

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN PROCESOS DE LECTURA
CON LAS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DEL COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN
SOCIAL

PAULA ALEJANDRA PARRA CHINGATÉ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2006

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN PROCESOS DE LECTURA
CON LAS ESTUDIANTES DE GRADO SEPTIMO DEL COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN
SOCIAL

PAULA ALEJANDRA PARRA CHINGATÉ

ASESOR

BETTY ZÁRATE

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ

2006

ACUERDO

“Ni la universidad, ni el asesor, ni el jurado
calificador son responsables por las
ideas expuestas por la autora
en este trabajo de grado”
(Artículo 95 reglamento estudiantil
universidad de la salle.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

BOGOTÁ, D.C. 2006

DEDICATORIAS

Primero quiero darle gracias a Dios por permitirme llegar al final de un camino arduo y largo pero fascinante en el que pude hasta el último momento aprender día a día.

También quiero darle gracias a mis padres quienes con su apoyo y paciencia hasta el último momento estuvieron a mi lado, brindándome su amor, compañía y sobre todo voz de ánimo ante los innumerables momentos de querer desfallecer en el intento.

A mi adorado hijo Andrés Felipe García Parra de tan sólo tres añitos a quien con sólo ver a los ojos sabía que tenía indudablemente que seguir y con su sonrisa entendía que él era ese motivo tan grande para terminar.

PAULA ALEJANDRA PARRA

AGRADECIMIENTOS

Inicialmente quiero dar gracias a Dios por darme la oportunidad de terminar satisfactoriamente mi carrera, a mis padres quienes con su gran apoyo me brindaron su colaboración y siempre me dieron animo para seguir a pesar del cansancio y el arduo trabajo, a mi hijo Andrés Felipe García Parra por quien día a día me levanto y encuentro un motivo para sonreír y vivir. A mi profesora y asesora por su inmensa orientación, apoyo y comprensión ya que con sus palabras y enseñanzas aprendí y pude terminar mi proyecto de grado y porque de aquí en adelante se cumplan muchos sueños más de la mano de Dios.

Quiero agradecer también a la Universidad ya que gracias a su formación católica y cristiana pude identificarme a plenitud con sus principios y valores que en varios momentos me sirvieron de gran apoyo y refugio.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. TEMA	1
2. TÍTULO DEL TRABAJO	1
3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	2
3.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	27
3.2. PROBLEMA	28
4. ANTECEDENTES	29
5. JUSTIFICACIÓN	31
6. OBJETIVOS	34
6.1. OBJETIVO GENERAL	34
6.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
7. MARCO TEÓRICO	35
7.1 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	35
7.2. LENGUAJE Y PENSAMIENTO	39
8. LECTURA POR EDADES	40
8.1. ESTADIO SENSORIOMOTOR	42
8.1.2 ESTADIO PREOPERACIONAL	42
8.1.3. ESTADIO DE OPERACIONES CONCRETAS 7-8	42
8.1.4 ESTADIO DE OPERACIONES CONCRETAS 9-11	43
8.1.5. ESTADIO OPERACIONES FORMALES	43

8.1.6.	ESTADIO DE LA MADURACIÓN	43
9.	PROCESOS DE LA LECTURA	44
9.1.	PROCESOS PERCEPTIVOS	46
9.1.2.	PROCESOS LEXICOS	46
9.1.3	PROCESOS SINTACTICOS	47
9.1.4	PROCESOS SEMÁNTICOS	47
10.	LECTURA MENTAL	47
10.1.	LECTURA ORAL	48
10.1.2.	COMPRENSIÓN LECTORA	48
11.	HABILIDADES COGNITIVAS	49
11.1.	HERRAMIENTAS COGNITIVAS DE LA LECTURA	50
11.2.	DIMENSIONES COGNITIVAS Y AFECTIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	51
12.	METACOGNICIÓN	52
12.1.	HABILIDADES METACOGNITIVAS	55
12.2.	LECTURA Y METACOGNICIÓN	56
12.3.	PROCESOS DE LA METACOGNICIÓN	56
13.	DISEÑO METODOLÓGICO	58
13.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	58
13.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA	60
13.3.	POBLACIÓN	60
13.4.	CARACTERISTICAS DEL COLGIO	61
13.5.	UBICACIÓN GEOGRAFICA	61
14.	RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	63

14.1	FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	63
14.1.2.	PRUEBA COGNITIVA	63
14.1.3.	EXPERIENCIA DE CLASE	63
14.1.4.	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	64
14.2.1.	NIVEL DE COMPRENSIÓN	65
14.2.2.	NIVEL DE ESTRUCTURA	68
14.2.3.	NIVEL CRÍTICO	69
14.2.4.	CONCLUSIONES DE LA PRUEBA COGNITIVA	70
15.	IMPLEMENTACIÓN DE LA PRUEBA METACOGNITIVA	72
15.1.	EXPERIENCIA DE CLASE	72
15.1.2.	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	73
15.1.3.	COMENTARIO 1ª PARTE	82
15.1.4.	COMENTARIO 2ª PARTE	87
15.1.5.	COMENTARIO 3ª PARTE	90
16.	CONCLUSIONES	91
17.	PROPUESTA	93

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO N° 1 DIAGNÓSTICO HÁBITOS DE LECTO-ESCRITURA	99
ANEXO N° 2 HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN	100
ANEXO N° 3 PEI	103
ANEXO N° 4 PRUEBA COGNITIVA	104
ANEXO N° 5 TALLER PRUEBA COGNITIVA	105
ANEXO N° 6 LECTURA “AUNQUE ERA CIEGA VEÍA”	107
ANEXO N° 7 CUESTIONARIO PRUEBA METACOGNITIVA	113
ANEXO N° 8 PROPUESTA METACOGNITIVA	116
ANEXO N° 9 LECTURA “CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA	118
ANEXO N° 10 EVALUACIÓN PROPUESTA METACOGNITIVA	126

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación permite observar y analizar por medio de actividades de diagnóstico los procesos cognitivos que las alumnas de séptimo grado del colegio Cooperativo Unión Social utilizan como medios de aprendizaje en la lectura y de ahí poder implementar y desarrollar algunas estrategias para el enriquecimiento de los procesos mentales en la lectura con el fin de que las alumnas encuentren en los procesos Metacognitivos un instrumento práctico y útil para aprender a aprender de forma autónoma y autorreguladora permitiéndoles encontrar en sí mismas una formación integral, ejerciendo un papel activo en su propio aprendizaje ajustado a sus necesidades y propósitos.

Dicho ejercicio permitirá que las estudiantes tengan en cuenta el desarrollo de su independencia, autonomía y juicio crítico, reflexionando así sobre sus propios hechos de tal manera que logren mejorar su práctica en su quehacer diario.

Así mismo será conductora de su propio aprendizaje en su práctica académica y pedagógica con el desarrollo de los procesos Metacognitivos que no solo aplicará con la lectura sino que ella misma encontrara en ellos un desarrollo integral que le permitirá surgir y cuestionar su aprendizaje en general.

Entre las dificultades que actualmente se evidencian se pueden detectar de tipo cognitivo en lo que se refiere a operaciones mentales y habilidades cognitivas que hasta ahora se vienen desarrollando, lo cual ha puesto a la lectura en un concepto monótono ya que allí no hay en verdad un significado que se ajuste a las necesidades de cada persona sino que por el contrario se refiere a lecturas largas, extensas, con un vocabulario poco claro y desconocido para ellas, que se desarrollan en cortos periodos de tiempo y al final en su mayoría no se alcanzan a socializar ni se obtiene un verdadero aporte de cada una; y finalmente terminan siendo actividades de lectura personal de las cuales realmente se ignora la calidad y capacidad que cada estudiante puede desarrollar.

La primera etapa que se desarrolla consiste en la aplicación de una prueba cognitiva que desarrollara los procesos de comprensión, estructura y criterio para que permita evidenciar el nivel en que las alumnas se encuentran en cuanto a los procesos de comprensión, criterio y estructura tomándolos como un punto de referencia para poder implementar procesos Metacognitivos para así optimizar los procesos lectores de las estudiantes de séptimo grado del Colegio Cooperativo Unión Social.

En la segunda etapa, se toma como punto de partida el reconocimiento de las falencias anteriormente detectadas y reconocidas por cada una de las estudiantes en la prueba cognitiva; se decide implementar la segunda prueba de lectura en la cual se aplicaran los procesos Metacognitivos que permitirán determinar el grado de comprensión, predicción, planeación, monitoreo, revisión y evaluación que se emplean en el desarrollo de los procesos Metacognitivos para implementar metodologías que contribuirán al desarrollo de lectores efectivos y exitosos, a su formación como personas, al bienestar de quienes las rodean y, en última instancia a formar mejores sociedades en pro de una cultura lectora.

Y es por esto que el diseño de una propuesta acorde al nivel de dichos procesos puede generar la nivelación cognitiva de los educandos en pro de un desarrollo de procesos mentales de forma integral de calidad con el proceso *Metacognitivo* de lectura como propuesta para innovar las estrategias cognitivas actuales y trascender hacia el verdadero encuentro con la lectura.

1. TEMA

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN PROCESOS DE LECTURA,
CON LAS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DEL COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN
SOCIAL

2. TÍTULO DEL TRABAJO

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LOS PROCESOS DE
LECTURA

3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El proceso de lectura debe crear en los individuos razones intrínsecas que puedan brindar el espacio necesario para evaluar el propio proceso lector, sobre todo qué hábitos tienen o practican en el momento de abordar un texto, por esta razón que en el Colegio Cooperativo Unión Social se presentó la oportunidad de observar los procesos de lecto-escritura que llevan las estudiantes del grado séptimo; gracias a una encuesta realizada a padres y alumnas del grado en las cuales se evidencian algunas de las dificultades que se están presentando para luego poder desarrollar a partir de un trabajo en equipo tanto en casa como en el colegio algunas estrategias que permitan superar estas dificultades creando jóvenes lectoras comprometidas con su entorno cultural.

Dentro de los procesos de lectura que se desarrollen dentro y fuera del aula se debe tener en cuenta los intereses del lector al que va dirigido el texto; en el caso de los adolescentes se deben llegar a acuerdos de los temas de lectura que ellos escojan y a partir de estos crear estrategias de aprendizaje que permitan enfocar los procesos de lectura hacia un conocimiento más autónomo, dirigido e interesante.

“En realidad las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza; cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde”¹

La investigación parte de la aplicación de una prueba diagnóstica cuya finalidad es detectar los hábitos lectores que tienen las alumnas del grado séptimo del Colegio Cooperativo Unión Social, y se diseñó una encuesta de 25 preguntas cerradas de acuerdo

¹ Italo Calvino, **porqué leer los clásicos**, Barcelona, tusquets, 1992

con su costumbre mas dominante SI- NO o NO SÉ que se dividió en dos partes; la primera sobre hábitos de lectura y la segunda sobre hábitos de escritura, que tenían que responder para así poder evaluar los resultados de las 34 niñas que integran el curso.

Se trata de que cada niña sea consciente de algunos aspectos relacionados con la actividad de leer y en la segunda parte conocida como las normas básicas de redacción, para detectar algunos problemas que suelen presentarse con los escritores poco experimentados y así tomar decisiones y acciones a tiempo en la solución de estos.

La lectura es un trabajo mental y el cuerpo debe estar al servicio de ella. Posiciones inicialmente cómodas (como tirado en la cama o estirado en el asiento) terminan agotando al organismo íntegro y llevan a la interrupción de la lectura por cansancio.(ANEXO N° 1)

ANALISIS DEL DIAGNÓSTICO ENCUESTA

En relación con el proceso de investigación a desarrollar y de acuerdo con el planteamiento teórico la primera prueba de diagnóstico sobre hábitos lectores indican como por falta de costumbre o por apatía a la lectura las estudiantes al enfrentar el diagnostico que a continuación se presenta se vieron incomodas al no saber que responder y en algunos casos reconocer que no tienen argumentos para justificar la falta de lectura en su vida diaria lo que las llevó a resolver la prueba en algunos casos pensando en suposiciones o simplemente en el caso de otras niñas reconociendo sus faltas por medio de la respuesta a las preguntas formuladas que hicieron que cada una reconociera que verdaderamente ellas no tienen en cuenta algunos aspectos en el momento de abordar un texto, y la respuesta que se obtuvo a continuación se presenta en la tabulación e interpretación de cada una de las preguntas que contenía la prueba.

La primera pregunta buscaba identificar las posturas que asumen las estudiantes frente a la lectura permitiendo identificar que en su mayoría las alumnas no se sientan correctamente en la silla al iniciar una determinada lectura, ya que ellas prefieren apoyar la cabeza en su mano y con la otra toman el libro; otras prefieren recostarse sobre el libro, algunas no leen por que es aburrido; otras niñas se deslizan sobre la silla hasta quedar casi acostadas etc., lo cual refleja en las niñas una actitud de pereza e inconformidad

cuando de leer se trata y a su vez estas posturas influyen en un buen porcentaje sobre el interés hacia la lectura.

En esta parte de la encuesta se identificó que el 53% de las niñas de séptimo grado no adoptan una buena postura al leer, el 18% no saben si su postura es correcta y el 29% si adoptan una correcta postura.

1.



En la segunda pregunta de tipo cerrado, se buscaba identificar si las alumnas escogen un lugar adecuado para leer teniendo en cuenta la luminosidad ya que este otro factor determinante en el proceso lector no sólo por salud, sino por la reacción que puede causar el lugar si es de estar despiertos e interesados o colaborar a perder todo interés en la lectura por el cansancio visual.

