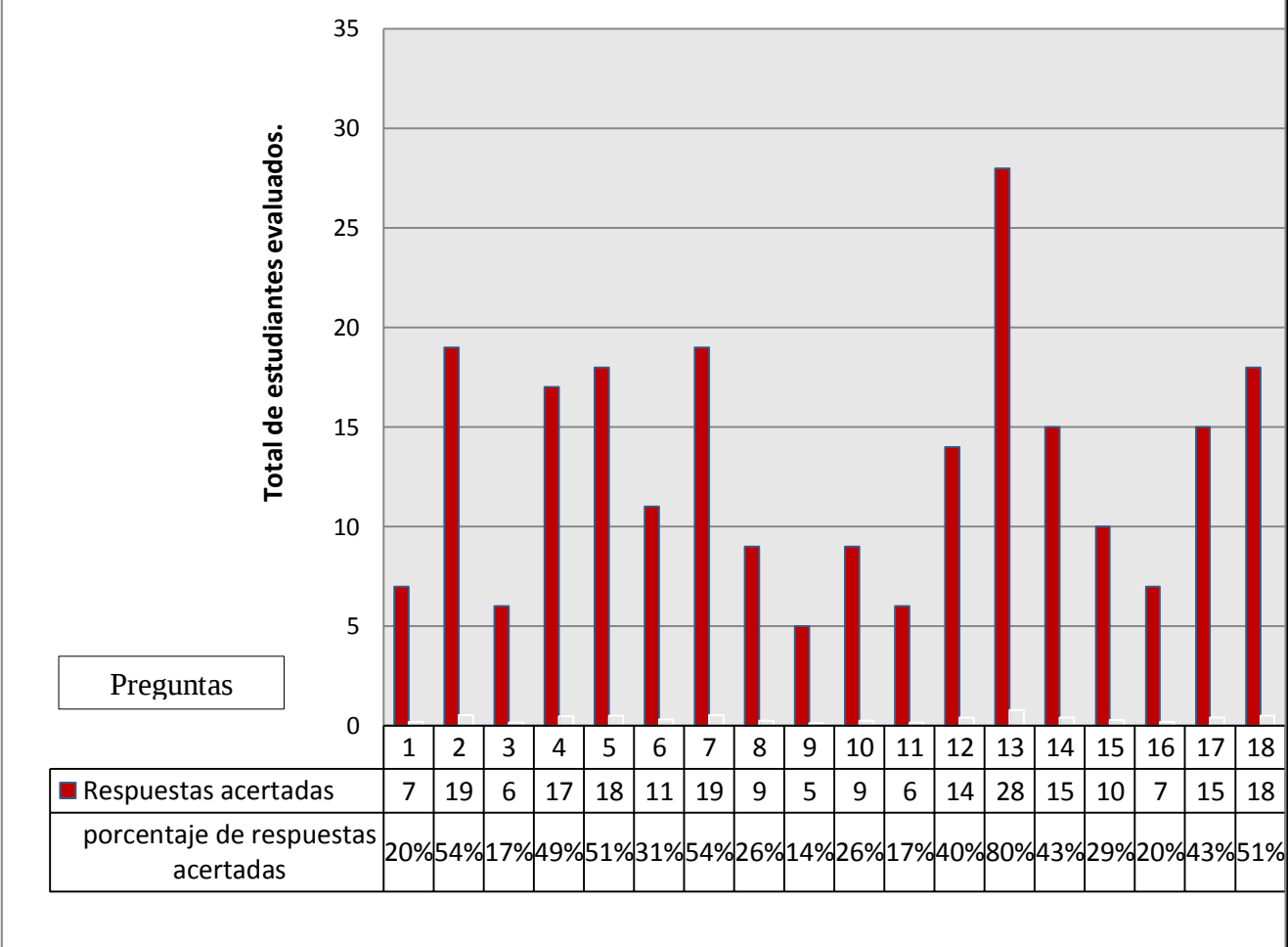


Gráfico 1. Prueba de entrada. Porcentaje de preguntas acertadas.

Este gráfico muestra la cantidad de estudiantes que participaron del proceso de intervención, que fueron 35. En la línea horizontal están los datos correspondientes al número de la pregunta, seguido por el número de estudiantes que respondieron acertadamente y de último aparece el porcentaje de respuestas acertadas en cada pregunta.

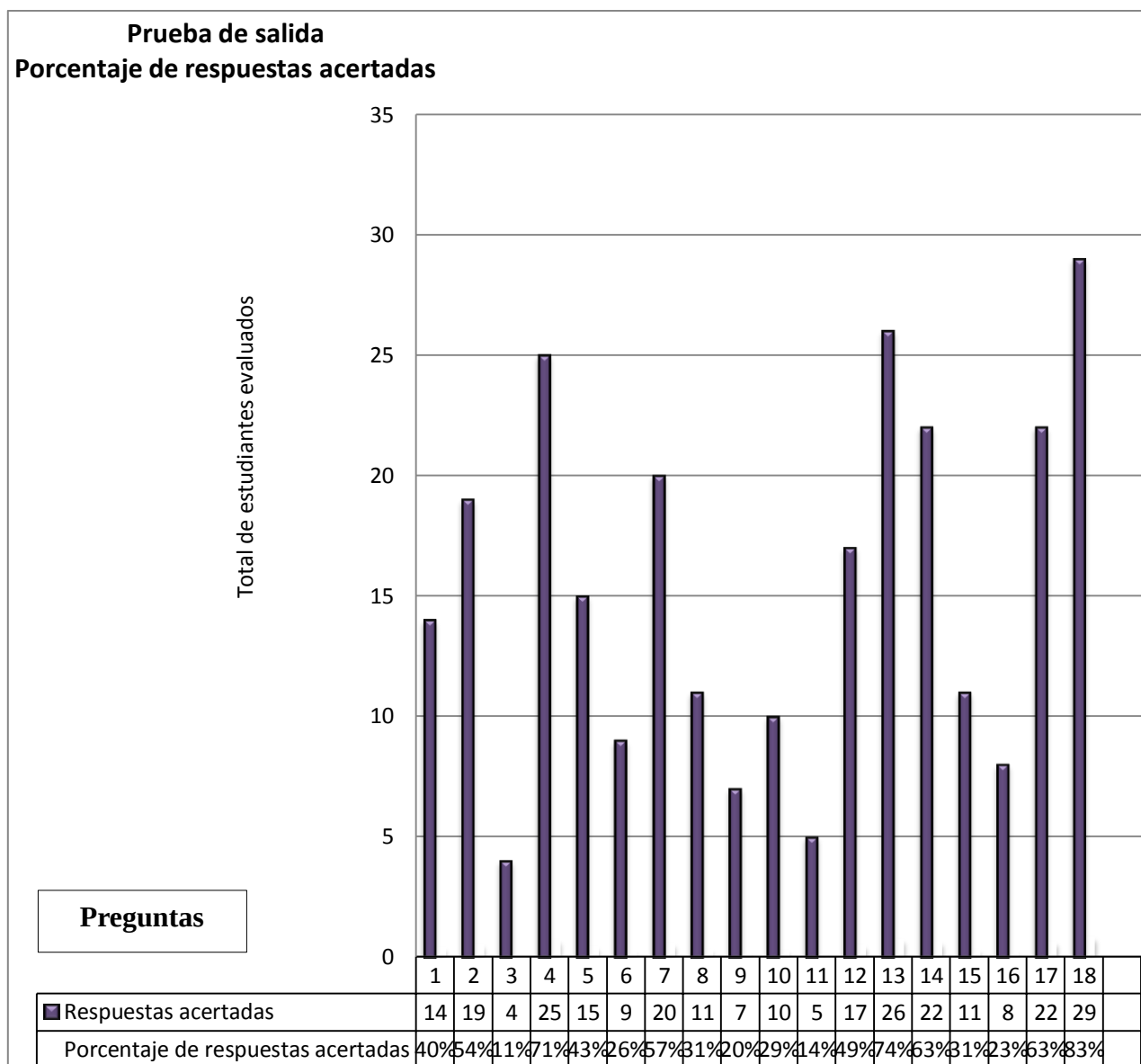


Gráfico 2. Prueba de salida. Porcentaje de preguntas acertadas.

Este gráfico recoge la misma información que el gráfico anterior, pero para la prueba de salida. En términos generales, podemos observar que de las 18 preguntas que conformaban la prueba, en 13 de ellas, (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17 y 18.) el porcentaje de preguntas acertadas aumentó respecto a la prueba de entrada y sólo en 5 preguntas (3, 5, 6, 11 y 13) el porcentaje disminuyó. Esto nos permite inferir que los temas desarrollados a lo largo de la intervención pudieron influir en los resultados.

9.1 Análisis del componente semántico prueba de entrada y de salida.

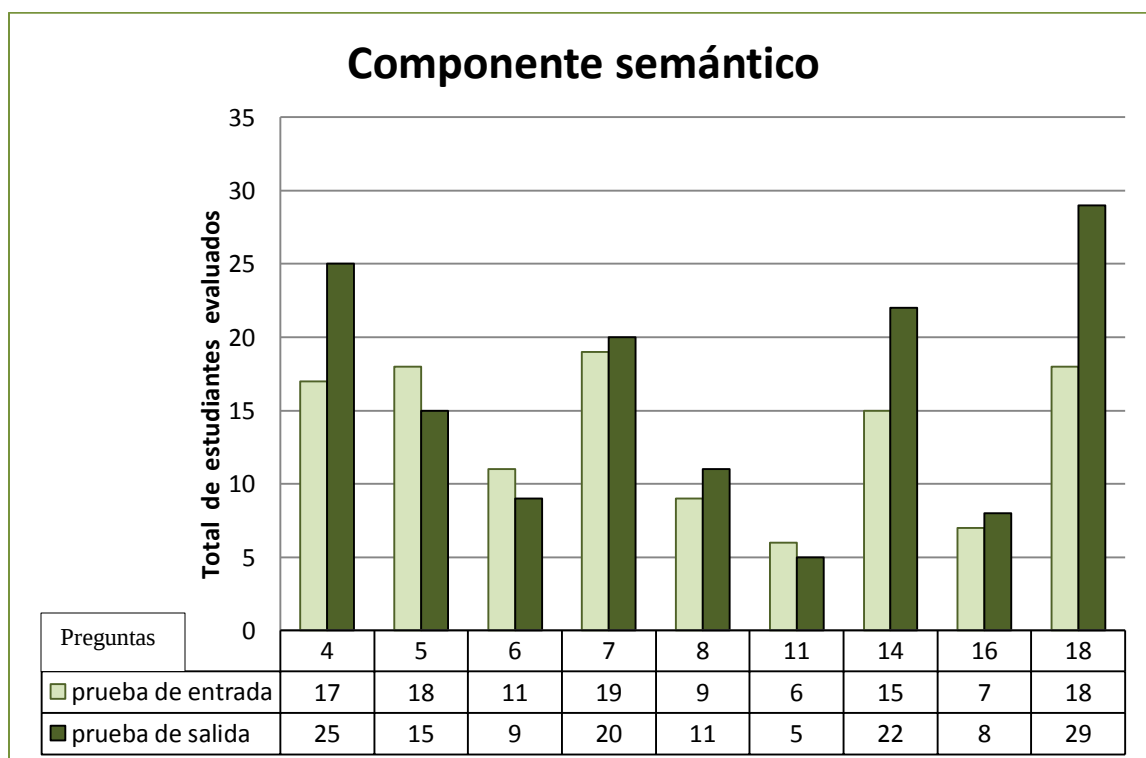


Gráfico 3. Resultado de respuestas acertadas en la prueba de entrada y en la prueba de salida en cuanto al componente semántico.