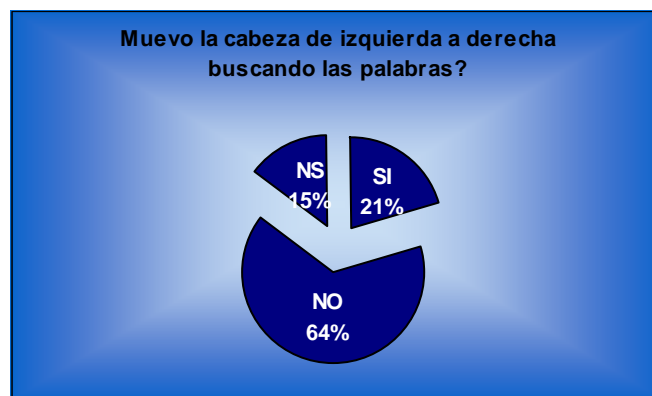
Se puede evidenciar que el 21% de las alumnas aseguran no leer con buena luz, que el 6% lee con buena luz y que en su mayoría con un 73% las alumnas tienen en cuenta este factor en el momento de leer ya que para ellas es muy importante la buena iluminación al leer.

2.



En la pregunta número tres, pretendía detectar las costumbres que algunas estudiantes en general utilizan cuando leen algún texto, simplemente se deduce como una costumbre de los hábitos de lectura que no se debería hacer ya que el proceso de lectura se hace es con los ojos no con la cabeza; en la gráfica se puede observar como el 15% de las alumnas dicen no saber si en el momento de leer mueven la cabeza, el 21% dicen si al hecho de mover la cabeza cuando leen de izquierda a derecha en el momento de leer y en su mayoría con un 64% las estudiantes aseguran no tener en cuenta este movimiento cuando leen ya que lo que verdaderamente les interesa es el contenido del texto.

3.



En la pregunta número cuatro, se buscaba identificar si las alumnas tienen otra costumbre en cuanto a sus hábitos de lectura como es el murmurar mientras leen, ya que esta costumbre lo que hace es tratar de ubicar para algunas niñas el texto sin perderse; para otras, esto les ayuda a no dormirse en la lectura y otras por el contrario creen que es una maña muy fastidiosa e incómoda que va a incomodar y distraer a los demás.

En la gráfica se observa entonces cómo el 12% de las alumnas dicen no saber si murmurar las palabras que van leyendo, lo que puede aclarar que las niñas leen pero muy poco le interesan sus hábitos; el 38% dice que si murmurar las palabras mientras leen un texto y en su mayoría con el 50% las alumnas dicen que no tienen este hábito.

4.



Con respecto a la pregunta número cinco, que pretendía identificar si las alumnas se distraen con facilidad dándole más importancia a otros medio de comunicación, u otras actividades que a la lectura; en la gráfica se puede evidenciar que en un 17% las estudiantes afirman estar pendientes de otras cosas que de la lectura, el 13% afirma no saber si lo hacen o no y el 70% de las niñas no se distraen con otras cosas mientras leen, ya que consideran que si no están concentradas pierden la idea y el interés por lo que leen.

5.



En la pregunta número seis que buscaba identificar si las niñas se percataban de identificar en un texto el vocabulario que no conocían ya sea subrayando, resaltando o simplemente encerrando para mas adelante tal vez preguntar o buscar por su propia cuenta; en la gráfica se puede observar como el 15% de las estudiantes no saben o tal vez

no recuerdan si en una lectura ellas encuentran las palabras que no entienden o simplemente siguen la lectura y no le prestan atención; con un 29% las alumnas dicen si haberse detenido a ubicar las palabras que no entienden en un texto y por último con un 56% las alumnas en su mayoría dicen no detenerse a ubicar las palabras desconocidas para ellas;

6.



En la pregunta número siete, que pretendía identificar si las niñas recurren a algún tipo de búsqueda de información como diccionarios, preguntas a otros, ayuda de enciclopedias o Internet, etc. En el momento de no saber el significado de alguna palabra dentro del texto que están leyendo; y en la gráfica se puede observar que en un 6% las alumnas dicen no saber o tal vez no recuerdan si buscan el significado del vocabulario que no entienden; con un 12% las estudiantes dice no buscar el significado de las palabras desconocidas para ellas y el 82% con la mayoría de puntaje las alumnas dicen buscar el significado del vocabulario desconocido, lo que demuestra que en su mayoría son lectoras activas, que se interesan por aprender mientras van leyendo.

7.



En un texto cualquiera hay ideas más importantes que otras: son las ideas principales a partir de las cuales adquieren sentido las demás; es conveniente aprender a distinguirlas.

Con respecto a la pregunta número ocho, se pretendía identificar si las estudiantes tenían en cuenta en el momento de leer un texto las ideas importantes de cada párrafo para poder obtener una mayor comprensión del texto en general y en la gráfica se pueden observar los resultados; con un 12% las alumnas dicen no saber o no recordar si realmente logran captar las ideas importantes de cada párrafo; con un 29% a las alumnas no se les dificulta reconocer las ideas principales de un párrafo, con un 59% las alumnas reconocen que les cuesta trabajo captar las ideas principales, lo cual es preocupante ya que habría que evaluar los procesos de lectura de cada niña para poder identificar si la falla está en no saber leer o en problemas de atención y concentración de las niñas.

8.



Con relación a la pregunta número nueve, se pretendía identificar si en los procesos de lectura que las niñas normalmente llevan entienden las ideas de cada párrafo y frase que les cueste trabajo o simplemente leen sin tener en cuenta las ideas específicas de cada uno; y es en la gráfica en donde se demuestra que en un 12% de las alumnas respondieron no saber o no acordarse si tienen que leer varias veces algunas frases o párrafos para entenderlos; con un 18% las alumnas respondieron no tener necesidad de leer y releer frases y párrafos ya que ellas prefieren tener al final del texto una idea general de lo leído y con un 70% las alumnas deben leer y releer frases y párrafos dentro de un texto para poder entenderlo, esta situación hace referencia a la importancia de poder estar concentradas mientras se está leyendo, o se puede presentar cuando el texto no está acorde para la edad o se les dificulta interpretar lo leído.

9.



En la pregunta número diez, se pretendía buscar si las estudiantes tienen en cuenta algunas ayudas bibliográficas, pie de página o notas en un texto determinado en el momento de la lectura, para poder así ampliar la información; se puede observar que en un 12% las alumnas respondieron sí en cuanto a la consulta de otros medios para aclarar o ampliar información, con un 18% las estudiantes respondieron no saber o no se acuerdan si revisan citas o tablas y con un 70% las estudiantes en su mayoría reconocen que no tienen en cuenta estos aspectos en la lectura de un libro o texto lo que da pie a pensar que nuevamente se definen como lectores superficiales.

10.



En cuanto a la pregunta número once, que pretendía identificar si las niñas de séptimo grado en su proceso lector toman apuntes mientras leen como herramienta para poder sintetizar por medio de frases, ideas, párrafos la idea central del texto; se puede observar que en un 29% las estudiantes sí toman apuntes mientras leen ya que no lo consideran importante o simplemente opinan que pierden mucho tiempo si lo hacen; que en un 24%

las estudiantes no saben o no se acuerdan si toman apuntes y con la mayoría de porcentaje 47% las estudiantes no toman apuntes mientras leen algún texto, ya que consideran de gran importancia para su proceso lector el tomar apuntes para mas adelante redactar una conclusión mas acertada en cuanto lo leído anteriormente.

11.



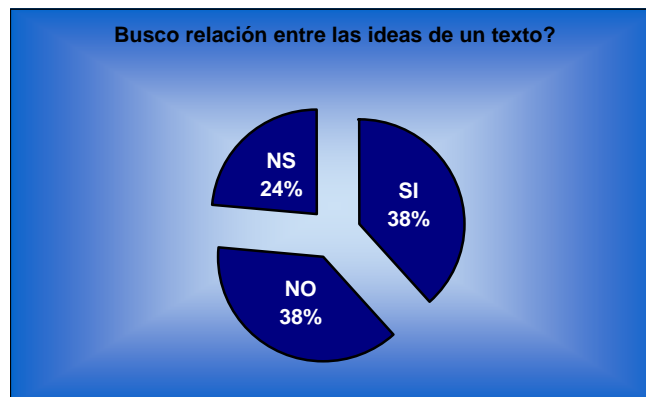
En cuanto a la pregunta número doce, se pretendía detectar si las estudiantes de grado séptimo realmente en su proceso lector logran identificar dentro de un texto las ideas o puntos en desacuerdo con los cuales ellas podrían entrar a opinar, discutir, o tal vez sugerir según su propio criterio y es por esto que en la tabla se puede observar como con un 12% las estudiantes respondieron que no saben o no se acuerdan si realmente lo hacen; con un 41% las estudiantes respondieron que si revisan los errores o las ideas en las cuales es pertinente opinar en un texto, y con un 47% las alumnas dicen no, a buscar errores o refutar alguna frase, párrafo o idea o entrar a opinar, sugerir con el autor o el texto.

12.



La pregunta número trece, pretendía identificar si las alumnas de grado séptimo en el momento de leer desarrollan procesos de análisis mediante la relación de párrafos o ideas dentro de un texto; en la tabla se observa que las estudiantes respondieron en un 38% Sí al detenerse a buscar relación entre las ideas de algún texto que estén leyendo para aclarar o ampliar su propio conocimiento; con un 24% las estudiantes dicen no saber o no se acuerdan si realmente se detienen a encontrar la relación entre ideas y párrafos en la lectura de textos y con un 38% las estudiantes dicen No detenerse a buscar la relación entre ideas o párrafos sino leen de forma continua hasta terminar, lo que indica que en su mayoría el único fin que realmente se proponen es terminar la lectura con una simple idea general.

13.



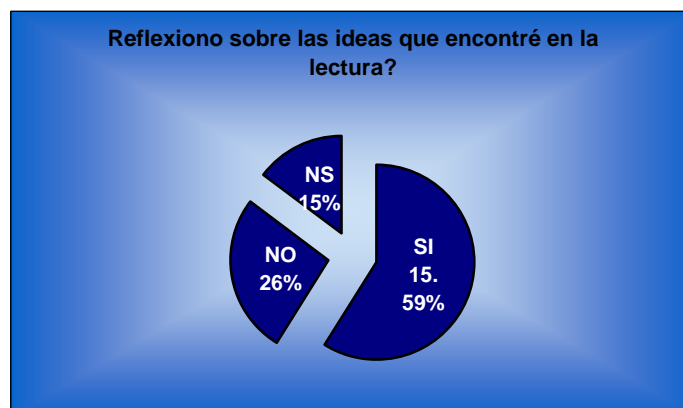
Con respecto a la pregunta catorce, que pretendía buscar si las niñas en el momento de leer se distraen con facilidad interrumpiendo el proceso lector para dedicarse a hacer otras actividades como ir al baño, pintarse las uñas, escuchar música, ver televisión etc; se puede observar que el 15% de las estudiantes respondieron No al interrumpir su lectura por otras actividades lo cual indica que realmente se apropiarían de su proceso lector sin distracciones; el 14% de las niñas respondieron si al hecho de interrumpir fácilmente su proceso lector para hacer otra clase de actividades, lo que indica que no hay atención mientras leen, se distraen con facilidad, realmente el proceso lector no es de su agrado, etc, y con un 35% las estudiantes respondieron No saber o no se acuerdan si interrumpen la lectura por hacer otras actividades.

14.



En cuanto a la pregunta número quince, que pretendía indagar sobre los procesos de lectura en cuanto al aprendizaje personal de reflexión sobre lo leído, las ideas que se extraen de la lectura se puede observar como el 15% de las estudiantes respondieron no saber o no se acuerdan si reflexionan sobre las ideas de una lectura lo que indica que para ellas esto no es tan relevante y realmente si lo han hecho no significó para ellas nada, el 26% de las estudiantes dice no ante la reflexión de las ideas de una lectura lo que indica que es posible que ni siquiera conozcan el término reflexión sobre lo leído y el 59% de las estudiantes dice sí hacerlo lo cual indica que en su mayoría las estudiantes por lo menos encuentra sentido a lo que está leyendo y trata de sacar una idea general del texto.

15.



La pregunta número 16, pretendía identificar algunas de las técnicas de estudio que las niñas desarrollan en el momento de leer, evaluando lo aprendido y en este caso para ser

más exactos hacer resúmenes mentales o escritos se pudo observar que en la tabla el 2% de las niñas respondieron No saber o No se acuerdan si durante o después de leer hacen resúmenes, el 29% dicen No hacer ninguna clase de resumen ni durante, ni después de leer, y el 65% de las estudiantes aseguran hacer resúmenes orales o escritos mientras o después de leer un texto.

16.



II PARTE

Con la segunda parte de la encuesta se pretendía identificar los hábitos de escritura que al igual que los anteriores determinan en las niñas el nivel de acercamiento a la lectura y al conocimiento en general.

El instrumento de recolección de datos sobre hábitos de lectura fue diseñado por medio de una encuesta escrita personal e individual con un tipo de pregunta cerrada que permitiría tener exactamente el dato de interés pertinente para iniciar el tema propuesto para la investigación.

Motivo por el cual no sólo los procesos en los que tienen dificultades las niñas son inquietantes, sino también la idea de tener que desarrollar ejercicios de lectura que puedan demostrar que a ellas lo único que les hace falta es interés y una orientación adecuada para llevar a cabo el desarrollo de procesos de lectura con calidad.

En la gráfica número uno de tipo cerrado, que pretendía identificar si las alumnas en el momento en el que se les da la oportunidad de escribir sobre un tema libre logran fácilmente redactarlo sin ningún inconveniente; en la gráfica se puede observar que al 9% de las estudiantes no les ocurre esta eventualidad en el momento de componer o narrar algún escrito; con un 41% las estudiantes aseguran no saber o no se acuerdan si en el momento de escribir no se les ocurre nada y con un 50% las estudiante en su mayoría dicen sí, lo que da lugar a pensar que no tienen las alumnas buenos procesos de lectura ni de escritura y por esto se presentan en su mayoría este inconvenientes.