La prueba tiene un 50% de preguntas que evalúan el componente semántico, es decir que de 18 preguntas, 9 evalúan los aspectos semánticos de la lengua, lo que nos muestra que la Prueba Saber le da un alto valor a la interpretación que el estudiante hace de los textos, o sea, si comprende e interpreta de manera acertada **lo que se dice en el texto**. La discusión sobre los resultados de este componente se presenta en el siguiente recuadro.

Tabla 9. Análisis de las preguntas correspondientes al eje semántico.

No.	Preguntas de la prueba que corresponden al componente semántico.				
		P. de entrada	P. de salida.	Aspectos que evalúa	Discusión
4.	Según el texto, las divinidades griegas que decidían la suerte de los mortales son...	49%	71%	Recupera información explícita del contenido del texto (lectura literal).	Los resultados obtenidos en las dos pruebas dejan ver la dificultad que presentan los estudiantes para darle significado a las palabras fuera del contexto y determinar la función de éstas dentro del párrafo. El resultado de la prueba de salida nos permite ver que las estrategias de lectura relacionadas con la identificación de preguntas literales fueron asimiladas por la mayoría de los estudiantes, es decir, que en relación con lo planteado por Solé (1992), los estudiantes lograron realizar una serie de acciones que los encaminaran a alcanzar una meta. Siguiendo el concepto de Solé, durante la intervención, las estrategias fueron trabajadas pero, cada estudiante es, en últimas, el que decide de manera consciente, cuándo y cómo aplicarlas. Este comportamiento metacognitivo de los estudiantes se observa cuando comparamos las pruebas y notamos que la prueba de entrada sólo tiene marcadas las respuestas, pero en la prueba de salida, se ven palabras subrayadas, comentarios al lado de los textos y, en algunos casos, resúmenes.

5.	El texto trata sobre...	51%	43%	Relaciona, identifica, infiere y deduce información para construir el sentido global del texto (lectura inferencial).	A medida que los estudiantes avanzan en la adquisición de competencias de lectura, se observa que asumen una posición más reflexiva, piensan más antes de responder, situación que los lleva a dudar mucho, aunque cuando recuerdan el tiempo, terminan contestando de afán y marcando cualquiera de las opciones de respuesta. Sobre este comportamiento se habló en clase e incluso algunos estudiantes afirman que se sienten más seguros porque a pesar de no responder todas las preguntas en el tiempo dado, están más confiados en que las que alcanzaron a responder les habían quedado bien. En la discusión con los estudiantes, ellos manifiestan que después de la intervención piensan mucho antes de marcar la respuesta porque ya piensan más en comprender lo que les están pidiendo en la pregunta. Esto indica que los estudiantes sin haberlo definido explícitamente, ya son más conscientes de la importancia que tiene entender la pregunta, asunto que se relaciona con el uso de las estrategias. En otras palabras, se evidencia un principio de comportamiento estratégico más consciente.
----	-------------------------	-----	-----	--	--

6.	En el texto anterior, la información se organiza desde...	26%	31%	Relaciona, identifica, infiere y deduce información para construir el sentido global del texto (lectura inferencial). Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación.	Los porcentajes de esta pregunta, tanto en la prueba de entrada como de salida, permiten ver que hubo dificultad para resolverla satisfactoriamente. Ante esto, una estudiante dijo: <i>“Profe: es que yo nunca había visto una pregunta así, y al final no supe ni que era lo que me estaban preguntando”</i>, al comentar esta situación, algunos estudiantes expresaron lo mismo. Esto quiere decir que la manera como está presentada esta consigna de Saber no es del todo comprendida por los estudiantes y en sus clases tampoco se las han trabajado porque su estructura les resulta totalmente desconocida. Como veíamos, Silvestri (1995) habla de la complejidad que existe para construir los textos de las consignas porque ellas requieren de un alto nivel de precisión que involucre los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y de la psicología, ya que “este tipo de enunciados tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción, que puede ser práctica o mental” (Silvestri, 1995, p.14). Tal vez, este fue uno de los casos en que el objetivo de la pregunta no estuvo bien claro para los estudiantes y por ello, los resultados fueron muy bajos.
----	---	-----	-----	---	---

7.	Las “tres funciones básicas” de las señales se explican en los párrafos...	54%	57%	Selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	Las preguntas 6 y 7 evalúan el componente semántico desde la organización del texto, pero la pregunta 7 se centra en la información contenida en cada párrafo, por eso los porcentajes son más altos que en la pregunta 6 que exige una comprensión global del texto. En este sentido, los estudiantes de manera estratégica van adquiriendo las habilidades que se requieren para llevar a cabo una actividad cognitiva, a lo largo de la intervención sí se pudo evidenciar este comportamiento. Como lo explica Mateos “Si a los sujetos se les entrena directamente en el control de las estrategias se les puede llevar indirectamente a tomar conciencia de su efectividad. En definitiva, enseñando a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución puede favorecerse el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilitarse su generalización a nuevos problemas”. (2001a, p. 96). Se podría decir que hay principios de un comportamiento estratégico un poco más consciente de parte de los estudiantes.
8.	En el tercer párrafo del texto, la autora habla de...	26%	31%	Selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto	A pesar de ser una pregunta que evalúa la lectura de tipo lineal y de centrarse en la información contenida en determinado párrafo, fueron muy pocos los estudiantes que acertaron con la respuesta en las dos pruebas. Las investigadoras consideran que la

				(presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	dificultad radicó en que las opciones de respuesta no son claras para los estudiantes y al momento de analizar las respuestas la mayoría manifestó que cualquiera podía ser la respuesta correcta, ya que todas las opciones hablan de las señales y les quedaba muy difícil determinar a qué hacía referencia el párrafo. <i>“Hay muchas más señales a nuestro alrededor. Las que traen los equipos eléctricos, los juguetes, los insecticidas, las prendas de vestir. Las que nos guían en los centros comerciales, en el Transmilenio. Las de seguridad industrial. Pero, ¿sabemos leerlas? ¿Entendemos sus mensajes? Porque no siempre son fáciles de descifrar a simple vista, aunque pretendan ser un lenguaje universal que vence las barreras de los idiomas en este mundo globalizado de hoy. Por fortuna siguen unos cuantos códigos comunes, internacionales, que nos pueden dar una pista inicial. Los más importantes: la forma y el color”</i> - las características de las <u>señales</u>. - los tipos de <u>señales</u>. - los usos de las <u>señales</u>. - cómo leer las <u>señales</u>. En este caso, los estudiantes se familiarizaron con el término señales y
--	--	--	--	--	---

					explicaron que se confundieron con las palabras: <i>características, tipos y usos</i>, porque para ellos podrían ser como sinónimos. Sobre este aspecto, es importante recordar que es tarea de los docentes clarificar todos aquellos conceptos que podrían tener relación, pero que en definitiva el contexto es el que determina cuándo se debe usar cada uno y esta “habilidad” debe ser enseñada explícitamente. Para las docentes investigadoras es claro que la comprensión de textos es un proceso largo y que una sola intervención no es suficiente para llegar a obtener excelentes resultados, por eso, les enfatizan a los estudiantes que son ellos los que están en permanente interacción con el texto, por lo tanto, es responsabilidad de ellos estar atentos a sus experiencias y conocimientos previos para poder darle sentido y significación a los textos. Es importante insistir en que la comprensión de lectura es “un proceso que es intencional, interactivo, gradual y estratégico orientado a la búsqueda de los significados del texto y a la construcción de su sentido” (López, 1998, p. 5).
11.	De acuerdo con el texto, la palabra señal	17%	14%	Recupera información explícita del contenido del	Los resultados permiten observar que este ítem fue de gran dificultad para los estudiantes. Se requiere la comprensión global del texto para relacionar

	significa...			texto (lectura literal). información y aportar al contenido un concepto que no aparece de manera explícita, pero que se puede deducir de lo dicho. A lo largo del texto se mencionan las señales, las clases de señales y sus funciones, pero las señales como tal no son definidas, razón por la que al estudiante le es difícil inferir el significado literal de la palabra, lo que evidencia que hacer las inferencias también es un proceso que se debe seguir trabajando con mayor intensidad en el aula hasta lograr que los mismos estudiantes, por sus propios medios y capacidades, alcancen los resultados deseados.	
14.	Según el texto, el Monte Olimpo es...	43%	63%	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (lectura crítica). Relaciona, identifica, infiere y deduce información para construir el sentido	La comparación entre la prueba de entrada y la prueba de salida permite observar un avance significativo en cuanto a porcentaje y permite evidenciar la capacidad que han adquirido los estudiantes para extraer información del texto y relacionarla con sus conocimientos previos. El 63% de los estudiantes respondió acertadamente esta pregunta en la prueba de salida, lo que demuestra que los estudiantes van desarrollando sus habilidades, se implican más en el proceso de lectura, activan sus conocimientos previos y se atreven a hacer inferencias a partir de la información que les aporta el texto

				global del texto (lectura inferencial).	(Solé:1992). En este caso, los conocimientos previos fueron esenciales para que los estudiantes elaboraran la inferencia. Según los comentarios de los mismos estudiantes, recordar lo que saben sobre un determinado tema les facilita entender un texto y aunque no siempre se dé esa condición, si es preciso recalcar que el uso de los conocimientos y experiencias previas son una estrategia necesaria para el proceso de comprensión.
16.	Según el texto, Marte es el planeta del sistema solar que más se parece a la Tierra porque tiene...	20%	23%	Relaciona, identifica, infiere y deduce información para construir el sentido global del texto (lectura inferencial). Recupera información explícita del contenido del texto (lectura literal).	La dificultad en este ítem radica en que el texto se centra en las diferencias existentes entre los dos planetas pero no se mencionan explícitamente las semejanzas, y el estudiante las debía inferir, por tal razón, los resultados obtenidos fueron tan bajos. Este es otro caso en el que se evidencia que la elaboración de inferencias es un proceso que requiere mayor atención en el aula. Aunque los estudiantes dicen saber elaborar inferencias es preciso el trabajo modelado pero también individual para que cada estudiante aprenda a hacer las inferencias él solo, sin la colaboración de algún docente o de los compañeros.
18.	Una frase que puede significar lo mismo que el título del	51%	83%	Relaciona, identifica, infiere y deduce información	Este ítem requiere que el estudiante tenga un mayor dominio de la sinonimia. Aunque durante la intervención se realizaron diversos ejercicios que apuntaban a mejorar este

	texto es:			para construir el sentido global del texto (lectura inferencial).	tipo de competencia y los resultados de la prueba de salida mejoraron, la idea de este componente no es ejercitar la habilidad de sustituir palabras por otras sino, de discernir significados y sustituir palabras según la situación y el contexto de la comunicación.
--	------------------	--	--	---	--

Componente semántico		Diferencia.
Prueba de entrada	42%	16%
Prueba de salida	58%	

Ahora bien, al comparar el porcentaje de la prueba de entrada que es de 42% con el de la prueba de salida que es de 58% de respuestas acertadas, hay una mejoría del 16%. Al indagar con los estudiantes se pudo determinar que la mayoría sí entiende **lo que dice el texto**, pero la dificultad radica en varios aspectos: en algunas ocasiones no comprenden la pregunta, como en el caso de la número 8 y, en otros casos, como en la pregunta número 11, no logran recuperar información implícita en el texto y mucho menos retener el sentido de la palabra “señales”, lo que dificultó mantener el hilo temático para poder comprender la idea, en este caso, el proceso de comprensión se vio interrumpido. De igual manera, se evidencia falla en el proceso de comprensión porque los estudiantes dicen que cuando no tienen conocimientos previos, encontrar la inferencia adecuada les causa mucha dificultad, es decir, que los estudiantes asumen que para hacer una inferencia es imprescindible tener conocimientos previos y no basarse sólo en la nueva información que les proporciona el texto. También, los estudiantes dicen que en ocasiones se confunden con algunas palabras

que hay entre las opciones de respuesta porque no tienen claro cuál es el significado y que, además, las opciones de respuesta las consideran muy parecidas y no alcanzan a identificar la diferencia entre una y otra opción de respuesta.

9.2 Análisis del componente sintáctico prueba de entrada y de salida

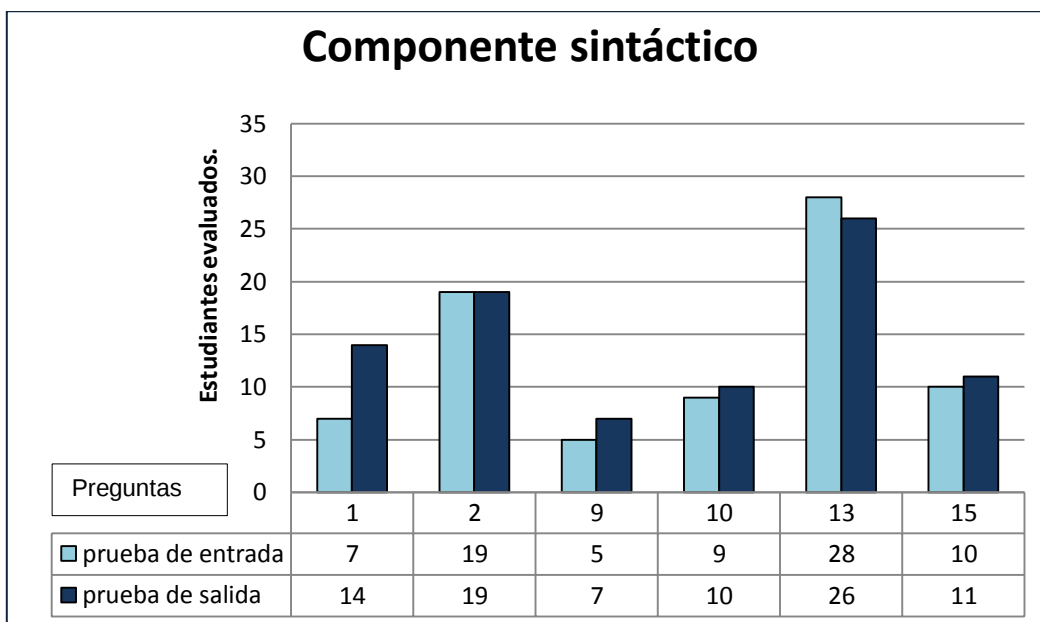


Gráfico 4. Resultado de respuestas acertadas en la prueba de entrada y en la prueba de salida en cuanto al componente sintáctico.

Los resultados correspondientes al componente sintáctico, tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, se ven en las 6 preguntas que evalúan la capacidad que tienen los estudiantes para recuperar la información de los textos, identificar su estructura y dar cuenta de los mecanismos de uso, control de la lengua y conocimientos sobre la gramática, es decir cómo se dicen las cosas en el texto.

Al realizar el análisis de este componente se pudo determinar que tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida la pregunta número 9 presentó un alto grado de dificultad, aspecto analizado más detalladamente con los comentarios de los estudiantes.

Pero la pregunta número 13, tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, obtuvo un porcentaje alto de respuestas acertadas, aspecto que también fue analizado con los estudiantes para determinar las causas de dichos resultados. A continuación se presentan las preguntas del componente sintáctico, los porcentajes obtenidos en ambas pruebas, los aspectos que se evaluaron y el respectivo análisis.

Tabla 10. Análisis de las preguntas correspondientes al eje sintáctico.

No	Preguntas de la prueba que corresponden al componente sintáctico				
		P. de entrada	P. de salida.	Aspectos que evalúa	Discusión
1	El “pero”, con el que se inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que...	20%	40%	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	Los resultados obtenidos en las dos pruebas dejan ver la dificultad que presentan los estudiantes para darle significado a las palabras fuera del contexto y determinar la función de éstas dentro del párrafo. En las pruebas, la mayoría de los estudiantes subrayó la palabra “pero” en el texto; sin embargo, no supieron qué hacer con ella, se puede deducir que los estudiantes subrayan mecánicamente y no como una estrategia, como ya lo habíamos expresado. Según los comentarios de los mismos estudiantes, no hay reflexión ni control sobre lo que subrayan, simplemente lo hacen para resaltar dicha palabra y no como una estrategia para progresar en la tarea cognitiva.

2	En el texto, la palabra “moiras” se escribe entre comillas con el fin de...	54%	54%	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	La reflexión de los estudiantes frente a cómo y por qué el texto dice algo es una de los procesos más complejos, situación que se refleja en el bajo porcentaje de preguntas acertadas. Después de la intervención, los estudiantes asumieron una posición más reflexiva, pero, menos segura, piensan más antes de responder, leen con mayor atención, pero dudan mucho sobre lo que deben marcar como respuesta correcta según lo que les están preguntando y esto les toma mucho tiempo. En este caso, los estudiantes identificaron que el error se presentó porque no tenían el conocimiento requerido, es decir, no sabían la función de las comillas. Relacionando la respuesta de los estudiantes con el marco teórico, las estrategias de lectura son procesos de orden complejo que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo; por ello, es importante que el estudiante asuma una actitud de responsabilidad frente a las estrategias, teniendo siempre presente que los resultados serán más efectivos si planifica, vigila, controla, modifica y evalúa de manera consciente y permanente todas las actividades encaminadas a evaluar su comprensión. Vale la pena reconocer que los estudiantes identificaron el error pues manifestaron no tener ese
---	--	-----	-----	--	--

					conocimiento. En ese momento, saben que deben solucionar ese problema y la manera como lo resuelven indica que ya están siendo más conscientes de que su problema fue falta de conocimiento y que lo deben solucionar de alguna manera. Así pues, la reflexión de los estudiantes sobre este ítem, los muestra más conscientes de su proceso de lectura porque tuvieron un problema y saben cuál fue ese problema, asunto que los lleva a desarrollar un comportamiento metacognitivo. Los estudiantes identificaron que no poseer ese conocimiento les impedía avanzar en su meta de marcar la opción correcta y que ese vacío lo deberían subsanar en pro de su comprensión. Las docentes pueden afirmar que los estudiantes cada vez están siendo más conscientes de que el proceso de lectura es su propia responsabilidad como lectores.
9	La idea de la necesidad de aprender la lectura de señales se desarrolla en...	14%	20%	Da cuenta de la organización micro- y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	Tanto en la prueba de entrada como en la de salida se puede evidenciar que esta pregunta fue de alto grado de dificultad para los estudiantes. Al reflexionar sobre la pregunta con los estudiantes, se pudo determinar que no les pareció clara y no lograron comprender qué era lo que se les estaba preguntando. La consigna fue la siguiente:

				<i>La idea de la necesidad de aprender la lectura de señales se desarrolla en</i> <i>a. el primer párrafo.</i> <i>b. el segundo párrafo.</i> <i>c. el tercer párrafo.</i> <i>d. el cuarto párrafo.</i> Según los estudiantes, se confundieron con el término “<i>idea</i>”. Sin embargo, al trabajar el modelado, una de las estudiantes dijo: “<i>profe, es que podría decir en qué párrafo está la idea de la necesidad de aprender la lectura de señales</i>”. Esta situación demuestra que los estudiantes también están desarrollando la capacidad para comprender que les están pidiendo hacer en una consigna formulada como pregunta, tanto así, que se atreven incluso a reformularla con sus propias palabras para así demostrar cómo la entendían. La consigna tiene la particularidad de plantear un intercambio de roles entre escritor y lector. Escrita por el docente, en este caso, escrita por quienes hacen la prueba Saber (primera etapa), luego debe ser leída y comprendida por el alumno quien, a su vez, hace lo que le piden para desarrollar la consigna (segunda etapa) (Giammatteo, Albano y Basualdo, 2005, p. 237). En este nivel, los roles se invierten y el lector reconstruye la pregunta para comprenderla mejor y esa es una
--	--	--	--	---

					estrategia que se evidencia a lo largo de la intervención. Los estudiantes tienden a reformular lo que el docente les pide de tal manera que así se convencer de que van a hacer lo que su docente quiere que haga. Ese comportamiento de los estudiantes sobre pensar “qué entendí de la consigna” y “cómo debo resolverla” es otra muestra de que los estudiantes avanzan en su proceso de desarrollar conciencia y controlar su aprendizaje.
10	Del texto se puede afirmar que el último párrafo cumple la función de...	26%	29%	Da cuenta de la organización micro- y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. Prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto	En este ítem, la diferencia entre ambas pruebas no es mucha. Se pudo observar qué la capacidad para determinar qué función cumple cada párrafo dentro del texto no está clara para los estudiantes y que para ellos es mucho más fácil extraer la información de un párrafo que determinar la función que cumple esa información dentro del texto. En el espacio de reflexión, algunos estudiantes reconocieron que comprendían la pregunta pero que no sabían qué era una <i>conclusión</i>, palabra que apareció en una de las opciones de respuesta. Una vez más, los estudiantes identificaron que el problema fue de conocimiento, es decir, los estudiantes reflexionaron sobre su desconocimiento acerca de la función de los párrafos en un texto, además de no tener claro qué era una <i>conclusión</i>,

				comunicativo particular.	término que escuchan mucho en el aula pero que realmente no tiene bien conceptualizado.
13	En el texto anterior, el primer párrafo sirve para...	80%	74%	Da cuenta de la organización micro- y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	En este ítem, fueron pocos los estudiantes que no lograron identificar que en esta lectura el primer párrafo era descriptivo y su función era presentar el tema que se iba a tratar en los párrafos siguientes. En el diálogo con los estudiantes, ellos explicaron el procedimiento que utilizaron para responder: dicen que volvieron a leer ese primer párrafo solamente y que luego fueron leyendo las opciones de respuesta y recordando el significado de: <i>describir</i>, <i>explicar</i>, <i>ejemplificar</i> y así lograron identificar la opción de respuesta. Lograr que los estudiantes expresen “cómo lo hizo” es otro indicador de que ya hay desarrollo de consciencia de parte de los estudiantes.
15	El segundo párrafo del texto cumple, en relación con el primero, la función de...	29%	23%	Da cuenta de la información explícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos.	Nuevamente, en este ítem tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, los estudiantes demuestran su debilidad en el momento de determinar la función de cada párrafo dentro del texto. Observando los porcentajes, se podría decir que los estudiantes identifican la idea principal de cada párrafo pero no las pueden relacionar entre sí. Los estudiantes manifestaron que aunque comprendieron la pregunta, se

					confundieron con los términos usados en las opciones de respuesta que fueron así: a. <i>demostrar...</i> b. <i>explicar...</i> c. <i>informar.</i> d. <i>comparar...</i> Al escuchar lo que entendían los estudiantes sobre estas tareas cognitivas, se evidenció que para ellos los significados de <i>demostrar</i> y <i>explicar</i> indican lo mismo. En esta situación, los estudiantes también reconocieron que la falta de conocimiento sobre el significado de estos conceptos fue lo que les impidió identificar la opción correcta.
--	--	--	--	--	---

Componente sintáctico		Diferencia.
Prueba de entrada	47%	6%
Prueba de salida	53%	

La diferencia porcentual entre la prueba de entrada y la prueba de salida relacionada con el componente sintáctico arrojó un 6% de diferencia.

Al realizar la discusión de la prueba con los estudiantes, ellos dieron a entender que les parece difícil dar cuenta de la organización micro- y superestructural de un texto, esto lo podemos evidenciar en la pregunta número 9, la que obtuvo un porcentaje de respuestas acertadas bajo, tanto en la prueba de entrada (14%), como en la prueba de salida (20%).

Ante las preguntas del componente sintáctico, los estudiantes reflexionaron sobre su mayor dificultad para responder correctamente y fue precisamente la falta de conocimiento sobre aspectos de la lengua como el uso de las comillas y la función de los párrafos en un texto. Cuando los estudiantes hablan sobre su problema y aceptan que fue falta de conocimiento sobre el tema, están reflejando un comportamiento más consciente sobre su proceso de lectura. En este caso, el objetivo de desarrollar comportamiento metacognitivo se va logrando en mayor escala, pues aunque no hay un control muy explícito del uso de las estrategias si hay evidencia de que los estudiantes piensan en por qué no entendió, por qué marcó la respuesta incorrecta. Piensan y hablan sobre cómo llegaron a la respuesta correcta, incluso describen el procedimiento de cómo llegaron a la respuesta. Estas acciones promueven en los estudiantes comportamientos que los motivan para aprender y mejorar su proceso de comprensión de lectura. Cuando los estudiantes identificaron su falta de conocimiento sobre el uso de las comillas, empezaron a preguntar sobre esto, se preocuparon por llenar ese vacío; es decir, orientar a los estudiantes hacia la reflexión sobre el por qué habían fallado y por qué habían acertado fue un proceso enriquecedor para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el registro filmico se observa que algunos estudiantes cuando terminaron la prueba de salida, sacaron de su maletín la guía de léxico operativo (Anexo 6) que se había trabajado en sesiones anteriores. Esta acción permite decir que los estudiantes ya saben que deben activar y usar los conocimientos previos, tratar de pensar intencionalmente en ellos y actualizarlos con su propia experiencia. Al preguntarles sobre por qué hicieron esto, algunos explicaron que en el prueba estaban esos conceptos y que querían verificar si lo

que habían entendido era efectivamente lo que ese concepto significaba, es decir, querían corroborar si el conocimiento utilizado fue el indicado.

9.3 Análisis del componente pragmático prueba de entrada y de salida.

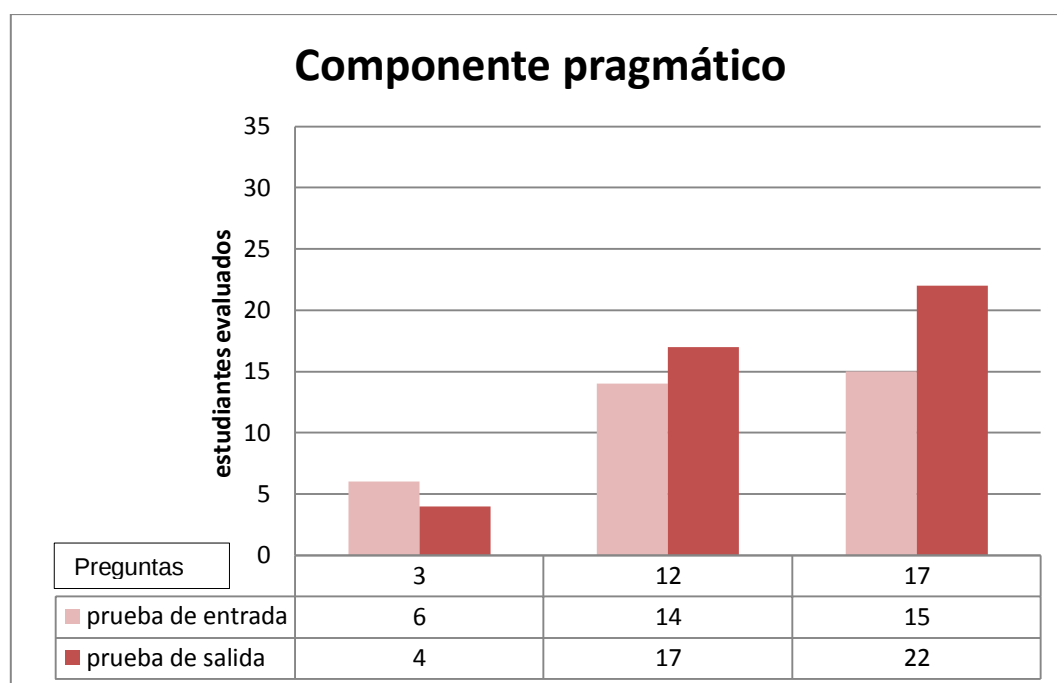


Gráfico 5. Resultado de respuestas acertadas en la prueba de entrada y en la prueba de salida en cuanto al componente pragmático.

Este componente lo integran 3 preguntas que evaluaron la capacidad de los estudiantes para identificar **el para qué** y la función comunicativa de los textos, se puede observar que los porcentajes aumentaron en la prueba de salida. A continuación se describe el análisis de cada pregunta.

Tabla 11. Análisis de las preguntas correspondientes al eje pragmático.

No	Preguntas de la prueba que corresponden al componente pragmático				
	En el texto anterior,	P. de entrada	P. de salida	Aspectos que evalúa	Discusión.
3	con la historia de las “moiras” se quiere...	17%	11%	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	De acuerdo con el análisis comparativo, tanto en la prueba de entrada como en la de salida podemos observar que los estudiantes tienen dificultades para resolver este tipo de preguntas. Esta situación se evidenció también a lo largo de la intervención cuando se trabajaron consignas relacionadas con el ¿quién lo dice?, ¿para qué?, ¿desde dónde? y ¿en qué momento? Se observa que en la prueba de salida los estudiantes tuvieron mayor dificultad para realizar la comprensión global del texto y dar cuenta de la idea central.
12	De acuerdo con la información del texto, puede afirmarse que las señales	40%	49%	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (lectura inferencial).	Este ítem nos permite observar cómo los estudiantes no logran extraer información implícita en el texto, algunos afirmaron que en el texto “ <i>no dice eso</i> ”. Después de analizar con los estudiantes este ítem, se determinó que la dificultad radicó en el significado de la palabra proceso porque ellos no la leyeron en el texto aunque

	forman parte del proceso de...			Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (lectura crítica).	realmente el problema estuvo fue en la elaboración de inferencias. Con la ayuda de las docentes, los estudiantes reconocieron realmente cuál había sido el problema.
17	El texto tiene el propósito de...	43%	63%	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	En la prueba de salida los estudiantes mejoraron notablemente en esta pregunta. Según lo que explicaron los mismos estudiantes, lograron identificar el propósito del texto porque se basaron en las características del mismo texto, hablan de las descripciones que tiene el texto y sobre la gran cantidad de información que se da sobre el planeta llamado <i>Marte</i> . Con estas explicaciones, los estudiantes demuestran que cada vez prestan más atención al proceso de lectura y desarrollan más consciencia sobre cómo hacen para responder, piensan y explican con sus palabras lo que hacen y tratan de decir qué dificultades tuvieron.

Componente pragmático		Diferencia.
Prueba de entrada	47%	6%
Prueba de salida	53%	

Finalmente, y en el mismo rango de valoración de los componentes anteriores, encontramos que en el componente pragmático el número de respuestas acertadas en la prueba de salida aumentó en un 6% en comparación con la prueba de entrada. Al momento de analizar cada pregunta con los estudiantes, algunos manifestaron que se les dificulta inferir **el para qué** del texto, pero siempre enfatizan en que sí entienden el texto, que el problema es “*lo que no está en él*”, por lo tanto, para ellos es mucho más fácil dar cuenta de la información explícita que de la situación comunicativa.