1.



En la segunda gráfica, que pretendía indagar si las niñas en el momento de hacer cualquier tipo de escrito realmente lo hacen de forma clara, autónoma, ágil, independiente, coherente, etc. se pudo observar cómo el 12% de las alumnas en el momento de escribir no presentan este problema, ellas pueden iniciar un escrito con cualquier tema propuesto; con un 29% las estudiantes aseguran no saber o no se acuerdan si en el momento de escribir les cuesta trabajo o no, y con un 59% en su mayoría las alumnas reconocen que en el momento de escribir un texto no encuentran qué decir y se les dificulta el poder iniciar un escrito porque prefieren que sea el profesor quien proponga el tema y de ideas para ellas poder continuar.

2.



En la tercera pregunta, que pretendía identificar si las estudiantes de séptimo grado cuando escriben, planean un tema a desarrollar; pero al final se detallan a constatar si lo que escribieron era lo que en un comienzo habían pensado o si por lo contrario no tiene nada que ver con el propósito inicial; y en la gráfica se puede observar cómo en un 18% las estudiantes respondieron no saber o no se acuerdan si lo que en un principio escriben es lo que habían planeado; con un 24% las estudiantes respondieron No, siempre escriben acorde con el tema propuesto y con un 58% las estudiantes aseguran que siempre inician escribiendo y al final se dan cuenta al volver a leer que no es lo que en un principio habían pensado.

3.



Es preciso organizar las ideas y los esquemas mentales, antes de comenzar a escribirlas en el papel.

En la cuarta pregunta, que pretendía identificar si las estudiantes en el momento de escribir algún tipo de texto saben de el tema, pero al darle una organización, sentido y coherencia no logran este objetivo para que se entienda lo que ellas quieren expresar; y en la gráfica se obtuvieron los siguientes resultados: en un 18% las estudiantes respondieron no saber o no se acuerdan si al escribir un texto pueden redactarlo de forma coherente; en un 21% las estudiantes respondieron No tener problemas en el momento de escribir y organizar la información de forma que al leer otra persona logre entender fácilmente lo que ellas pretendían expresar desde un comienzo y en un 61% de las alumnas reconocieron tener problemas en el momento de organizar la información de un texto para que al final sea lo suficientemente claro.

4.



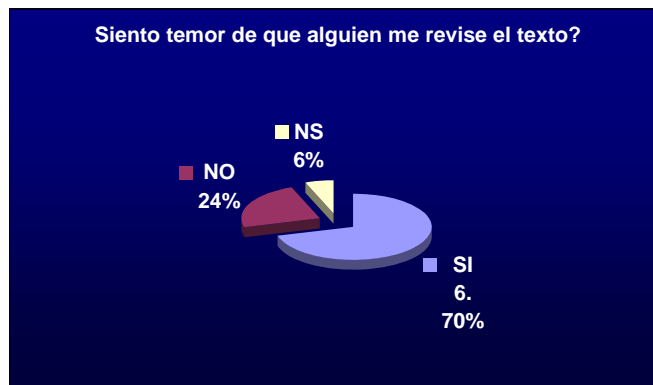
En la quinta pregunta, pretendía identificar si las niñas en el momento de escribir algún texto al final se toman la molestia de revisarlo y corregirlo en caso de que no esté claro o coherente según su intención y se pudo observar según la gráfica que el 3% de las estudiantes presentan problemas en cuanto a no saber o no se acuerdan si realmente corregirían un texto en caso de que les haya quedado mal; con un 21% se puede observar que las alumnas No tienen ningún inconveniente con volver a revisar y corregir su texto en caso de que les haya quedado mal y con un 76% las alumnas prefieren dejar los textos tal cual, así tengan errores ya que consideran que perderían mucho tiempo realizando ese proceso.

5.



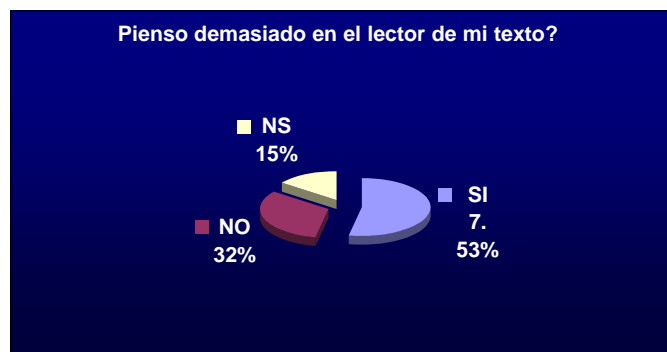
En la sexta pregunta, que pretendía identificar si las estudiantes se sienten inseguras de sus producciones escritas y sienten miedo de ser corregidas en caso de que sus textos tuvieran errores en la gráfica se pudo observar cómo en un 6% las estudiantes no saben o no se acuerdan si en el momento de que les revisen sus textos o escritos sienten miedo por que saben que puede estar mal; con el 24% de las alumnas dicen No sentir ninguna preocupación en cuanto a que les revisen lo que escribieron y en un 70% en su mayoría, las estudiantes dicen sentir miedo de que les sea revisado lo que escribieron, lo que demuestra que al no llevar correctos procesos de escritura, las alumnas se sienten muy inseguras de lo que escribieron.

6.

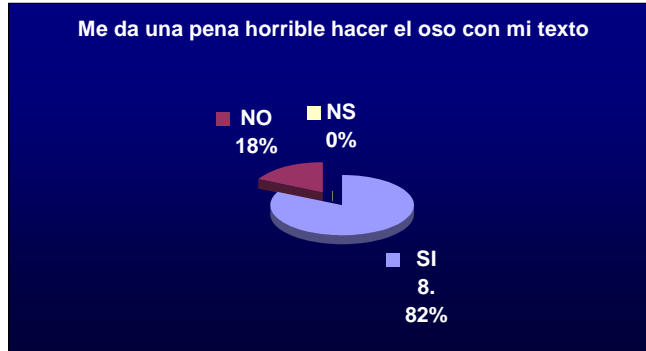


En la séptima pregunta, se pretendía identificar si las estudiantes se detienen a pensar en la persona que leerá su escrito y a ello se debe que pierdan mucho tiempo o terminen escribiendo otras ideas a las que en un comienzo se tenían planeadas y en la gráfica se puede observar que en un 15% las estudiantes no saben o no se acuerdan haberse preocupado por el lector del texto que escribieron; con un 32% las estudiantes no se preocupan o no les interesa saber quien les va leer lo que escribieron, simplemente escriben y con un 53% las estudiantes en su mayoría se preocupan tanto en el lector del texto que no les permite pensar en el contenido de lo que escriben.

7.



En la pregunta número ocho, que pretendía identificar si las estudiantes sienten temor o vergüenza porque saben que en su escrito, los demás se van a dar cuenta de sus falencias en su parte de redacción, coherencia, ortografía, etc. se puede observar como el 18% de las estudiantes no se avergüenzan de lo que escriben, por el contrario les agradaría que leyeran lo que escriben; y con un 82% en su mayoría las estudiantes reconocen que preferirían no tener que leer ni que les leyeran lo que escribieron ya que saben que presentan grandes debilidades en cuanto a la ortografía, redacción, composición, coherencia, etc. Lo que indica que demuestran inseguridad en sus procesos de lectoescritura.



8.

En la pregunta número nueve de tipo cerrado que pretendía identificar si las estudiantes presentan dificultades en cuanto a la redacción y en el momento de releer sus escritos terminan sin entender ni siquiera lo que ellas inicialmente pretendían decir o expresar se pudo encontrar según la gráfica que un 12% que las estudiantes no saben o no recuerdan si realmente entienden lo que escriben; con un 35% las estudiantes no presentan este tipo de problema, ellas siempre entienden lo que están escribiendo y con un 53% las alumnas reconocen que al finalizar un texto realmente no entienden lo que escribieron ya que se distraen con facilidad, no tienen claro lo que quieren expresar etc.

9.



En la pregunta número diez, que pretendía indagar sobre la habilidad que tienen las alumnas de séptimo grado en cuanto a los procesos de composición, coherencia y cohesión, se logró identificar de acuerdo a la gráfica que en un 18% las estudiantes no saben o no recuerdan enlazar una frase con otra o un párrafo con otro para darle sentido a un texto solo les interesa terminar el escrito y para ellas está perfecto; en un 24% las estudiantes responden no tener inconvenientes en cuanto a la pregunta y sus escritos por lo tanto son claros y en un 58% las estudiantes respondieron tener problemas en cuanto a

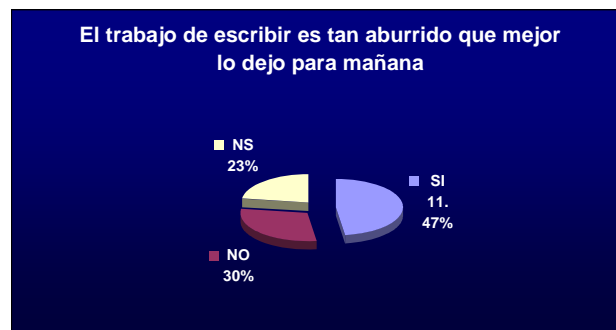
relacionar frases o párrafos con coherencia, ya que para ellas lo importante es que la idea de lo que están escribiendo quede clara.

10.



En la pregunta número once, que pretendía identificar si a las niñas les agrada escribir. Se puede observar en la gráfica que en un 23% las estudiantes no saben o no se acuerdan si definir la lectura como una actividad de preferencia; con un 30% las alumnas no tienen problema en dejar esta actividad de escribir para más tarde o para otro día ya que manifiestan no gustarles la lectura no es que les agrade mucho y en un 47% en su mayoría las niñas afirman dejar o aplazar esta actividad de escribir para después porque la consideran muy aburrida y poco interesante.

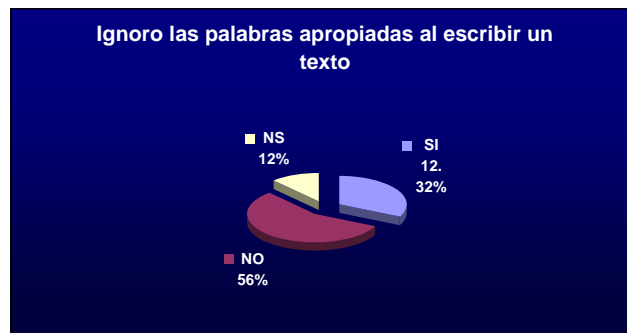
11.



La pregunta número doce, que pretendía indagar si las niñas se preocupan en sus escritos por utilizar el vocabulario apropiado para que el texto realmente sea claro y coherente se pudo detectar según la gráfica que en un 12% las estudiantes no saben o no se acuerdan de utilizar o ignorar las palabras apropiadas al texto que escriben ya que lo importante es

terminar y que ellas entiendan; en un 32% las estudiantes Si prefieren escribir sin detallarse si las palabras que utilizan son las más indicadas en el texto para que pueda ser entendido por los lectores y con un 56% las estudiantes responden No al hecho de ignorar el vocabulario más apropiado en el momento de escribir un texto claro y coherente que los demás puedan entender y opinar.

12.



Luego de aplicar una primera encuesta diagnóstico en clase de español sobre hábitos de lectura se logró identificar que en el grado séptimo existen hábitos de lectura en las niñas que necesitan una orientación, ya que se han presentado algunos factores que han contribuido de forma negativa en el proceso del desarrollo de los procesos lectores como son: las estudiantes no han tenido buenas experiencias con textos de lectura anteriores, no se han esforzado en poder acompañar un buen proceso lector, no se han escogido los textos de acuerdo a la edad, o no han sido llamativos para las niñas; los textos asignados tienen un tipo de letra pequeño y no es de interés; otro de los temas indagados en la encuesta aplicada es el desarrollo de la escritura en el cuál las estudiantes manifiestan dificultad en el momento de escribir diferentes clases de textos por no tener claro cual sería el objetivo o los objetivos a alcanzar en el momento de escribir, porque generalmente el proceso de escribir hoy en día ya se deja a un lado gracias a los avances tecnológicos como el Internet del cual se pueden extraer los temas que se necesiten sin necesidad de transcribir o resumir. etc.

Pero al saber que se han presentado debilidades en los hábitos de lectura que de una u otra manera afectan estos procesos se suman los medios de comunicación que están aislando a los individuos del proceso e interés lector y en el cuál se confirma una primera charla que se tuvo con las alumnas en donde las niñas manifestaban una gran apatía hacia la lectura porque hay mejores medios para estar informadas sin gran esfuerzo; pero es ahí cuando menos se deben descuidar las ideas de poder crear y desarrollar hábitos de lectura como formación en un campo interdisciplinario y formativo como personas íntegras ante una sociedad de exigencias.

3.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema se define como la falta de apreciación y valoración real de la lectura en las niñas de séptimo grado del Colegio Cooperativo Unión Social, ya que se han descuidado los hábitos y procesos de lectura y escritura y tal vez es esa la razón por la cual las estudiantes manifiestan apatía por la lectura y demuestran tener dificultad con los procesos de escritura.

Es por esto que se hace necesario involucrar a las estudiantes en un proceso de lectura enriquecedor, con sentido propio, de acuerdo a sus intereses en el desarrollo de lecturas cognitivas que den paso a analizar el desarrollo de pensamientos dentro de un texto, para luego abordar otro tipo de análisis de lectura metacognitiva a través de pruebas que desarrollen en las estudiantes procesos de reflexión, anticipación, aproximación y evaluación de sus propias capacidades frente a un conocimiento nuevo.

3.2. PROBLEMA

¿QUÉ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PERMITEN A LAS ESTUDIANTES DEL COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN SOCIAL DESARROLLAR PROCESOS AUTÓNOMOS DE LECTURA?

Teniendo en cuenta que el proceso de lectura es un mecanismo que debe crear en los individuos razones intrínsecas que puedan brindar el espacio necesario para evaluar el propio proceso lector y sobre todo qué hábitos tienen o practican en el momento de abordar un texto y es por esta razón que en el Colegio Cooperativo Unión Social se presentó la oportunidad de observar los procesos de lecto-escritura que llevan las estudiantes de séptimo; gracias a una encuesta realizada a padres y alumnas del grado en las cuales los resultados pueden definir algunas de las dificultades que se están presentando y que a partir de un trabajo en equipo tanto en casa como en la escuela se logren superar estas dificultades y se logren promover jóvenes lectoras comprometidas consigo mismas y con su entorno cultural.

4. ANTECEDENTES

A pesar de que el tópico de *metacognición* no ha sido trabajado mucho en Colombia se pudo identificar una tesis de las estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas Yuly Andrea López Hernández y Martha Yaneth Martínez Suárez de la Universidad de la Salle desarrollada como trabajo de grado titulado “ Estrategias metacognitivas en los procesos de la lectura en lengua materna para mejorar la comprensión en estudiantes de 7º grado del colegio Colombo Internacional AOINPREV” del 2005; en el cual relatan el proceso de identificación y análisis de las estrategias metacognitivas de lecturas en el cual inicialmente se aplicó un diagnóstico para identificar estrategias cognitivas y luego determinar las aplicaciones necesarias que contribuyan a la comprensión lectora proponiendo guías y talleres para aprender a pensar.

Como referente teórico toman en cuenta a los autores Lovett y Pillow (1995), Solé y Wellman quienes definen las estrategias metacognitivas en estrategias de memorización, comprensión, activación de conocimientos previos, hipótesis y verificación.

Como resultado final se deduce que a los alumnos de séptimo grado presentan ciertas deficiencias como, la falta vocabulario, no asociar conceptos y resúmenes pues ellos no saben qué hacer cuando de repente en la lectura hay alguna palabra desconocida la pasan por alto, etc.

Pero al igual que al reconocer las dificultades, pudieron identificar que en cuanto a la aplicación de la prueba de metacognición en la lectura mejoraron el nivel de comprensión en las lecturas propuestas, teniendo en cuenta la opinión de los alumnos en el momento de escoger las lecturas para trabajar sobre sus intereses con atención poniendo en practica sus conocimientos previos lo cual logro mejorar los niveles de aprendizaje.

5. JUSTIFICACIÓN

Los procesos cognitivos que se desarrollan en la lectura de un texto implican necesariamente un nivel de pensamiento que está relacionado con las habilidades cognitivas como análisis, memoria, atención, concentración, interpretación, decodificación de símbolos, etc. Finalmente el desempeño de los procesos *metacognitivos* que permiten que la persona pueda reconocer sus propias habilidades, sus aciertos y desaciertos dentro de una construcción de conocimiento conciente.

El aprendizaje entra a ser parte del proceso de conocimiento del cual Morin (1875) sintetiza diciendo:

“El aprendizaje se centra en la noción de la realidad subjetiva, la cultura que se transmite y se crea a través de la educación se organiza por medio de un vehículo cognitivo que es el lenguaje a partir del capital cognitivo que está representado por conocimientos, habilidades experiencias, memoria histórica y creencias míticas acumuladas en una sociedad.(Morín, 1994/ 1991)² .”

Hoy en día gracias a la lectura se pueden fortalecer y superar las necesidades básicas, del aprendizaje incrementando pruebas que demuestren los niveles cognitivos que las alumnas desarrollan para involucrarlas dentro de los procesos metacognitivos que van a permitir a la estudiante encontrarse con ella misma, descubrir su saber y su pensar, reflexionar sobre sus propias capacidades, intereses, aptitudes, etc; para que mas adelante pueda definir el significado de lo que ella sabe y lo que puede alcanzar, gracias a su interiorización de la realidad del texto.

²Cynthia Klingler, , psicología cognitiva ,Colombia: Mac Graw Hill.2001, citado por Heinz Von Foerster.

El acercamiento a la lectura depende en gran parte de las estrategias que se utilicen para conseguirlo en las cuales se tengan en cuenta los intereses particulares y la búsqueda del sentido del porqué se tomó la iniciativa y cuáles son sus logros a alcanzar.

El estudio realizado ayudará entre otros aspectos a identificar sus intereses y gustos por la lectura, los hábitos, sus expectativas en cuanto a procesos lectores, y a su vez proporcionará información que será útil a padres, docentes, directivos en pro de descubrir y potenciar las habilidades y capacidades de las estudiantes del Colegio Cooperativo Unión Social.

La investigación es viable en cuanto se cuenta con el espacio, los recursos humanos y materiales necesarios para iniciar un proceso investigativo que podrá ayudar a mejorar el concepto de educación y lectura de las estudiantes inicialmente del grado séptimo y luego a las demás alumnas del Colegio Cooperativo Unión Social.

Es por esto que para el desarrollo de este proyecto se aplicará una guía de desarrollo de estrategias cognitivas de comprensión de lectura, con el fin de poder observar el nivel cognitivo que las alumnas del grado séptimo tienen para luego aplicar una prueba de estrategias metacognitivas que aparte de evaluar la comprensión de un texto permitirá a las estudiantes evaluar su propio aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de las pruebas de diagnóstico se pueden tener en cuenta las necesidades de crear y fortalecer lectores competentes dentro de verdaderos procesos de lectura que permitan que el lector por iniciativa propia encuentre en la lectura una de las actividades más agradables; y a que quienes promuevan la lectura ser verdaderos formadores y guías de estos procesos que de una u otra forma permiten el desarrollo libre de la personalidad enfocado hacia un enriquecimiento auténtico y reflexivo hacia el quehacer del conocimiento en general.

6. OBJETIVOS

6.1. OBJETIVO GENERAL

Involucrar a las estudiantes en el proceso *metacognitivo* de lectores-receptores autónomos y capacitados para la formación intelectual, valorativa y crítica como propuesta de un proceso de interacción cognitiva que permita la solución de problemas relacionados al proceso de lectura en las niñas de séptimo grado.

6.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las estrategias cognitivas de lectura que las estudiantes de séptimo grado aplican en el desarrollo de procesos de lectura a partir de criterios cognitivos.
2. Proponer una metodología que permita formar en las estudiantes una actitud crítica, participativa y autónoma dentro de la solución de los problemas de lectura.
3. Desarrollar habilidades que ayuden al control de los procesos de pensamiento y aprendizaje por medio de una planificación, control, revisión y evaluación de los textos leídos.

7. MARCO TEORICO

7.1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

“El hombre es un ser dialógico, necesitado de intercambio afectivo e intelectual; es un ser social. El lenguaje es el vínculo básico de este intercambio, puesto que transmite conceptos y manifiesta matices de nuestra interioridad.”³

Siendo entonces la comunicación un verdadero proceso activo en el cual se puede seleccionar, codificar, valorar, utilizar, explorar, crear y desarrollar un pensamiento crítico entorno a un ambiente social, como la expresión del pensamiento se han definido enumerables definiciones entorno al proceso comunicativo Source, 2000 establece ocho conceptos básicos a tener en cuenta en el momento de poder hablar de comunicación:

En la comunicación, los sujetos interactúan con entre sí; como transferencia de recursos, su respectiva influencia en cuanto al comportamiento de los seres y su influencia con otros; la comunicación como paso de información en la medida en que comprende la importancia de la comunicación efectiva que permita el desarrollo del proceso como acto social de participación.

A partir de los conceptos de comunicación es pertinente especificar ese concepto como proceso e interacción (influencia recíproca) los agentes emisor-receptor como productores e intérpretes de los textos o productos de mensajes que constituyen la base fundamental

³ Agudelo Humberto Arturo. EDUCACION EN LOS VALORES TALLERES PEDAGÓGICOS, VALORES DEL ESPAÑOL Y LITERATURA, Colombia: Ediciones Paulinas, quinta edición 1998, PAG 20.

para realizar una aproximación coherente y adecuada a todo proceso o intercambio comunicativo con fines u objetivos determinados en una situación o contexto específicos.

Serrano (1984. 37-51), Presenta una delimitación de la comunicación, elementos y procesos expresada de la siguiente manera:

“Proceso por el cual unos seres, unas personas, emisor y receptor(es), asignan significados a unos hechos producidos y, entre ellos, muy especialmente al comportamiento de los otros seres o personas. Un caso particular, naturalmente es el de la Lingüística, y aún de ésta la que se establece, en este momento, entre el autor de este libro y el lector. El concepto de comunicación presupone, pues, otros dos conceptos: el concepto de relación y el de transmisión. La relación es entre seres, entre personas. Y la transmisión es de información de significado.”⁴

El concepto que este autor propone como definición de comunicación explica la fundamentación de la relación que llega a existir entre seres que hacen parte del proceso de transmisión de un mensaje. Teniendo en cuenta los factores de tipo social, psicológico y físico como las condiciones que hacen parte de una realidad.

Rodrigo (2001) define la comunicación como un proceso histórico-simbólico interactivo por el cual la realidad social se produce por diferentes factores que hacen que el concepto de comunicación sea:

⁴ López, Ánge.. CONOCIMIENTO Y LENGUAJE. Universitat de Valencia 2005, PAG,22;

“Un proceso por que es un hecho comunicativo de continuidad con un inicio, un desarrollo y un final; un proceso histórico que es justamente allí en donde nace la comunicación en los pueblos y en la cultura; un proceso interactivo como hecho social que permite el contacto entre sujetos sociales en un actuar y hablar; un proceso simbólico por que intervienen los símbolos en un orden lógico que tienen significado dentro de un lenguaje natural, clasificando los símbolos en naturales (inherentes al ser humano) y artificiales (construcción humana); por medio del cual la realidad social es producida de acuerdo a los sistemas de relaciones entre sujetos que resultan de procesos de comunicación.”⁵

La comunicación es compartida en la medida en que hay interacción entre los grupos que integran una sociedad y a la vez de otras sociedades o culturas; es conservada en cuanto hay formadores en pro de una calidad social reproducida por parte de las instituciones de la comunicación (escuela, familia, religión, política, etc.), es transformada con el fin de cuestionar la realidad social forzándola a una transformación que se ajuste a las necesidades.

Las dos anteriores teorías de los autores Serrano (1984. 37-51) y Rodrigo (2001) definen y amplían el concepto de comunicación en un ámbito social y sus variaciones con respecto a las posibles relaciones de transmisión y relación.

Las sociedades se caracterizan por el dialogo y el intercambio de experiencias socialmente relacionadas que incorporen nuevos componentes estructurales adaptados a la realidad dentro del desempeño de procesos de comunicación autónomo sin salirse de la

⁵ Ibid, P. 24

realidad y que comparta fines comunes y así poderse adaptarse fácilmente a los nuevos cambios que esta exija.

Rojas, Vera y Arape (1998-64-80) han elegido el término poscomunicación para construir una teoría que afronte los nuevos retos y exigencias que conlleva la comunicación contemporánea realizando este diagnóstico:

“Con toda seguridad, hoy tenemos, además de la desilusión en la comunicación, un gran déficit conceptual y teórico para entender la nueva posibilidad. La comunicación puede ser el eje transformacional para contribuir a nivelar el déficit. A pesar de los cambios vertiginosos el proceso tiene una deuda con la comunicación. La parcialidad disciplinaria podría ahora ser un peligro.”⁶

No existen tantos conceptos claros para interpretar y entender lo que puede estar sucediendo en cuanto al proceso de la comunicación. En realidad, la situación no es tan fácil como para reducirla en modelos operativos.

Se hace necesario por esto establecer una relación clara entre comunicación como medio de interacción de una sociedad y a su vez, por su misma razón, entra en juego el lenguaje con un papel fundamental como factor determinante en la complejidad de la comunicación en cuanto al proceso de pensamiento conceptualizado y en su forma más primitiva desde la imagen y más compleja a través de la palabra oral y escrita, en los cuales interviene sin duda un proceso cultural que necesita de una interpretación adaptada a la realidad social.

⁶ Ibid. P,22

El lenguaje es entonces un factor primordial en la interacción comunicativa entre unos y otros emisores y receptores y es propio dar lugar a que aparezca el lenguaje físico-simbólico y representacional como es el escrito, el cual es perfecto comprobable.

7.2. LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Una estructura de pensamiento se basa en las experiencias adquiridas por el individuo desde el momento en que nace y a lo largo de su vida, por lo cual es necesario hablar desde el pensamiento del individuo ya que si él posee mayor riqueza en su pensamiento, así mismo podrá tener más riqueza en su proceso comunicativo. El desarrollo del habla depende en alto grado del desarrollo del pensamiento.

Dentro de la concepción de lenguaje es necesario hablar de los tipos de lenguaje más relevantes y que competen dentro de la investigación del proyecto como son el lenguaje como pensamiento y expresión oral y el lenguaje como pensamiento y expresión escrita.

Vigotski (1962) afirmaba que el lenguaje y el pensamiento están separados a pesar de haber estudios que definen estas dos entidades (lenguaje y pensamiento) involucrados el uno con el otro.

Para Vygotski el lenguaje interno se desarrolla de forma individual, egocéntrica y a su vez ayudan a la planeación de sus funciones. El habla externa se adapta a las funciones sociales.

Para Piaget y Vygotski el desarrollo del pensamiento se determina por el lenguaje teniendo en cuenta factores lingüísticos de pensamiento y las experiencias socioculturales; el desarrollo del pensamiento está determinado por las experiencias socioculturales del individuo, y su crecimiento intelectual depende directamente del lenguaje socializado.