10. Conclusiones y recomendaciones

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones de este estudio a partir de los objetivos propuestos.

En primera instancia, **diseñar y desarrollar, desde el enfoque metacognitivo, una secuencia didáctica en la que se orientó el proceso de comprensión de textos con estudiantes de grado sexto** permitió a las docentes investigadoras visualizar su proceso de enseñanza mediante una planificación que tuvo en cuenta el contexto, las condiciones de la población, la disponibilidad de los recursos y la formación de quienes orientaron este proceso. En ese sentido, es necesario resaltar lo oportuno que fue proponer un lenguaje común entre docentes y estudiantes porque se evitó la ambigüedad y las consignas se presentaron con un lenguaje claro, preciso y al alcance de los estudiantes. Además, la flexibilidad de la planificación posibilitó la revisión y la evaluación permanente de las actividades y de las consignas, asunto que motivó la reestructuración de algunas actividades y la reformulación de ciertas consignas que no habían sido comprendidas por parte de los estudiantes.

Igualmente, es preciso resaltar la disponibilidad de la institución Jorge Isaacs que permitió el desarrollo de la intervención, facilitando los espacios, los horarios y la participación de una profesora de fuera. Los directivos de la institución reconocen que este proceso de intervención fue esencial para ayudar a desarrollar competencias de lectura en los

estudiantes isaacsianos. Incluso, sugieren que se continúe el trabajo desde el plan de estudio de Español y se anexe como enfoque pedagógico en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Ese comportamiento asumido por los directivos de la institución es una muestra de su interés por innovar las estrategias de aprendizaje y fortalecer el proceso de lectura de los estudiantes desde áreas diferentes a la de lenguaje.

En segunda instancia, **clasificar las consignas de acuerdo con las intenciones de comunicación de las docentes y los objetivos de cada una de las actividades de la secuencia didáctica**, fue un logro importante dentro de esta investigación porque en cada consigna subyace una intención comunicativa sobre la que las docentes debieron reflexionar constantemente y pensar en el qué querían decir y para qué lo querían decir, a partir de ahí, se pensó en el cómo decir algo manejando un lenguaje al alcance de los estudiantes cuyo mensaje comunicativo tuviera la información necesaria, detallada y con sentido para que se alcanzaran los objetivos propuestos.

A partir de este estudio se puede decir que clasificar las consignas es una tarea que delimita y organiza el proceso de enseñanza, ya que permite establecer una secuencia y un orden que favorece los procesos de aprendizajes de los estudiantes sin alejarse de la realidad, pues, a pesar de tener una previa planificación, las diferentes circunstancias que se dan en el aula terminan por modificar acciones, esta situación se evidenció en el presente estudio en el que las docentes tomaron decisiones atendiendo las necesidades y características del contexto, por ello, algunas sesiones se reacomodaron y ciertas consignas se reformularon para que el mensaje que se quería comunicar llegara efectivamente a sus receptores, en este caso, a los estudiantes; desde esta perspectiva se siguió la propuesta de Monereo (1999) de

“enseñar a conciencia”, pensando siempre en qué se dice, para qué y cómo se dice algo en el aula, teniendo pleno conocimiento de que el actuar del docente es definitivo para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

En tercera instancia, **indagar cómo interpretan los estudiantes las consignas que las docentes les orientaron para la comprensión de textos** les permitió a las docentes reflexionar sobre su propia labor y sobre la manera como se comunican ya que todo lo que las docentes expresan en el aula conduce a una reacción de parte de los estudiantes: un silencio, una mirada, una sonrisa, la participación oral e incluso un movimiento son aspectos que adquieren significados de acuerdo con la consigna que los estudiantes escuchan y comprenden, esos significados fueron interpretados continuamente por las docentes para tomar las decisiones que consideraron adecuadas para ayudar a los estudiantes en su proceso de comprensión textual. Así pues, leer los comportamientos, las miradas, las acciones de los estudiantes es una labor permanente que las docentes tuvieron en cuenta ya que “el aprendizaje está determinado por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo”. (Díaz y Hernández, 1999, p.51).

Al indagar cómo interpretaron los estudiantes las consignas que las docentes les orientaron en el aula se encontró que los estudiantes se apoyan en sus mismos compañeros para comprender alguna consigna, algunos estudiantes expresaron que cuando no comprendían determinada consigna les ayudaba mucho escuchar a sus compañeros, esta situación permite deducir que cuando los estudiantes tratan de decir lo mismo que dice el profesor pero usando sus propias palabras, lo hacen para sentirse más seguros y confirmar que lo que

entendieron sí era realmente lo que quisieron decir sus docentes. Esto demuestra que a los estudiantes les gusta ser escuchados y que los escuchen no sólo sus profesoras sino también sus compañeros.

Sobre el trabajo con las estrategias de lectura, se puede decir que gracias a la instrucción explícita y a la práctica guiada, los estudiantes ya saben cuándo y por qué utilizar las estrategias de lectura, pero se observó la “deficiencia de producción” (Flavell, citado por Mateos, 2001, p.23): los estudiantes reconocen la importancia de las estrategias de lectura y las practican siempre y cuando el docente les induzca a ello, es decir, los estudiantes usan las estrategias de lectura cuando están bajo la supervisión y la orientación de sus docentes. Incluso, los mismos estudiantes dicen que ese trabajo se les facilita más cuando el ejercicio se realiza con las docentes y que por eso prefieren trabajar siempre de esa manera.

En cuarta instancia, **evaluar la incidencia de las consignas en el proceso de comprensión de textos de los estudiantes**, permitió reconocer que la Prueba Saber presenta las consignas con un lenguaje al alcance de los estudiantes y en algunas preguntas retoma incluso las mismas palabras que están en la lectura. También se identificó que Saber indaga por asuntos específicos relacionados con lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, así evalúa el proceso de comprensión de los estudiantes. Del mismo modo, se estableció que las preguntas son en su gran mayoría inferenciales.

Con los resultados se demuestra que el proceso de lectura individual de los estudiantes presenta fallas de comprensión, no hay autonomía en el uso de las estrategias de lectura, en ocasiones, los estudiantes no comprenden el significado de la palabra clave y no tienen

claridad en la tarea cognitiva que deben realizar, eso indica que hay que darle continuidad al trabajo con el “léxico operativo” (Giammatteo y otros, 2005).

Al revisar los comparativos de las respuestas de la prueba de entrada y de salida se deduce que los estudiantes tienen mayor dificultad en aquellas consignas que evalúan el componente pragmático porque en las dos pruebas los porcentajes de respuestas acertadas fueron muy bajos y no sufrieron cambios importantes. Asunto diferente sucedió con las consignas que evalúan lo semántico y lo sintáctico, los estudiantes demostraron mayor habilidad para responder este tipo de consignas y aunque hay mejoramiento en la prueba de salida tampoco se puede afirmar que sea muy significativo. Esto indica que en el aula hay que fortalecer el trabajo de comprensión en lo relacionado con lo pragmático porque aunque los estudiantes identifiquen qué les están pidiendo, no saben cómo actuar ni cómo responder esas preguntas.

Al contrastar lo dicho por los estudiantes en las entrevistas con los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y de salida se infiere que los estudiantes dicen una cosa pero realmente hacen otra frente a su proceso de lectura, lo importante es que cada vez los estudiantes son más consciente sobre lo que hacen, pero esto hay que seguirlo trabajando para que los resultados de este tipo de pruebas como la Saber sean satisfactorios.

A manera de recomendación, se sugiere a los docentes que tienen el interés de llevar a cabo un proceso de enseñanza desde el enfoque metacognitivo hacer una planeación con objetivos claros, actividades bien específicas que sean contextualizadas, de acuerdo con los recursos y a la disponibilidad de tiempo. Es tarea del docente dar a conocer a sus

estudiantes los propósitos de enseñanza y los objetivos del aprendizaje utilizando siempre un lenguaje común. También es importante que el docente se capacite, se apropie de conceptos y que en su práctica pedagógica se evidencie el manejo adecuado de las estrategias de lectura y que a través de la instrucción explícita y la práctica guiada se trabaje con los estudiantes.

Es necesario que los docentes revisen, evalúen y reformulen sus consignas de acuerdo con su entorno y con las diferentes situaciones que se le presentan en el aula. El proceso de enseñanza desde el enfoque metacognitivo requiere de continuidad para que los estudiantes alcancen con satisfacción esa práctica individual, regulada y consciente de las estrategias de comprensión textual de la que habla Mateos (2001b). Esa revisión de lo que el docente dice, para qué y por qué lo dice es esencial para que los estudiantes alcancen un conocimiento y un aprendizaje consciente y organizado.

Proponer una enseñanza desde este enfoque es posible, siempre y cuando el docente esté disponible, tenga una buena actitud y se adapte a los recursos físicos, materiales y al talento humano. Se requiere un docente que al revisar su propia labor pueda orientar efectivos procesos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad y aprovechando su recursividad para manejar situaciones inesperadas en el aula, así como lo plantea Mateos “la reflexión sobre la propia actuación docente es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de manera más eficaz sus estrategias de enseñanza y puedan aproximarse al objetivo nada fácil de enseñar a aprender”. (2001b, p.120).

11. Bibliografía

Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura, Serce-Llece. Recuperado julio 16 de 2012 <http://www.oei.es/evaluacioneducativa>.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, (10): 4-14.

Bisquera, R. (1996) *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac.

Bruner, J., (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Grao.

Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

Carut, S. (2009). Interpretación de consignas: una práctica a ser enseñada. Recuperado agosto 23 de 2011 de <http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/consignas.pdf>

Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.

Duffy, G. (2005). "Developing Metacognitive Teachers". En Israel S. et. All (Ed) *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. London: Lawrence Earlbaum Publishers.

Fajre, C. & Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela. Recuperado sept. 4 de 2011 de <http://www.ucm.es>.

Giammatteo, M., Albano, H. & Basualdo, M. (2005) Lectura y comprensión de consignas, en Charrier R. et al. Congreso de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p. 234 – 237.

Hurtado, I & Toro J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.

Jorba, J. Gómez, I. & Prat, A. (eds). (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis S.A.

Leal, A. (2010). Orientaciones para el desarrollo de estrategias de lectura. Revista innovación y experiencias educativas. 27. p.1-14

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. Recuperado el 5 de junio de 2010 en <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>.

López, A. (2009). *Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar*. Monografía de la Especialización en la Enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Cali: Universidad del Valle.

López, G. S. (1998). *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Módulo de apoyo, Programa de formación de docentes en el área del lenguaje. Cali: Universidad del Valle- MEN-ICETEX.