Piaget (1985), plantea con respecto al pensamiento y lenguaje el mecanismo entre cognición y lenguaje que contempla tres etapas: autismo (mutismo), lenguaje egocéntrico y social que necesariamente separa el egocéntrico ya que no cumple ninguna función. Para Vygotski la socialización del individuo es primero y luego la parte egocéntrica para concluir en la interiorización.

8. LECTURAS POR EDADES

Atender a las características psicológicas y sociales del ser humano tiene y considera una importancia relevante en el proceso lector de acuerdo a su desarrollo psicológico y su interacción con el mundo, contempla un nivel de lectura y comprensión que hay que atender antes de asignar un proceso lector.

Por parte del libro es necesario determinar aspectos importantes para el lector si hablamos en particular de niños y adolescentes; que hay aspectos que determinan el gusto o la fobia por la lectura como son: el número de páginas, distribución de las imágenes, el tema, el desarrollo de su contenido, el vocabulario que emplea, etc,

Para que así el estudiante no sienta el texto como una actividad monótona y aburrida porque de esta forma solo se estaría contribuyendo a formar una idea errónea del hermoso mundo de la lectura ya que para el lector no sería una actividad placentera e interesante por su imposición y no decisión; siempre y cuando tengan las lecturas una orientación y un fin para poder alcanzar ya que de esta manera involucramos lectores voluntarios dentro de procesos lectores.

“En el momento de hablar de la selección de textos para involucrar a los niños en el proceso lector es conveniente hablar de dos concepciones importantes la primera desde el marco “Vygostskiano”, y su relación de los niños con los libros como parte esencial de su desarrollo sociocultural que a lo largo de su desarrollo personal surgen diferentes estructuras cognitivas que marcan una manera específica de comprender y relacionarse con la realidad; y la segunda teoría “Piagetiana” en la que ubica cada una de las etapas como una edad cronológica en la que se va dando una evolución psicológica el niño: ⁷

⁷ Klingler, Cynthia, 2001. Psicología Cognitiva, Estrategias en la práctica Docente. Ed. Mc Graw Hill. Pag 46, 47. Piaget 1936.

8.1. ESTADIO SENSORIOMOTOR: EDAD DE 0 A 2 AÑOS

“Estadio del ritmo y del movimiento”Es importante la unión entre la expresión verbal y la expresión gestual; teniendo en cuenta que la segunda tiene más valor por su característica de aprendizaje por parte del niño, (canciones, repeticiones, dramatizaciones, títeres, etc.).

8.1.2. ESTADIO PREOPERACIONAL: EDAD DE 3 A 6 AÑOS

“Etapa de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores”

En esta etapa los intereses lectores varían enormemente y es un periodo lectoescritor, ya son capaces de formular juicios (interés por cuentos breves, muchas imágenes, el mundo familiar, escolar es esencial).

8.1.3. ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS: EDAD DE 7 A 8 AÑOS

“Etapa de la primera orientación al mundo objetivo”

Desarrolla un pensamiento formal que es capaz de razonar desde algunas posiciones lógicas (cuentos maravillosos, hadas, leyendas extraordinarias, fábulas, historietas divertidas).

8.1.4. ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS: EDAD DE 9 A 11 AÑOS

“Etapa de interés por el mundo exterior”

Es el momento de la primera literatura fantástica, realistas, (Diálogos, deportes, vidas naturales y animales, biografías etc.).

8.1.5. ESTADIO DE LAS OPERACIONES FORMALES: EDAD DE LOS 12 A 14 AÑOS

“Etapa de adquisición gradual de la personalidad”

Primer sentimentalismo, audacia de aventura y pandillaje (narraciones sentimentales, de tipo policiaco, novelas del oeste o rosa, biografías, cultura y documentales entre otros).

8.1.6. ESTADIO DE LA MADURACIÓN: EDAD DE LOS 15 AÑOS

“Etapa de acceso a la lectura plena”

Es importante cuidar la selección de los temas de interés ya que ellos por la edad atienden más a sus necesidades personales de tipo social que intelectual en algunos casos.

Leer comprensivamente indica desarrollar una actividad compleja que para los lectores hábiles significa una tarea sin dificultades y se evidencia en la velocidad y la realización de varias operaciones cognitivas aplicadas al proceso a pesar de que se apliquen de forma automática y sin ni siquiera ser el lector consciente de éstas.

9. EL PROCESO DE LA LECTURA

Al hablar de lectura se hace referencia a crear hábitos lectores en individuos hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables y permanentes por medio de prácticas más concretas y útiles.

La práctica lectora debe desarrollar en todo espacio y ámbito educativo y de formación un espacio de lectura en el que se cree el deseo, y la libertad de escoger por iniciativa propia textos de lectura libre, activa, crítica, voluntaria desarrollando así un proceso amplio y llamativo que genere a su vez reflexión, voluntad, soledad, disciplina, constancia e imaginación.

Es de gran importancia que los individuos aprendan a leer tanto oral como mentalmente de forma que haga de la lectura una parte de su vida y que en este proceso dedique parte de su tiempo al proceso lector para que así pueda encontrar mas adelante un gran enriquecimiento de vocabulario, mas cultura, mejor capacidad de análisis e interpretación, mas facilidad de improvisar en cualquier conversación, etc.

Ya que la literatura cuenta la vida afectiva del hombre a lo largo de la historia, los individuos deben encontrar así mismos el placer por buscar esos sentimientos que desencadenan en el interior cada historia y es por esto que es todo un proceso lector el que desencadena un libro ya que permite evocar, identificar, aproximar, imaginar, recrear, etc, historias de forma placentera y significativa.

“La lectura eficiente implica tanto la decodificación hábil como la relación de la información obtenida con el conocimiento previo que tiene el lector del tópico y del mundo. De esta forma, el buen lector se caracteriza tanto por la habilidad de reconocer palabras y frases rápida e independientemente del contexto, como a niveles cognitivos más altos, por el uso adecuado de estrategias de comprensión pertinentes. Para la correcta interpretación del texto, el último es crucial, pero destrezas de más bajo nivel tales como la identificación rápida y exacta de formas lexicales y gramaticales no son simplemente obstáculos a eliminar en el camino hacia estrategias de orden mayor del “juego de adivinanza”, sino destrezas que deben ser desarrolladas como un medio necesario para reducir el trabajo de adivinar en la comprensión del texto”⁸

Al leer se crean imágenes internas, estimuladoras de procesos de pensamiento y creatividad basadas en las experiencias y en las necesidades de cada individuo y dentro de este proceso está involucrada una función metalingüística que hace referencia a poder referirse así misma, en cuanto a la familiarización del lenguaje con estructuras lingüísticas del lenguaje oral y escrito a través de la lectura como medios de expresión, el incremento del vocabulario gracias al contexto se puede adquirir nuevas palabras al léxico;

⁸ Puente, Aníbal 1991. Comprensión de la lectura y acción docente. 400 P. Fundación y Ediciones Pirámide S.A. Pág.159 Eskey 1988.

mejoramiento de la ortografía ya que se desarrollan paralelamente la lectura y la ortografía de forma significativa.

De acuerdo con datos empíricos procedentes de la experimentación (Morton y Patterson, 1980; Ellis, 1984; Patterson y Shewell, 1987), la lectura es posible cuando funcionan adecuadamente las operaciones mentales que se pueden basar en varios módulos separables, autónomos que tienen por objeto una función específica dentro del proceso lector definidos por estudios de los psicólogos conductistas de la primera mitad de siglo, y estos son:

9.1. PROCESOS PERCEPTIVOS:

Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por los sentidos, los cuales extraen la información gráfica (página) y es almacenada durante un tiempo muy corto “memoria a corto plazo” llamada memoria icónica en donde se denomina la información como una unidad lingüística.

9.1.2. PROCESAMIENTO LÉXICO:

Luego de ser identificadas las unidades lingüísticas se busca un concepto con el que se asocia la unidad lingüística de forma que primero se conecta directamente los signos gráficos con el significado y luego transforma esos sonidos para llegar al significado, “lenguaje oral”.

9.1.3. PROCESAMIENTO SINTÁCTICO:

Las palabras se agrupan en unidades mayores como frases y oraciones que se encuentran en los mensajes y este proceso solo se puede llevar a cabo gracias a unas claves sintácticas que indican como se pueden relacionar (estructura).

9.1.4. PROCESAMIENTO SEMÁNTICO:

Luego de establecer una relación con los componentes anteriormente nombrados, se pasa a extraer el mensaje de la oración para ser integrado con sus conocimientos para al final denominarse proceso de comprensión.

Los conocimientos que se adquieren se agrupan en bloques, denominados esquemas que comprenden campos de conocimiento, facilitan la comprensión y aprehensión de conocimientos y su organización.

10. LECTURA MENTAL

Jay (Samuel 1997), define la lectura silenciosa como la base de un desarrollo intelectual, como el encuentro personal con el texto y como un acercamiento tranquilo, sin presiones detallado, que permite hacer las pausas que sean necesarias para entender lo leído, etc.

10.1. LECTURA ORAL

Betts (1946), define la lectura como un encuentro con el texto de forma oral en el que juegan un papel muy importante aspectos como la pronunciación, la vocalización, las pausas respectivas según los signos, la modulación de la voz ya que se está sujeto a la opinión del público, lo que puede causar ciertos niveles de presión sobre el lector ya que estará sujeto a críticas, correcciones y en caso de encontrar vocabulario desconocido tendrá que bajar el ritmo de la lectura para observar la palabra completa y poderla pronunciar correctamente, etc.

10.1.2. COMPRENSIÓN LECTORA

(Stolarek 1994), centra en la adquisición y en el dominio de las habilidades básicas como reconocimiento y descodificación de palabras y de la necesidad de un control *metacognitivo* del lector en la búsqueda del significado del texto, y a la vez se pretende buscar las relaciones entre comprensión y memoria en la aplicación del conocimiento y el control metacognitivo de él.

Al hablar sobre el proceso de la lectura es necesario tener en cuenta, por que leer es tan relevante hoy en día y que procesos actualmente se ignoran en el momento de tomar la decisión de abordar un texto o un libro para leer; es por esto que a continuación se explican algunos pasos que se deben tener en cuenta sobre la importancia del complejo proceso de la lectura; partiendo de la realidad para abordar un libro es necesario tener

algunos conocimientos previos para los cuales todo ser humano debe antes poder aprenderlos para poder descifrar esos códigos escritos llamados palabras que unidos van conformando frases, oraciones, párrafos etc.

“Leer es percibir y entender la secuencia escrita de signos, es llevar a ellos el pensamiento, para interpretar, recuperar y valorar la información subyacente en el texto, configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, razones y vivencias actitudinales y estéticas, de acuerdo con el tipo de discurso o género”.⁹

Por esta razón que se describe al lector como un ser individual pero también colectivo que puede descodificar y comprender el pensamiento de un texto determinado; con el fin de que el lector sea capaz de adaptar la lectura a sus necesidades de autoformación, de recreación del mundo y sobre todo de socialización como medio de expresión cultural.

11. HABILIDADES COGNITIVAS

La enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas, metacognitivas en los procesos de lectura y de las estrategias de apoyo, como instrumentos o herramientas, tienen como objetivo fundamental mejorar la calidad y el control del procesamiento de la información que se suministra en las diversas asignaturas de los planes de estudio y permiten que el estudiante tome la información necesaria que considere ser aprehendida y comprendida

⁹ Niño, Victor Miguel. Los Procesos de la Comunicación y del lenguaje Fundamentos y práctica. Ecoe, ediciones Bogotá Colombia. 1998. 366 Pág.

para poder obtener un verdadero aprendizaje y una buena calificación, en las distintas etapas académicas que curse.

Las Habilidades Cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él. Formar y desarrollar estas habilidades en el aprendiz es el objeto de esta Propuesta.

El proceso del conocimiento es una interacción entre un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Esta interacción más que física es de tipo dialéctica y dialógica. Al conocer, el sujeto transforma en cierta forma el objeto de su conocer, de aquí la importancia de las habilidades que ponga en práctica el aprendiz, para mejorar la calidad de su proceso cognitivo.

11.1. HERRAMIENTAS COGNITIVAS DE LA LECTURA

(Anderson y Shiffrin, 1980), En cuanto al proceso lector se parte de los conceptos y aprendizajes previos de los cuales el lector parte para así encontrar y poder escoger el tipo de texto que más le llame la atención según su interés ya sea personal, cultural, social, psicológico, etc.

Y es ahí donde el pensamiento se expresa desde ser noción como parte de ser simplemente enunciados de las cosas, y ahí su clasificación en pensamiento conceptual el que recoge el conjunto de nociones básicas que aluden a una cosa; el pensamiento Categorical el que integra conceptos sus relaciones; y el Metaconocimiento, que es el conocimiento del conocimiento.

11.2. DIMENSIONES COGNITIVAS Y AFECTIVAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Existe en primer lugar un elemento de la comprensión lectora fundamental que según la taxonomía de Barret (1968), incluye las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora.

El *reconocimiento* es localizar los detalles e identificar los elementos del texto, como nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar, etc; reconocer ideas principales y secundarias, reconocimiento de secuencias, localizar las acciones, hechos planteadas en la lectura; causa y efecto, reconocimiento de rasgos de personajes.

En cuanto al *recuerdo* se entiende el proceso de la memoria como hechos, lugares, ideas, información clave, etc; hechos detallados y minuciosos como nombres de los personajes, tiempo y lugar; recordar el orden de los acontecimientos o acciones del texto; recordar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto; el recuerdo de rasgos de personajes, la caracterización explícita que se ha hecho de los personajes del texto.

Reorganización, es dar una nueva organización a las ideas u otros elementos del texto por medio de procesos de clasificación (dar categorías, clasificación de los elementos del texto) y síntesis (suprimir diversas ideas u hechos).

Dentro de los procesos de lectura cognitiva se desarrollan procesos de criterio en los cuales se emite un juicio valorativo basado en las ideas presentadas con criterio externos brindados por el escritor o en cuanto a un criterio interno dado por la experiencia del lector con un conocimiento de valores.

Estos planteamientos críticos frente a una lectura comprensiva se hacen importantes en el sentido que aportan a nivel cognitivo una serie de estrategias que van a desarrollar técnicas de aprendizaje más óptimas en cuanto a la secuencia y claridad de cada uno de los criterios anteriormente nombrados en el modelo taxonómico de Barret (1968).

12. METACOGNICION

Pensar sobre el pensamiento (Cheng,1993), incluye una actividad mental y regulación del propio pensamiento incluyendo una actividad mental cognitiva, afectiva y psicomotor.

Wellman1985), define el término metacognición como:

“La metacognición se refiere al conocimiento que el individuo tiene sobre los procesos de cognición y de estados tales como la memoria, atención y el conocimiento”.¹⁰

Lo cual aclara la importancia de poder enseñar al alumno los procesos que desarrolla en determinados conocimientos ya sean cognitivos, de aplicación, etc, para que así mismo en el momento de aplicar nuevas metodologías de reflexión como la metacognición tenga claro hacia donde va dirigido el conocimiento y en el que papel desempeñan sus propios intereses y poder ver a su vez un verdadero avance del conocimiento.

La metacognición se define como la adquisición del conocimiento en relación con el aprendizaje adquirido y sus propias experiencias, como procesos de supervisión y regulación que se ejerce sobre toda actividad cognitiva.

Las actividades cognitivas en sí apuntan a procesos de aprendizaje comunes que llevan a la soluciones de problemas del momento pero en cuanto a estrategias metacognitivas se refieren a la reflexión y autoanálisis de cada uno de los conceptos adquiridos para un buen desempeño no solo cognitivo sino personal.

¹⁰ Klingler, Cynthia, 2001. Psicología Cognitiva, Estrategias en la práctica Docente. Ed. Mc Graw Hill. Pag 46, 47. Piaget 1936.

El uso de las estrategias cognitivas pueden dar paso a las estrategias metacognitivas cuando se llegan a problemas que de cierta forma no logran resolver los alumnos fácilmente y es por eso que se logran dar las estrategias metacognitivas cuando se cuestiona el alumno sobre las posibles fallas que pueden estar afectando su proceso de aprendizaje normal, y ahí es cuando se presenta las estrategias metacognitivas en función de establecer reales procesos de autoevaluación, en pro de nuevas metodologías cognitivas y personales.

Consciente de las limitaciones personales, conocer el repertorio de estrategias que se poseen, Identificar y definir los problemas, Planificar las acciones necesarias para prevenir los problemas, Supervisar, comprobar, revisar y evaluarla la marcha de los planes y su efectividad; son las ideas que plantea Ann Brown (1987) en cuanto a la formulación de los aspectos que se desarrollan en todo proceso de metacognición como decidir la naturaleza del problema, Seleccionar la actuación mas relevante para poder resolver los problemas, Combinar estratégicamente los componentes seleccionados de la actuación, Seleccionar mentalmente una representación del problema, Distribuir los recursos necesarios para la solución del problema; Supervisar el proceso de solución; Ser sensible a la retroalimentación externa.

12.1. HABILIDADES METACOGNITIVAS

(Cheng 1993), Las habilidades metacognitivas constituyen un conjunto de operaciones mentales que tienen como fin, enseñar al alumno a controlar su propio aprendizaje, a darse cuenta de qué, cómo, cuándo y qué grado de satisfacción le proporciona lo que aprende.

Flavell:(1987), La metacognición se refiere al conocimiento que se 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.

El hábito mental está definido por el conocimiento sobre los procesos de cognición que tiene el individuo, y estados de memoria, atención, conocimiento, conjetura, e ilusión Wellman (1985).

Sternberg (1990) establece los metacomponentes o también llamados procesos de orden superior utilizados en los procesos de metacognición que son: planeación (lo que se hará), monitoreo(lo que se lleva a cabo), evaluación (lo que se llevó a cabo).

12.2. LECTURA Y METACOGNICIÓN

El proceso de aprendizaje de la lectura generan estrategias que faciliten las habilidades metacognitivas de modo que el lector se enfrente al texto con conciencia y control de sus actividades cognitivas mientras lee y estudia. Simsom (1986); propone varias etapas a desarrollar durante el proceso de metacognición de la lectura:

Predecir lo que contendrá el texto, organizar la información para poder resolver la información que generan la etapa de predicción, practicar mecanismos de memoria para su posible recuerdo, y evaluar lo comprendido.

12.3. PROCESOS DE LA METACOGNICIÓN

Se definen los procesos Metacognitivos como verdaderos procesos de pensamientos que involucran no solamente un estado de pensamiento sino que a su vez contempla varios estados del ser humano en su proceso cognitivo.

El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva; referida al conocimiento del individuo de sus recursos cognitivos, de las demandas de las tareas y de las destrezas cognitivas que se ponen en práctica para llevar a cabo un trabajo con efectividad.

Control ejecutivo, regulación de la cognición; se refiere a la actividad de controlar, los recursos y estrategias cognitivas necesarios en el desarrollo de diferentes tareas exitosamente acompañadas del desarrollo de actividades de monitoreo, revisión y evaluación.

Los dos anteriores procesos llevan a un mejor proceso de la información de forma eficaz teniendo en cuenta que se valora el aprendizaje en el proceso de aprender.

Una de las características del desarrollo de las estrategia metacognitivas es la autorregulación verbal en el que entran en juego el lenguaje autodirigido Vigotski (1991). con el fin de establecer metas y estos a su vez están unidos elementos de mediación; entendido como el discurso dirigido así mismo que permiten una automediación; las palabras se convierten en herramienta psicológicas que son las encargadas de mediar las funciones mentales.

13. DISEÑO METODOLÓGICO

13.1. TIPO DE INVESTIGACION

El desarrollo del proceso de la investigación se basa en un diseño cuantitativo y cualitativo por la presencia de factores que influyen en los procesos de cognición y metacognición de la lectura.

La evaluación cualitativa con respecto a la evaluación cuantitativa tiene una visión y un objetivo en el análisis de los fenómenos de lectura; considerándose pertinentes en el desarrollo de elementos de información.

Es una investigación de tipo *cuantitativo* en cuanto el problema elegido para el desarrollo de la investigación es definido, sus objetivos son claros y durante todo el proceso en la aplicación de las pruebas correspondientes se verifica la información por medio de técnicas estadísticas.

En cuanto a la investigación *cualitativa* se refiere al desarrollo de los procesos de comprensión de lectura, partiendo de los hábitos de lectura, desarrollo de habilidades cognitivas y finalmente en procesos metacognitivos que van a mejorar notablemente sus procesos de comprensión y autoaprendizaje; de ahí que se hable de describir o generar teoría a partir de los datos obtenidos.

En primera instancia se escogió la población compuesta por un grupo de alumnas entre los 11 y 13 años de edad del grado séptimo grado, con el cual se desarrollaran las pruebas necesarias para un enfoque metodológico de orden descriptivo en el Colegio Cooperativo Unión Social, quienes presentan algunas dificultades en cuanto a procesos lectores y gracias a la prueba de diagnóstico se pudo iniciar un proceso de análisis de la información para poder determinar las estrategias que se aplicarán teniendo en cuenta el grado de importancia dentro del proyecto.

Para el análisis del proyecto es necesario implementar algunas guías como herramientas que permitan determinar el análisis del actual estado de lectura y comprensión y apartir de este diseñar estrategias de metacognición en los procesos de lectura para mejorar la calidad y aprendizaje.

13.2. POBLACION Y MUESTRA

13.3. POBLACION



La población objeto de estudio es el colegio Cooperativo Unión Social específicamente con las alumnas del grado séptimo. El Colegio está situado exactamente en la avenida calle 68 N° 59- 21 en el barrio J.J. Vargas.

El grupo elegido está compuesto por 33 estudiantes que oscilan entre los 11 y los 13 años de edad, de un nivel socio económico medio- bajo y de allí se tomó la muestra para iniciar el desarrollo de los procesos metacognitivos en la lectura, partiendo de la necesidad de escoger entre tres grados al curso séptimo B en donde se encontraban las mas grandes

deficiencias en cuanto a hábitos y procesos lectores y de esta forma mas adelante diseñar todo un trabajo de formación de lectores metacognitivos a partir de la experiencia que se pueda obtener del trabajo realizado con este grupo en el que con dedicación e interés desde el comienzo las estudiantes decidieron aportar todo lo mejor de ellas para aprender y reconocer sus debilidades en cuanto a la lectura y superarlas por medio de la practica.

13.4. CARACTERÍSTICAS DEL COLEGIO

13.5. UBICACIÓN GEOGRÁFICA

El Colegio Cooperativo Unión Social, está ubicado en la calle Avenida 68 N. 49-51, Barrio José Joaquín Vargas, localidad 12, alcaldía Barrios Unidos.(ANEXO N° 2).

Dentro de la localidad existen instituciones con las que el colegio coordina prácticas para las niñas de los grados novenos, décimo y once; de varios de sus sub-proyectos a saber:

- CAMI N. 42: asesoría y coordinación de actividades.
- BIENESTAR FAMILIAR: Asesoría En prevención de situaciones de riesgo moral y afectivo y fármaco dependencia.
- FUNDACIÓN NIÑO JESUS.
- CRUZ ROJA: Capacitación y asesoría en el programa “Prevención de Desastres”.
- PARROQUIA SAN ALBERTO MAGNO: Asesoría valores morales y educación sexual.
- ALCOHOLICOS ANONIMOS: Prevención al alcoholismo y drogadicción.
- BIBLIOTECA VIRGILIO BARCO VARGAS:A poyo actividades curriculares de las áreas, a cargo de las alumnas.
- COMISARIA DE FAMILIA: Localidad 12 Barrios Unidos, Apoyo en situaciones difíciles de la vida Familiar y Escolar de las estudiantes. (Anexo N° 3 PEI)

14. RECOLECCIÓN ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

14.1. FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

-PRIMERA PARTE:

14.1.2. “IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA PRUEBA COGNITIVA “

14.1.3. EXPERIENCIA DE CLASE:

El proceso de la investigación se desarrolló de la siguiente manera: Se aplicó en primer lugar una prueba de habilidades cognitivas en clase de español con el fin de detectar especialmente en las niñas del grado séptimo del Colegio cooperativo Unión Social las estrategias de pensamiento que normalmente utilizan en el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura.

Primero se organizaron las niñas, cada una en su puesto y en silencio se reunieron con la compañera a discutir sobre los temas sobre los cuales les llamaría mas la atención leer y por qué. De ahí se dedujo que a ellas les agrada leer sobre terror, miedo, historias de la vida real, salud, documentales, noticias, farándula, cine, entretenimiento, etc.

Luego cada niña debía traer para la siguiente clase una lectura de su agrado que mas les llamara la atención, tema libre y al entrar las ubicaban en el tablero con cinta para que

luego otra niña escogiera la lectura que mas le agradó, y el proceso a desarrollar era leer mentalmente de forma individual y al finalizar cuando todas terminaron se reunían con la dueña del texto para dialogar, discutir, analizar y explicar el por qué escogieron la lectura, y explicar su punto de vista según lo leído; se socializaron las ideas de algunas niñas y de acuerdo al título se hizo una votación para escoger una lectura con la que todo el grupo trabajaría desarrollando ejercicios de comprensión de lectura.

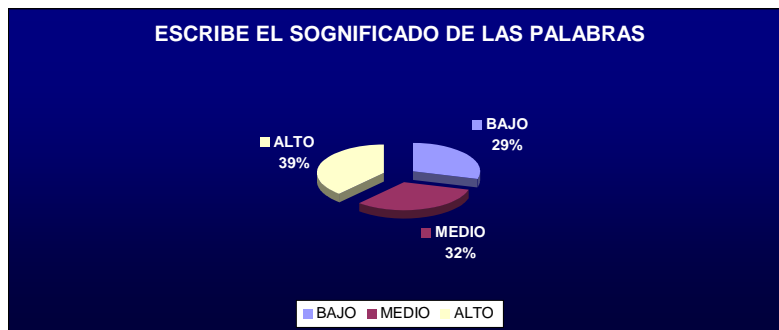
14.1.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

Se escogió un texto relacionado con el tema de la salud en el cuál las niñas inicialmente de forma individual leerían para luego responder un cuestionario de tipo de pregunta abierta que pretendía desarrollar habilidades cognitivas mediante la lectura **“DIME QUE COMES Y TE DIRÉ COMO VIVES”** que consistía en hacer inicialmente una lectura mental, luego una alumna leyó en voz alta el texto(ANEXO N° 4) y luego de forma individual nuevamente responderían las preguntas asignadas en la hoja de respuestas que contemplaba tres criterios, el primero de comprensión, el segundo de estructura y el tercero crítico. (ANEXO N° 5).