López, G.S & Arciniegas, E. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez Miguélez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: 3ª edic, Trillas.

Mateos, M. (2001a.). Comprensión lectora y autorregulación. Disponible http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=9&id_documento=152. Recuperado el 1 de octubre de 2010.

Mateos, Mar. (2001 b.). *Metacognición y evaluación*. Argentina: Aique

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Colombia: Ed. Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. *Orientaciones para la lectura e interpretación de los resultados SABER* (2009). Bogotá: Ed. Magisterio.

Monereo, C (1999). *Enseñar a conciencia*. Disponible en www.quadernsdigitals.net/index.php ISBN84-7197-563-7, recuperado el 15 de enero de 2009.

Monereo, F. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Moro, S. M. (2006). Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares. Recuperado en febrero 15 de 2010 de www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf.

Muth, K. (1990). *Texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Edit. Aique.

Pérez, M (2003). Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En “*La didáctica de la lengua materna*” Estado de la discusión en Colombia. 2003, Cali: Universidad del Valle.

Riestra, D (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Disponible en http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1. Recuperado el 8 de mayo de 2010.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, C. (2007) El placer de leer: Disponible en http://www.javeriana.edu.co/-editorial/impronta3_web.pdf. Recuperado en agosto de 2011.
- Sánchez, E (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Edit. Siglo XXI Santillana.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: U.B.A., Instituto de Lingüística.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE
- Teppa, S. (2006). *Investigación-Acción Participativa en la Praxis Pedagógica Diaria*. Barquisimeto: Excelente Educativa.
- Vásquez, A. Jacob, I. Rosales, P. Pelliza, L. (2006) *Consignas de escritura y procesos cognitivos lingüísticos implicados*. Un estudio en la universidad. En Primeras Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral. Universidad Nacional de Santa Fe. Recuperado el 12 de febrero de 2010. <http://www.unl.edu.ar/escritura>.

12. Anexos

Anexo 1: Modelo de Bitácora

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ISAACS EI CERRITO – VALLE			
FECHA:	HORA DE INICIO:	BITÁCORA N°:	
DOCENTES OBSERVADORAS:			
OBJETIVO:			
PLAN DE TRABAJO:			
REQUERIMIENTOS:			
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN:			
OBSERVACIONES PARTICULARES			
ASPECTOS PARA MEJORAR.			

CONSIGNAS	OBJETIVO DE LA CONSIGNA (PARA QUÉ, POR QUÉ, QUÉ SE BUSCA, CUÁL ES LA INTENCIÓN)	REPLANTEAMIENTO, REFORMULACIÓN DE LA CONSIGNA Y CONSIGNAS QUE APOYAN OTRAS CONSIGNAS	RESPUESTA DE ESTUDIANTES FRENTE A LA CONSIGNA	OBSERVACIONES

Anexo 2: Encuesta metacognitiva adaptada de la propuesta de López. G. S &

Arciniegas, E. (2004).

	CONSIGNA	SI	NO
ANTES DE LA LECTURA	1. Pienso en el para qué voy a leer (mi propósito de lectura es...)		
	2. Me detengo en el título		
	3. Pienso en qué tipo de texto es		
	4. Trato de recordar que sé del tema		
	5. Relaciono ese título con algo que haya leído o visto antes		
	6. Hago anticipaciones sobre lo que podría decir el texto.		
DURANTE LA LECTURA	7. Subrayo la ideas principales		
	8. Subrayo las marcas textuales (comillas, palabras en negrilla, cursiva o subrayadas, los paréntesis, etc.).		
	9. Identifico palabras claves		
	10. Subrayo el vocabulario desconocido		
	11. Realizo un resumen		
	12. Si no entiendo espero hasta el final de la lectura		
	13. Si no entiendo paro y vuelvo a leer las veces que sea necesario.		
	14. Identifico primero el autor del texto		
	15. Resalto lo que me parece importante		
	16. Resalto solo la información que me puede servir		
	17. Identifico cada uno de los párrafos		
	18. Hago inferencias		
	19. Me pregunto a mí mismo qué he aprendido y si estoy entendiendo		
	20. Pienso en lo que pasará después de cada párrafo (verifico mis anticipaciones)		
	21. Relaciono lo leído con mis conocimientos previos, trato de recordar dónde y cómo aprendí esa otra información.		
	22. Busco en el diccionario las palabras que desconozco		
DESPUÉS DE LA LECTURA	23. Trato de recordarlo o memorizarlo.		
	24. Me pregunto qué entendí del texto		
	25. Realizo un resumen o mapa conceptual explicando con mis propias palabras.		
	25. Hago un listado de ideas principales		
	26. Trato de relacionar el conocimiento nuevo con lo que ya sabía		
	27. Pienso en lo que me gustaría saber sobre ese tema.		
AL RESPONDER LAS CONSIGNAS SOBRE UN TEXTO LEÍDO	28. Leo todas las preguntas primero y después leo el texto.		
	29. Identifico primero que me están pidiendo en la pregunta.		
	30. Me centro en entender primero la pregunta.		
	31. Me preocupo más por que la respuesta me quede bien que en entender la pregunta.		
	32. Pienso en la solicitud de la consigna (es decir, pienso en qué me están pidiendo que haga en la pregunta o en el enunciado)		
	33. leo la pregunta y de acuerdo a eso leo atentamente las opciones de respuesta para identificar cuál podría ser.		
	34. En caso de no entender la pregunta, le pido a alguien que me explique.		
	35. En caso de no entender la pregunta, leo las opciones de respuesta y escojo cualquiera.		
	36. En caso de no entender la pregunta, copio la respuesta de un compañero.		

Anexo 3. Prueba de entrada y prueba de salida tomada de la prueba Saber lenguaje

2009.

HADAS ¿QUIÉNES SON?

Cuando se habla de hadas, uno siempre piensa en una bondadosa mujer, vestida con una túnica azul larga hasta los pies, tocada con un sombrero en forma de cono que cubre su rubia cabellera, y con una varita mágica en la mano, a punto para satisfacer cualquier deseo; así es como esos famosísimos personajes se ven representados en los cuentos y en las historias infantiles.

Pero las hadas de verdad son otra cosa. Las hay morenas y rubias, jóvenes y ancianas, feas y hermosas, elegantes y pordioseras, y en cuanto al carácter... más vale no fiarse demasiado, porque no hay nadie más imprevisible que un hada, y nada resulta más peligroso que su mal humor.

En tiempos remotos, cuando aún era fácil encontrar alguna en el bosque o en el fondo de una cueva, los hombres procuraban no ofenderlas e incluso las evitaban, porque sabían que estaban tratando con criaturas casi omnipotentes, emparentadas con las diosas y las ninfas de la antigüedad.

Entre las bisabuelas de las hadas están las “miras”, divinidades griegas que decidían la suerte de los mortales. La primera, Cloto, hilaba el hilo del destino; la segunda, Láquesis, lo medía, y la tercera, Átropo, lo cortaba. A las tres diosas, hijas de Zeus, que los romanos llamaban también “parcas”, se las representaba como mujeres ancianas y harapientas, y precisamente de ellas provienen las famosísimas hadas madrinas, que se reúnen en torno a la cuna de los recién nacidos.

Otros antepasados ilustres son las fatuas (compañeras de los faunos, capaces de predecir el futuro), las matras, diosas-gallinas que ayudaban a nacer a los niños y predecían su futuro, y las nornas, las moiras escandinavas. Por último, hay que mencionar a las ninfas y a las dríades, figuras mitológicas encantadoras ligadas a los bosques y las aguas, y señoras de la espesura y de las fuentes.

Todas estas criaturas sobrenaturales han legado algo de sí a las hadas, hasta convertirlas en lo que son para nosotros: mujeres inmortales, dotadas con increíbles poderes, que van y vienen entre su mundo y el nuestro.

Tomado de: Lazzarato, Francesca (1995). Hadas. Barcelona: Montena.

1. El “Pero”, con el que se inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que
 - A. afirma lo anotado en el primer párrafo.
 - B. ejemplifica lo anotado en el primer párrafo.
 - C. explica lo anotado en el primer párrafo.
 - D. contradice lo anotado en el primer párrafo.
2. En el texto, la palabra “moiras” se escribe entre comillas con el fin de
 - A. resaltar el nombre con el que se conocían ciertas divinidades griegas.
 - B. indicar un tipo de hadas que son más importantes que las hadas madrinas.
 - C. indicar que esta palabra se tomó de otro texto que habla sobre las hadas.
 - D. mostrar la grandeza y superioridad de las bisabuelas de las hadas
3. En el texto anterior, con la historia de las “moiras” se quiere
 - A. mostrar la tradición de las hadas.
 - B. resaltar el origen gitano de las hadas.
 - C. explicar los antepasados de las hadas.
 - D. describir las divinidades griegas.
4. Según el texto, las divinidades griegas que decidían la suerte de los mortales son
 - A. Nereida, Dríada y Tetis.
 - B. Eco, Medusa y Fade.
 - C. Cloto, Láquesis y Átropo.
 - D. Fatuas, Nornas y Moiras.
5. El texto trata sobre
 - A. los antepasados ilustres de las hadas.
 - B. el origen y las características de las hadas.
 - C. las funciones de las divinidades griegas.
 - D. los antepasados ilustres de las moiras.
6. En el texto anterior, la información se organiza desde
 - A. cómo pensamos las hadas, hasta cómo son para nosotros realmente las hadas.
 - B. quiénes eran las hadas en tiempos remotos, hasta quiénes son sus antepasados.
 - C. de dónde vienen las hadas, hasta quiénes son los antepasados de las hadas.
 - D. quiénes son las bisabuelas de las hadas, hasta cómo son las hadas realmente.

Anexo 3.

SEÑALES QUE HABLAN

En los espacios públicos las señales cumplen tres funciones básicas: facilitar la convivencia diciéndonos cómo comportarnos dentro de un espacio que es colectivo, de todos y para todos en igualdad de condiciones. Algunas señales nos ponen condiciones: no pitar, no estacionarse, transitar en una dirección, etc.

Otra función de las señales es ayudarnos a vivir la ciudad, guiándonos y dándonos información relevante. Y la más importante: cuidar nuestras vidas, previniéndonos sobre las situaciones de riesgo, para así disminuir los accidentes.

Hay muchas más señales a nuestro alrededor. Las que traen los equipos eléctricos, los juguetes, los insecticidas, las prendas de vestir. Las que nos guían en los centros comerciales, en el Transmilenio. Las de seguridad industrial. Pero, ¿sabemos leerlas? ¿Entendemos sus mensajes? Porque no siempre son fáciles de descifrar a simple vista, aunque pretendan ser un lenguaje universal que vence las barreras de los idiomas en este mundo globalizado de hoy. Por fortuna siguen unos cuantos códigos comunes, internacionales, que nos pueden dar una pista inicial. Los más importantes: la forma y el color.