14.2.1. NIVEL DE COMPRENSIÓN

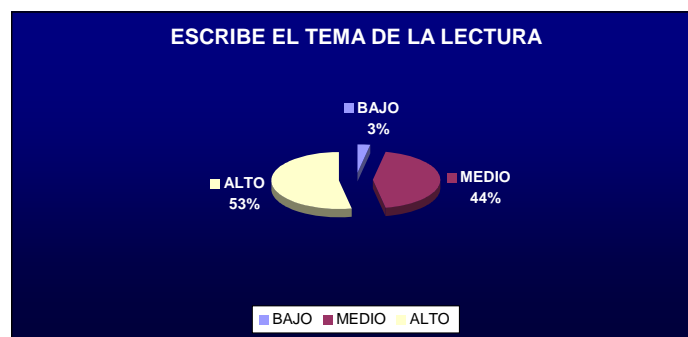
En el primer criterio que busca desarrollar la habilidad para comprender requiere el procesamiento de las palabras, y esta habilidad solo se da gracias a la enseñanza y a la práctica partiendo de unos conocimientos previos. Las preguntas que encontramos en este nivel son de tipo abierto, con las cuales se pretendía evaluar si las niñas responderían bien buscando en el diccionario el significado el vocabulario que se les presentaba después de la lectura y de acuerdo a la gráfica y a la interpretación de los resultados se puede observar que en un 29% de las niñas no alcanzaron a responder el significado del vocabulario ya que al ver que no encontraban la palabra decidieron algunas pasar por alto la palabra y seguir con la otra palabra o pregunta; con un 32% las alumnas buscaron el significado de la palabra pero no tenía nada que ver el significado con respecto a la lectura y fuera de eso también les faltaron preguntas y con un 39% las alumnas sí pudieron responder bien y completo el vocabulario de la lectura, siendo muy ágiles en su mayoría y al no encontrar el vocabulario lo dedujeron con sus palabras.

1.



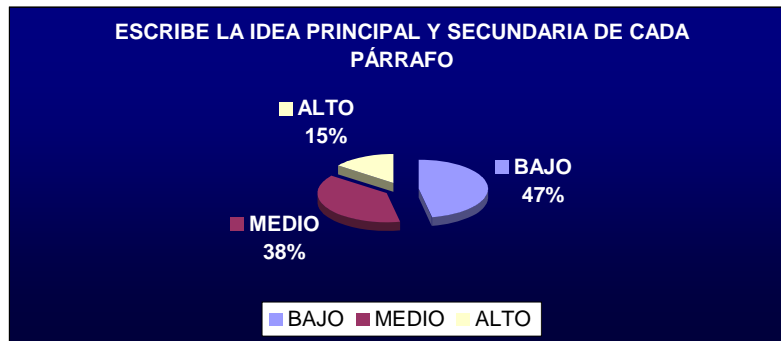
Con respecto a la pregunta número dos, que pretendía indagar si las estudiantes podían deducir el tema de la lectura después de haber leído el texto se observa en la gráfica como el 3% de las estudiantes no contestaron el tema de la lectura, ya sea por que no acertaron con el tema y continuaron con los otras preguntas olvidando esta o por que realmente les fue difícil redactar un título; con su mayoría el 53% de las niñas si lograron escribir correctamente y completo el tema de la lectura y con un 44% de las niñas no contestaron completa la pregunta por que no lo lograron identificar la idea central del texto.

2.



En la pregunta número tres que pretendía determinar si las niñas pueden sacar las ideas principales y secundarias de cada párrafo del texto se logro determinar según la gráfica que en un 47% la niña no pudo desarrollar esta pregunta ya que no fue claro el objetivo de la pregunta o simplemente las alumnas no saben ubicar ideas principales y secundarias dentro de los párrafos; y con un 15% las niñas lograron identificar las ideas principales y secundarias de cada párrafo con facilidad, reconociendo por lo menos que es un párrafo y cuantos encontraba dentro de la lectura y con un 38% las alumnas trataron de sacar las ideas de cada párrafo pero no acertaron en las principales y secundarias y terminaron escribiendo lo mismo en cada párrafo.

3.



Con respecto a la pregunta número cuatro, que pretendía identificar si las estudiantes podrían establecer relaciones entre ideas principales y el tema central de la lectura se pudo concluir que en un 12% las estudiantes no respondieron la pregunta ya que no la entendieron , o no sabían cuales eran las ideas principales; con un 64% las alumnas respondieron incompleta la pregunta de relacionar ideas con el tema por que al iniciar terminaban escribiendo la misma idea varias veces, o por que simplemente decidieron escribir finalmente solo una idea general del texto y con un 24% las estudiantes decidieron responder completa la pregunta atendiendo a la intención de relacionar las ideas del texto con la idea general y elaborar un nuevo concepto mas claro para cada una.

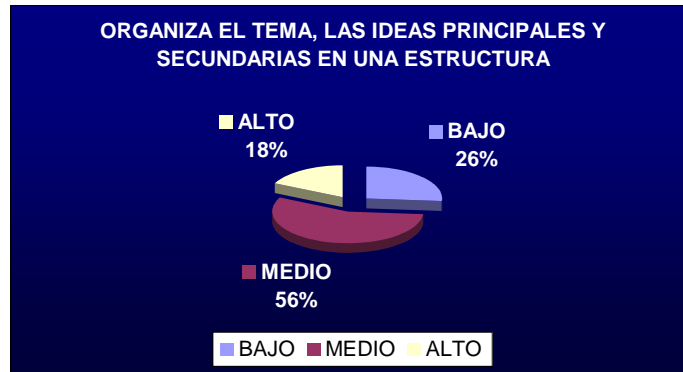
4.



14.2.2. NIVEL DE ESTRUCTURA

Con respecto al siguiente nivel de estructura, que explica detalladamente como debe ordenarse una información teniendo en cuenta un esquema, pretendía que las estudiantes pudieran elaborar un esquema plasmando su aprendizaje del texto; se concluyó con respecto a la gráfica que en un 26% las estudiantes no contestaron el punto número cinco por que realmente ni siquiera sabían que era un esquema, con un 56% las estudiantes respondieron incompleta la pregunta número cinco por que argumentaban estar repitiendo todo el tiempo con relación al nivel anterior la misma idea y con un 18% las niñas organizaron la información completa en una estructura con significado a pesar de algunos errores ortográficos.

5.



14.2. 3. NIVEL DE CRITERIO

En este nivel la intención es justificar la construcción de una representación mental del texto a la elaboración de una interpretación novedosa de forma mas personal; en la que se pretendía identificar en las estudiantes con las preguntas de tipo abierto si ellas diseñarían una estructura a partir del modelo usando un criterio propio y por medio del cual se pudo detectar que en un 58% de las estudiantes no respondieron nada ante la pregunta ya que no saben que es un criterio y no sabían como hacerlo ni menos como organizarlo en una estructura; con un 24% las estudiantes respondieron muy incompleta la pregunta ya que al igual que en el porcentaje anterior tampoco identificaban la palabra

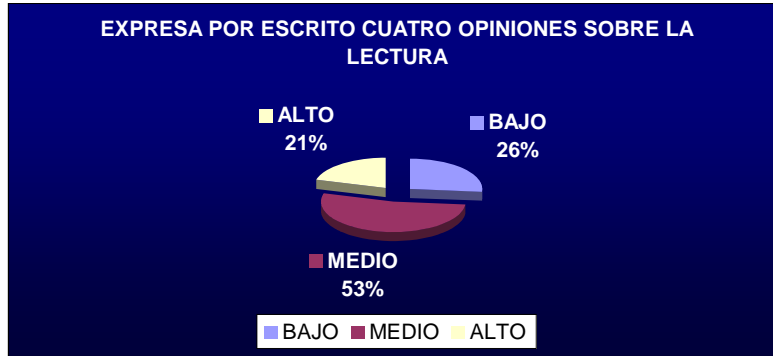
criterio y con un 18% las estudiantes respondieron acertadamente dando su opinión en una estructura sobre la lectura modelo.

6.



Con respecto a la pregunta número siete, pretendía identificar si las estudiantes al finalizar la lectura del texto podían expresar sus opiniones, se pudo observar que con un 26% las estudiantes no respondieron la pregunta en la que tenían que expresar su opinión frente a la lectura propuesta por que les parecía que ya estaba dicho en otra de las preguntas anteriores; con un 53% las estudiantes respondieron incompleta las opiniones de ellas frente a la lectura y con errores no sólo a nivel ortográfico sino a nivel de coherencia; y con un 21% en una mayoría las estudiantes lograron dar a conocer de forma escrita y en cuatro opiniones su percepción de la lectura de forma clara.

7.



14.2.4. CONCLUSIÓN DE LA PRUEBA COGNITIVA

De acuerdo al análisis estadístico de el desarrollo de la prueba cognitiva se puede evidenciar como las alumnas de séptimo grado del Colegio Cooperativo Unión Social presentan algunas dificultades en cuanto al desarrollo de los tres niveles de desarrollo cognitivo uno de comprensión, otro de estructura y otro de criterio algunas de las falencias como es en el caso de el primer nivel de comprensión que pretendía indagar sobre el estado de análisis frente a un texto y que en la mayoría de las preguntas su puntaje positivo fue alto no faltan los lectores deficientes que se evidencian por que el tipo de texto desarrolla un conocimiento del cual los lectores no tienen ni idea de ese tema propuesto; puede que el lector no tenga familiaridad con el tema y por esta razón se reduce la capacidad creativa y su construcción interpretativa y el vocabulario del lector es muy reducido..

En el segundo caso del nivel de estructura se puede evidenciar que a pesar de que en su mayoría los puntajes fueron medios en cuanto a los procesos de organización con coherencia (conjunto de procedimientos mediante los cuales se activan los elementos de conocimiento de tal manera que se mantiene y se hace recuperable su conexión conceptual) y cohesión (la posibilidad de realizar la conexión entre conocimiento del texto y el mundo) beaugrande1980¹¹; las estudiantes no saben que factores como la comprensión, retención y evocación de información pueden manipular de forma autónoma la estructura del texto teniendo en cuenta la cantidad, calidad y forma del contenido que va a ser entendido. Sin embargo estos resultados reflejan parcialmente las dificultades que enfrentan las estudiantes cuando tratan de entender y aprender el contenido de los textos.

Como conclusión del tercer nivel de criterio se puede deducir que las alumnas en su mayoría pueden construir textos a partir de sus conceptos, opiniones y puntos de vista basados en la realidad del texto; pero aún se evidencian algunas dificultades que se deben trabajar más dentro de espacios de la clase de español y otras que permitan la expresión oral y escrita dentro de temas asignados y libres.

Los resultados de la prueba cognitiva en general son deficientes en comprensión lectora debido al desfase entre su conocimiento de base y la naturaleza del texto (Hall, Reder y Cole1975); se pueden considerar debilidades a nivel cuantitativo en cuanto falta un nivel de conocimiento relevante del exterior, de todo lo que hace parte del mundo y dicha dificultad se evidencia en la prueba de habilidades cognitivas ya que no puede dar inferencias apropiadas cuando son necesarias y no relaciona la información del texto con

estructuras de conocimiento por lo tanto tendrá que construir nuevos esquemas, falta vocabulario, etc.

SEGUNDA PARTE:

15. “IMPLEMENTACION DE PRUEBA METACOGNITIVA”

15.1. EXPERIENCIA DE CLASE “MOMENTOS”

La segunda prueba aplicada a las estudiantes de séptimo grado era una prueba sobre lectura metacognitiva en la que ya se enfrentaban las niñas a desarrollo de procesos de pensamiento entorno a un aprendizaje propio y reflexivo sobre su propia actividad lectora, lo cual produjo en ellas confusión sobre lo que deberían responder en un comienzo, otras decidieron responder lo que creían que era para ellas y otras continuamente preguntaban ya que manifestaron nunca haber desarrollado un tipo de guía parecida antes y reconocieron que les costó trabajo el hecho de tener que suponer lo que no ha pasado en una historia y también el hecho que les llamó bastante la atención ya que reconocieron que este trabajo atrapó su atención todo el tiempo porque crea expectativas, interés, concentración y el tema era llamativo.

15.1.2. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO

La guía con la cual se aplicará la estrategia metacognitiva en una lectura llamada **“AUNQUE ERA CIEGA VEÍA”** (Tomado de la revista Selecciones noviembre 1991) (ANEXO N° 6) Por JUDY TAYLOR la cuál estaba dividida en tres partes o capítulos de los cuales cada una tenía su propio cuestionario de pregunta de tipo abierta que indagaba por lo que cada estudiante recordaba o pudiera anticipar de la lectura según su criterio personal. (ANEXO N° 7)

Los tres momentos a desarrollar en la lectura eran:

PLANIFICAR, en el que cada estudiante pude planear su trabajo haciendo predicciones antes de leer. (control ejecutivo)

MONITOREO: evaluación de los objetivos y metas o de la realización de una actividad; la apreciación de la eficacia de las estrategias utilizadas o la modificación del plan de acción en función de los resultados obtenidos. (auto monitorearse).

CONTROLAR: Cada estudiante hará una revisión del proceso de su tarea, resolviendo problemas, comprendiendo algo que no se entienda (autoevaluación).

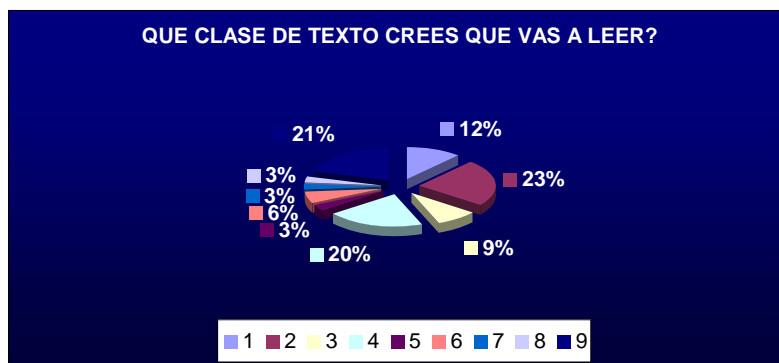
El proceso a seguir fue el siguiente:

1. a cada estudiante se le entrega una hoja con el título **“AUNQUE ERA CIEGA VEÍA”** y en la hoja deberá hacer una composición escrita sobre lo que inspira el nombre teniendo en cuenta que sea una narración detallada en donde se encuentren acciones, hechos, acontecimientos e imágenes.
2. Se les sugiere que fijen un propósito u objetivo antes de iniciar con la actividad de lectura y lo escriban después del título.
3. Se explica la utilidad de recordar los anteriores aprendizajes en el momento de construir ideas.