Sin embargo, como nadie nace aprendido, debemos alfabetizarnos y alfabetizar a los niños en la lectura de señales (y enseñarles su importancia). Una forma de hacerlo es inventar con ellas muchos juegos para estas vacaciones, dentro de la casa o en los paseos.

Tomado de: Arango, Magdalena. Revista *Urbícola*, Julio de 2004.
"Habitante de la urbe". Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

7. Las "tres funciones básicas" de las señales se explican en los párrafos

- A. 1 y 2.
- B. 2 y 3.
- C. 3 y 4.
- D. 1 y 4.

8. En el tercer párrafo del texto, la autora habla de

- A. las características de las señales.
- B. los tipos de señales.
- C. los usos de las señales.
- D. cómo leer las señales.

9. La idea de la necesidad de aprender la lectura de señales se desarrolla en

- A. el primer párrafo.
- B. el segundo párrafo.
- C. el tercer párrafo.
- D. el cuarto párrafo.

10. Del texto se puede afirmar que el último párrafo cumple la función de

- A. explicar cuáles son las funciones básicas de las señales.
- B. ampliar lo anotado acerca de las clases de señales.
- C. presentar un ejemplo para enseñar a leer las señales.
- D. presentar una conclusión de todo lo anotado en el texto.

11. De acuerdo con el texto, la palabra señal significa

- A. instrumento para guiarse en los centros comerciales.
- B. herramienta para poder trabajar con los equipos eléctricos.
- C. imagen que se utiliza para dar información sobre algo.
- D. aviso de advertencia en la carretera que disminuye riesgos.

12. De acuerdo con la información del texto, puede afirmarse que las señales forman parte del proceso de

- A. industrialización.
- B. comunicación.
- C. alfabetización.
- D. tecnificación.

Tomado de la prueba Saber 2009

Anexo 3

¿Cómo es Marte?

El clima es severo: temperaturas bajo el nivel de congelación, inmensas tormentas de polvo y tornados más grandes que los que se registran en la Tierra. A pesar de que este planeta no está poblado de vida como la Tierra, la magnitud de la geología de Marte es impresionante.

Marte tiene las montañas más grandes del sistema solar y tiene cañones que si estuviesen en la Tierra correrían de Nueva York a Los Ángeles. El volcán más alto del sistema solar se encuentra en el planeta rojo. Se llama Monte Olimpo, tiene 24 kilómetros de altura y se encuentra apagado.

El día en Marte tiene 37 minutos adicionales respecto de la Tierra, lo cual da a las sondas exploradoras más tiempo para registrar detalles. En 1960 se realizó el primer vuelo espacial hacia el planeta rojo y para fines de 1990 ya se había logrado fotografiar toda su superficie.

El diámetro de Marte de 6.794 kilómetros es aproximadamente la mitad del tamaño de la Tierra. La atmósfera marciana es menos densa que la terrestre y en su mayoría está compuesta por dióxido de carbono del cual sólo un 0,13% es oxígeno. La gravedad en Marte es sólo una fracción de la Tierra, pero a pesar de las diferencias es el planeta del sistema solar que más se parece a la Tierra.

Estas condiciones incentivan a los científicos a pensar que en los próximos 20 años será posible enviar una misión humana a Marte.

Tomado y adaptado de
http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_3444000/3444765.stm

13. En el texto anterior, el primer párrafo sirve para

- A. describir la temperatura y el clima de Marte.
- B. explicar los componentes de la atmósfera.
- C. dar un ejemplo de la geografía de Marte.
- D. exponer una idea sobre el origen de Marte.

14. Según el texto, el Monte Olimpo es

- A. un volcán apagado de la tierra.
- B. una alta montaña en el sistema solar.
- C. un gigantesco volcán de Marte.
- D. una pequeña montaña en el sistema solar.

15. El segundo párrafo del texto cumple, en relación con el primero, la función de

- A. demostrar la magnitud geológica de Marte.
- B. explicar por qué el clima en Marte es severo.
- C. informar acerca del tamaño y diámetro de Marte.
- D. comparar el tiempo de Marte y el tiempo de la Tierra.

16. Según el texto, Marte es el planeta del sistema solar que más se parece a la Tierra porque tiene

- A. el volcán más alto.
- B. un ambiente parecido.
- C. una atmósfera densa.
- D. la misma magnitud.

17. El texto tiene el propósito de

- A. persuadir.
- B. argumentar.
- C. narrar.
- D. explicar.

18. Una frase que puede significar lo mismo que el título del texto es:

- A. "Un mundo desconocido".
- B. "Una vida extraterrestre".
- C. "Conozca el planeta rojo".
- D. "La gravedad marciana".

Anexo 4. Repasemos la tipología textual: ejercicio tomado del módulo de español grado sexto. Institución educativa Jorge Isaacs. 2011.

LOBO (CANIS LUPUS)

Lobo (Canis lupus). Carnívoro que se puede confundir fácilmente con algunas razas de perros, con los que a veces se hibrida. Se distingue, sin embargo, por sus patas largas, cabeza grande y cola corta en comparación con las proporciones de los canes.

Navarra hace tiempo que no mantiene poblaciones estables de lobos, aunque de manera esporádica suelen presentarse algunos procedentes de áreas próximas causando grandes destrozos en el ganado ovino. En el año 1962 se mató un lobo en Lerín, que se conserva naturalizado, en 1981 fue muerto en Otxoportillo (Urbasa) un ejemplar macho cuya piel y cráneo se encuentran en el Servicio de Montes del Gobierno de Navarra. Recientemente (1986) fue capturado en Biota (Zaragoza) otro lobo que desde finales del invierno había sido detectado en la zona de Bardenas y Cinco Villas.

Es una especie característica del páramo, puede salvar grandes distancias en una sola noche. Esta cualidad, unida a su legendaria astucia, le ha permitido sobrevivir frente a la continua persecución de que es objeto.

La imagen del lobo todavía se mantiene viva en varios topónimos que incluyen su nombre vasculence.



Historia de un lobo

Un lobo que no era más que piel y huesos encontró un día a un perro que irradiaba salud por todos sus poros. Se detuvieron a charlar un rato y el lobo dijo: "¡Me tienes que explicar el secreto que te hace estar tan bien nutrido, mientras yo, que soy más fuerte que tú, estoy que me caigo de debilidad!".

El perro respondió: "No se trata de un gran secreto; también tú puedes ser como yo...".

"¿Y qué es lo que debo hacer?", le interrumpió el lobo interesado. Y el perro continuó: "Debes servir al hombre; montar guardia en su casa incluso de noche... En suma, vigilar contra los ladrones". "¡Pero entonces resulta muy fácil! Estoy verdaderamente cansado de vivir en el bosque siempre con frío y muero de hambre. Voy contigo".

Mientras iban hacia casa, el lobo observó una marca que rodeaba todo el cuello del perro; entonces le preguntó: "¿Qué es esa huella, amigo mío?". El perro respondió: "Nada especial, como me consideran un poco peligroso, durante el día me encadenan, pero después me liberan por la noche y voy a donde quiero".

El lobo, al conocer esta información, se quedó de piedra; inmediatamente se detuvo y dijo: "¡Pero entonces no puedes hacer todo lo que te parece!". "Bueno, es cierto que no. Pero tengo siempre el estómago lleno", confirmó el perro. "Pues nada, a estos requisitos no me avengo". Con estas palabras, el lobo echó a correr y dejó que el perro disfrutase de todas las ventajas de la cautividad.

(Esopo)

¿HAY QUE PROTEGER A LOS LOBOS?

Desde hace siglos, el hombre caza al lobo porque lo considera un rival peligroso. En efecto, el

lobo caza a los mismos animales que el hombre y ataca a los rebaños. Sin embargo, el lobo mata solamente para alimentarse. Es por sus largos periodos de ayuno por lo que puede devorar hasta seis kilos de comida de una sola vez.

El odio de los hombres hacia los lobos se explica también por el miedo y el recuerdo de acontecimientos terribles. Así, durante las guerras, los lobos devoran hombres debilitados. Pero esos casos son extremos.

Cuando el hombre se dio cuenta de que el lobo, además, podía transmitir la rabia, se decidió exterminarlos. Esta es la razón de que hoy queden solamente 500.000 lobos en el mundo. Ciertas especies, como el lobo rojo de Estados Unidos, han sido diezmadas. Desgraciadamente, la masacre de los lobos continúa todavía en numerosos países, como Rusia.

Los lobos se han convertido en animales tan amenazados que podrían desaparecer en un futuro próximo.

En realidad los lobos son muy útiles en la naturaleza, pues atacan preferentemente a animales debilitados o enfermos. Comportándose así, ejecutan los que se llama una "selección natural": sólo los animales más fuertes sobreviven y se reproducen.

También se ha constatado que en ciertas regiones donde los lobos han desaparecido los venados se han multiplicado excesivamente dañando así el equilibrio natural. Detengamos la masacre de los lobos. Es necesario tomar medidas para proteger a este simpático animal salvaje.

(De la revista *Environnement vie*)

Después de realizar la lectura de los textos, a cada estudiante se le entregó un taller de lectura el cual tenía como objetivo verificar de manera escrita si lo manifestado por los estudiantes de manera oral era verídico o no, el taller se contestó de manera individual y después se abrió un espacio para socializar y corregir. Realmente las dudas fueron muy pocas, ya los estudiantes tenían claridad sobre los textos narrativos e informativos.

Anexo 5. Instrucción explícita y guiada sobre las estrategias de lectura

U. DE LOS ANDES HABLARÁ EN CHINO

"Me están hablando en chino...". Esta frase siempre se dice en la calle para explicar que algo está muy enredado.

Pero dentro de pocos meses habrá un grupo de colombianos que al escuchar esas cinco palabras pensará diferente y les dará significados como "oportunidad laboral" o "beca en el exterior".

O por lo menos, ese es el principal objetivo del Instituto Confucio, de la Universidad de los Andes, que trabajará desde enero del 2008 dictando clases de chino a todo el que quiera dominar esta lengua oficial de China, Taiwán y Singapur, que también se habla en Indonesia y Malasia, y que hace parte de uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Este será el primer instituto que se dedicará a la enseñanza de este idioma en Colombia, en donde hasta el momento sólo ha sido incluido dentro del pénsum de alguna carrera o como una materia electiva. Habrá cursos para profesionales o personas independientes durante las mañanas, en las noches y los sábados. También recibirá estudiantes de pregrado de los Andes.

Parte del público al que estará dirigido lo integran comerciantes, personas con interés en conocer la cultura china o candidatos a hacer un posgrado en ese país.

"El fenómeno de la enseñanza del chino ha ido aumentando en Colombia y a nivel mundial. Esperamos de 300 a 400 estudiantes durante el primer año de funcionamiento", explicó Paloma Coronado, coordinadora del departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad.

El Instituto Confucio, que también tiene sedes en Francia, Inglaterra, Italia, Suecia, Estados Unidos, Japón, Sudáfrica y Kenia, trabajará en asocio con la Universidad de Nankai y por eso los estudiantes podrán viajar a China y participar en cursos de verano para reforzar sus conocimientos.

El Tiempo, domingo 11 de noviembre de 2007.

1. Según el texto, el título **U. de los Andes hablará en chino** significa
 - A. que en los Andes aprenderán chino todos los estudiantes.
 - B. que a los estudiantes de los Andes no se les entenderá.
 - C. que en los Andes se enseñará chino a quien quiera.
 - D. que a los estudiantes de los Andes sí se les entenderá.
2. En el primer párrafo, las comillas de la frase "Me están hablando en chino..." indican que
 - A. es una frase chistosa de quien escribió el texto.
 - B. son palabras de alguien diferente a quien habla.
 - C. es una gran idea de un autor desconocido.
 - D. es una frase de un autor muy conocido.
3. En el segundo párrafo el autor introduce la idea de que hablar chino en Colombia
 - A. hará que se hable bastante enredado.
 - B. nos pondrá a todos a pensar en chino.
 - C. dificultará mucho pensar en español.
 - D. dará ventajas para estudiar y trabajar.
4. Según el texto, en el 2008
 - A. el chino formará parte de los seis idiomas oficiales.
 - B. se enseñará chino por primera vez en el mundo.
 - C. veremos más oportunidades laborales en Colombia.
 - D. un instituto chino enseñará esa lengua en Colombia.
5. En el texto se afirma que la enseñanza del chino
 - A. se da más en Colombia que en otros países.
 - B. ha venido aumentando en nuestro país.
 - C. se da menos en Colombia que en el mundo.
 - D. ni aumenta ni disminuye en nuestro país.
6. Teniendo en cuenta el contenido del texto podría afirmarse que el mejor medio para volver a publicarlo sería una revista de
 - A. literatura.
 - B. Idiomas.
 - C. ciencias.
 - D. viajes.

Prueba Saber. *El Tiempo*, domingo 11 de noviembre de 2007

Anexo 6. Guía de “léxico operativo” basada en la propuesta de Giammatteo y otros (2005). Definiciones de Jorba y otros (2000).

Procesos cognitivos básicos generales	
TÉRMINO	DEFINICIÓN
ABSTRAER	Separar en la mente las cualidades esenciales de una cosa y de su realidad física para considerarlas aisladamente.
ANALIZAR	Estudiar algo en sus partes para conocerlo y explicarlo.
ARGUMENTAR	Convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión. Dar razones que sean aceptables, es decir, que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir contra-argumentos. Razones en favor o en contra de una opinión.
CARACTERIZAR	Distinguir o diferenciar un rasgo a una persona o cosa de las demás. Presentar o describir una cosa con sus rasgos característicos de manera que resulte inconfundible
CLARIFICAR	Es puntualizar, especificar y explicar aspectos del texto. Implica la identificación de nuevo vocabulario, nuevas ideas y conceptos.
CLASIFICAR	Es la agrupación de los elementos de un conjunto en subconjuntos, clases o conceptos. Clasificar es una forma de darle organización al mundo trazando líneas imaginarias que unen las cosas que son semejantes y las separan de las que son diferentes. La observación y la comparación son prerequisites para llegar a la clasificación.
COMPARAR	Es establecer relaciones de semejanza o diferencia entre objetos, situaciones, hechos o personas. Las relaciones se establecen sobre la base de algún criterio. La comparación es de gran amplitud y forma parte de la mayoría de las actividades intelectuales del hombre. Lo fundamental de la comparación es el establecimiento de relaciones para arribar a semejanzas o diferencias entre los elementos de un conjunto dado y en función de determinadas variables.
CONCLUIR	Llegar a una decisión, un juicio o una solución después de haber reflexionado sobre el asunto
CRITICAR	Examinar y juzgar un asunto. / Expresar opiniones o juicios negativos.
DEDUCIR	Sacar una conclusión por medio de un razonamiento a partir de una situación anterior o de un principio general
DEFINIR	Expresar las características esenciales, necesarias y suficientes de un concepto para que sea el que es y no otra cosa. Definición es la acción de fijar los límites, delimitar o diferenciar una cosa de otra. Se explica o determina el significado de una palabra, término o concepto.
DEMOSTRAR	Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta. Probar que algo es verdadero a partir de un razonamiento o un hecho evidente. Dar a conocer abiertamente una cosa sin dejar lugar a dudas.
DESCRIBIR	Ordenar, distribuir, situar en un espacio. Representar objetos o hechos con palabras, dibujos u otros sistemas de signos. Supone la enumeración de las características o elementos que se aprecian en el objeto de <u>descripción</u> . Gradualmente en la descripción enumerativa se van incluyendo elementos cualitativos. Además de objetos, láminas, escenas, se van incluyendo las descripciones de vivencias, recuerdos, estados de ánimo, características de la época.
EXPLICAR	Dar razones o argumentos para que un hecho, un fenómeno, un acontecimiento, etc. sea comprensible. Es la expresión no reproductiva de lo conocido, puede responder a diferentes preguntas ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿para qué?, entre ellos se destaca la posibilidad de establecer las relaciones de causa y efecto: ¿por qué?
IDENTIFICAR	Es el <u>procedimiento</u> que permite concluir si un objeto, relación o hecho pertenece o no a un concepto. Para identificar se deben realizar <u>acciones</u> como recordar rasgos del concepto (propiedades que poseen los objetos que pertenecen al concepto) y reconocer si el objeto dado posee o no esas propiedades.
ILUSTRAR	Explicar y hacer comprender una idea o un concepto por medio de ejemplos, dibujos, gráficos u otra información complementaria.
INFERIR	Es la operación cognitiva mediante la cual de una verdad conocida se pasa a otra no conocida.
INTERPRETAR	Atribuir a algo un significado determinado / explicar el significado de algo / ordenar de un modo personal la realidad.

Anexo 6

OBSERVAR	Consiste en examinar intencionalmente, una situación u objeto para averiguar hechos o aspectos del mismo. Mirar o examinar con atención. Darse cuenta de un hecho.
ORGANIZAR /ORDENAR	Preparar una cosa pensando y cuidando todos sus detalles/ planear. / Disponer y preparar un conjunto de personas y medios para un fin determinado /Poner en orden/ Preparar una cosa atendiendo a los detalles / disponer de un conjunto de personas y medios para un fin determinado/organizar o provocar algo.
PREDECIR	Formulación de suposiciones o hipótesis sobre lo que va a tratar el texto, depende de la activación de conocimientos previos sobre el tema.
PREGUNTAR	Es un medio para activar conocimientos.
RAZONAR	Usar la capacidad de pensar y unir de manera lógica una serie de ideas o razones./ ordenar ideas y conceptos para llegar a una conclusión
RELACIONAR	Establecer una relación o correspondencia entre dos o más cosas
RESUMIR	Es centrar la atención en el contenido principal de un texto, seleccionar lo esencial, extraer las ideas principales.
SINTETIZAR	Hacer una síntesis o resumen en que se recogen las principales ideas de un asunto o materia.
VALORAR	examinar con cuidado una cosa o determinada situación para determinar sus ventajas y cualidades

Anexo 7. Instrucción explícita y guiada sobre la comprensión de las consignas tipo prueba Saber

LAS CUEVAS SE DEBEN PROTEGER

Las cuevas son objetos naturales altamente sensibles. En el mundo subterráneo aplican otras normas diferentes a las de la superficie. Los seres vivos existen en su mayoría bajo condiciones tan difíciles, que incluso un ligero empeoramiento los lleva a la extinción. Las cuevas necesitan miles de años para crecer y los desechos en éstas tardan mucho más en descomponerse que bajo el sol. Múltiples peligros amenazan al mundo subterráneo. Los productos químicos tóxicos entran, a veces por descuido, a las cuevas y dañan el ecosistema. También, los visitantes de cuevas se comportan a veces como vándalos al contaminar las galerías subterráneas, pintarrajeando las paredes y contaminando con antorchas a pesar de las prohibiciones. Por lo mismo, muchos clubes espeleológicos se ven forzados a cerrar sus cuevas con llaves. Esto es especialmente importante para las cuevas hábitat de murciélagos, porque no se debe molestar a estos animales durante la temporada de frío, cuando hibernan. Entre el 15 de noviembre y el 15 de abril se prohíbe la entrada a estas cuevas. Los visitantes de cuevas deberían apegarse siempre a esta regla: No llevarte más que fotos y recuerdos. No dejar atrás más que las huellas de tus zapatos.

Tomado de: RøBiger (2004). *El cerebro. México: Altea. pp. 38-39.*

CONSIGNA PRESENTADA COMO PREGUNTA TIPO PRUEBA SABER	PALABRA CLAVE	¿QUE ME SOLICITAN?	OPCIÓN CLAVE
1. En la expresión “En el mundo <u>subterráneo</u> aplican otras normas (...)”, la frase subrayada puede reemplazarse por a. de los animales. b. de los murciélagos. c. de la protección. d. de las cuevas.			D
2. Según el texto, el ecosistema de las cuevas se ve amenazado por a. las condiciones atmosféricas. b. la alta sensibilidad que poseen. c. el tiempo que duran para crecer. d. la acción de productos tóxicos.			D
3. La información presente en el último párrafo del texto anterior forma parte de a. la introducción. b. los argumentos. c. la tesis central. d. las citas.			B
4. En el texto se habla principalmente de cómo a. se deben cuidar las cuevas. b. se han formado las cuevas. c. se han extinguido los ecosistemas. d. se hace turismo en las cuevas.			A
5. Por la forma como se presenta la información en el texto anterior, es posible afirmar que este es de carácter a. argumentativo. b. narrativo. c. literario. d. instructivo.			A
6. Después de la lectura del texto, el autor esperaría que el lector desarrolle un sentido de a. cuidado hacia los animales salvajes. b. aislamiento de todas las cuevas. c. protección a todas las cuevas. d. defensa al turista de las cuevas.			C

Prueba Saber. El Tiempo, domingo 7 de octubre 2007