4. preguntar sobre que tipo de texto podría ser de acuerdo al título (cuento, historia de terror, fábula, etc.)
5. Formar grupos pequeños para socializar composiciones y entre todas escoger uno, lo complementan para luego socializarlo.
6. Luego se hace la lectura del texto original por parte de una alumna y luego por grupos escogen la que fue mas acertada a la original para que una representante pase al frente a explicarla.
7. Luego se preguntará si está claro el contenido de este relato.
8. Se inicia el trabajo individual en cada guía.

La siguiente es la tabulación de las respuestas que dieron las niñas en cuanto al taller que se aplico de la prueba metacognitiva del proceso lector y con respecto a la primera pregunta de tipo abierto:

1.



Se puede observar que en la gráfica en su mayoría las estudiantes se aproximaron con un 23% al verdadero texto con la respuesta **biografía de una persona discapacitada** ya que ellas a partir de la predicción se aproximaron bastante al objetivo de la pregunta; en seguida la respuesta que se aproxima en segundo lugar con un 21% es la respuesta **un texto de la vida real** ya que por el título las alumnas decidieron deducirla; con un 20% las estudiantes en tercer lugar y con mas coincidencias ubican la respuesta **texto de superación** ya que como ellas lo predicen es la idea que se acerca mas a la idea central;

con un 12% las estudiantes prefirieron acercarse mas a la respuesta con la frase **una mujer triste por la ceguera**; y con un 9% las estudiantes se aproximaron a la pregunta mediante la respuesta **Narración imaginaria sobre una mujer ciega** y coincidentalmente con un 6% las alumnas coincidieron en aproximarse a la lectura con la respuesta texto reflexivo 3% tres veces se observa que las estudiantes se acercaron al ejercicio de predicción mediante las respuestas: **el día a día de los discapacitados, la vida de una mujer capaz y un articulo del periódico.**

Lo que indica que con la primera pregunta las niñas desarrollan correctamente procesos de predicción a partir de sus conocimientos previos.

2

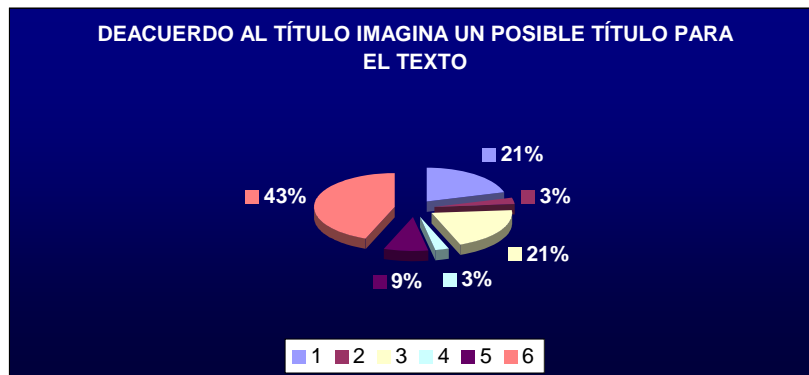


Con respecto a la pregunta número dos de tipo abierto que pretendía indagar sobre el por qué las estudiantes habían decidido postular según su criterio el tipo de texto que leerían en la pregunta anterior se puede evidenciar como en un 49% y de forma acertada las niñas expresaron su razón por medio de la frase **el título lo dice todo**, con un 24% las estudiantes justificaron sus respuestas por medio de la frase **casos de la vida real** ya que consideran que no es extraño en nuestra sociedad escuchar este tipo de historias por lo tanto su respuesta; con un 18% las estudiantes justificaron su respuesta diciendo

discapacidades físicas de la vida real ya que para ellas esto lo resume todo; con un 6% las estudiantes justificaron su respuesta con la frase **sin vista también hay vida**, y con un 3% las estudiantes en su minoría justificaron su respuesta con la frase **algo difícil de afrontar**.

Con la respuestas de la pregunta número dos se puede evidenciar como las niñas se les facilita justificar sus respuestas y argumentarlas a partir de sus conocimientos y de su criterio personal fácilmente, construyendo estructuras mentales y orales con coherencia.

3.



En la pregunta número tres, en la que se pretendía identificar si las estudiantes podían predecir un posible título para la primera parte de la lectura según lo anteriormente escuchado y se pudo evidenciar que con un 43% de las niñas en su mayoría acertaron y se acercaron a la idea del título con la respuesta **Viviendo en una oscuridad** ya que creen que de acuerdo al contenido de la primera parte ese sería el título mas apropiado; con un 21% y empatados las niñas decidieron ponerle los títulos **La triste vida de una**

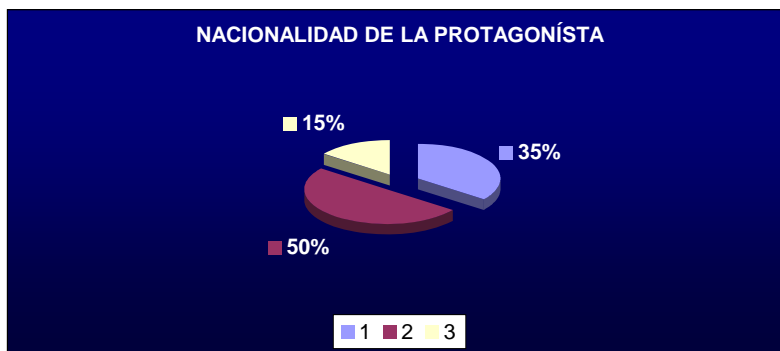
persona invidente y la historia de Judy, ya que argumentaban tener mas relación con el contenido; con un 9% las estudiantes argumentan tener relación la historia según su criterio con el título **Deterioro de las ilusiones** por que la protagonista se ve enfrentada a hechos muy dolorosos para ella, y con un 3% las niñas coincidieron en cantidad con los títulos **superación de sí misma y vida opaca pero vida** ya que ellas creen que estos títulos definen de forma general el contenido del texto.

Las respuestas de la pregunta número tres lograron el objetivo propuesto ya que gracias a ellas se pudo acercar en su mayoría con el objetivo propuesto de poder desarrollar en las niñas la capacidad de argumentación de acuerdo a sus experiencias partiendo de sus conocimientos previos.

**PREUNTA 4. Después de oír el título verdadero del texto, escribe la
Nacionalidad y nombre de la protagonista de la historia.**

El nombre de la protagonista el 100% de las estudiantes logró deducir por que en el comienzo de la historia dicen el nombre de Judy Taylor y por lo que se evidencia desde el comienzo las niñas estaban atentas y concentradas.

4.



En cuanto a la nacionalidad las alumnas en su mayoría con un 50% decidieron suponer que la protagonista es de Estados Unidos por que el nombre les pareció americano; con un 35% las estudiantes decidieron decir que Juddy Taylor era Colombiana ya que la historia les parecía muy de Colombia por lo que es un hecho que no es ajeno a la realidad que se evidencia y con un 15% en su minoría las alumnas respondieron no saber o no acordarse de la nacionalidad, lo que indica que estaban distraídas y por lo tanto no notaron que en el texto nunca nombran la nacionalidad.

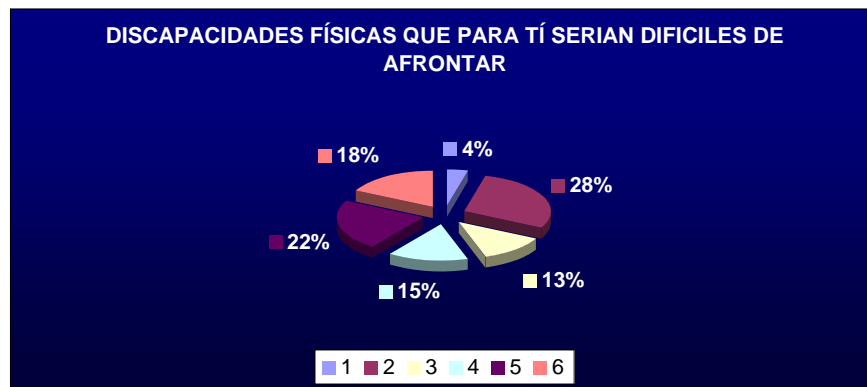
Con este tipo de pregunta de tipo abierto se puede evidenciar como las niñas hacen uso de su memoria para evocar hechos pasados y ya leídos y al igual que suponer hechos según el contexto.

PREGUNTA 5. Escribe el nombre de alguna de las discapacidades físicas que para ti serían las más terribles de afrontar.

En la pregunta número cinco de tipo abierto se puede evidenciar en su totalidad y con altos puntajes como las niñas realmente no conciben la idea de tener alguna discapacidad y como nombraron no sólo una sino dos o mas discapacidades.

Lo que realmente permite esta pregunta es lograr que la niña también se sienta parte del texto, que ella se involucre y pueda opinar desde su punto de vista.

5.



Con la pregunta número seis, que pretendía identificar el grado de argumentación que tienen las estudiantes de acuerdo a sus propios criterios se puede observar como las niñas realmente se apropian del tema y manifiestan con emotividad de forma escrita y hasta oral lo difícil que sería para ellas tener que afrontar alguna de las discapacidades que en la pregunta anterior nombraron y también justifican que no quisieran estar en el lugar de la protagonista. Y en la tabla en general se pueden observar. Y en grafica se puede comprobar ya que en los puntajes mas altos se encuentran las razones mas cercanas al por que de la pregunta anterior con un 31%, 24% , 18% y 12% las alumnas justificaron de forma acertada las razones a continuación se presentan y en una minoría con un 6% y 3% las alumnas estuvieron lejos de respuesta esperada en el caso de

justificar la respuesta con base a la pregunta anterior número 5 ya que dentro de las respuestas con bajo porcentaje estaban el no se, no tengo idea, o no se me ocurre nada.

- Por que es ser un estorbo para los demás
- No sería yo misma
- Porque todos me mirarían como un bicho raro
- Porque mi vida no sería igual
- Mis sueños estarían frustrados
- Mis padres sufrirían demasiado
- Todos me tendrían lastima

6.



PREGUNTA: 7. ¿Cuántos años tenía la protagonista antes de quedar ciega?

La pregunta número siete de tipo abierto que pretendía indagar sobre la capacidad de la niña para recordar datos exactos sobre la información brindada por el texto se puede evidenciar como en su mayoría las alumnas desarrollaron con exactitud las respuesta correcta con un 79% a los 9 años, con un 12% las estudiantes no respondieron acertadamente diciendo que era a los

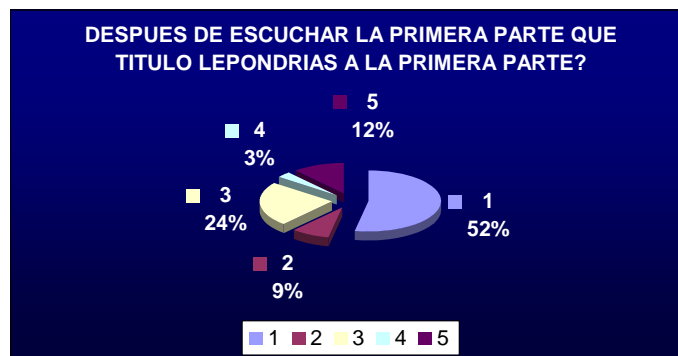
7 años, y con un 9%, las alumnas se confundieron con algunos de los datos del texto que si del todo no había concentración permitía esta confusión y algunas de estas niñas respondieron algunas a los 3 meses otras no se acordaban, no sabían, o no tenían idea.

7.



PREGUNTA: 8. Después de escuchar la primera parte escribe un título de acuerdo a lo que entendiste.

8.



Con la pregunta número ocho, que pretendía indagar el proceso de predicción de las estudiantes siendo la primera vez que las estudiantes se ven enfrentadas a este tipo de prueba se puede observar que en este caso específicamente se pudieron encontrar varios

aciertos y aproximaciones a la respuesta mas cercana que podía ser a su criterio y en un 52% las estudiantes con la mayoría de puntaje se acercaron mas al responder **Aprender a ver la vida de otra manera**; con un puntaje muy cercano alto con relación a la misma pregunta las alumnas con un 24% respondieron **Una discapacidad física pero no mental** lo que también daba a entender la gran cercanía con el objetivo a la pregunta; con un 12% las estudiantes se aproximaron con la respuesta **El hecho de no ver** que al igual se aproximaba pero aun no era tan próxima al texto; y con los puntajes mas bajos, que por supuesto no quiere decir que estén en este nivel por no tener relación sino por que faltó tal vez mas aproximación al tema de la primera parte con un 3% y 9 %, las estudiantes respondieron algunas ideas mas incompletas pero igual estaban centradas en el tema la niña que con el tiempo quedó ciega y era ciega y vivía triste.

15.1.3. COMENTARIOS 1ª PARTE

En esta primera etapa del taller en la que se pretendía por medio de el tipo de pregunta abierta encontrar las posibles respuestas que las estudiantes podrían dar al hecho de conocer otro modelo de pregunta siendo su verdadero fin desarrollar una fase de monitoreo en el que la estudiante estuviera en continuo proceso de evaluación y predicción del texto en el que juegan un papel muy importante los conocimientos previos, recuerdos etc, para poder responder a cada una de las preguntas; se pudo evidenciar que las niñas en esta primera etapa lograron despertar su interés por este texto que en su mayoría resultó ser agradable y todo el tiempo estuvieron pendientes de que sus respuestas fueran las correctas, hacían preguntas de forma individual y se devolvían al

texto para hacer una segunda y tercera lectura con el fin de poder entender la pregunta, etc.

Se pudo evidenciar como las niñas demuestran su opinión y pensamiento frente a algún tema propuesto y además son muy creativas en hacerlo y esto se ve reflejado en los títulos que suponían y luego en los títulos que después de escuchar el texto nuevamente pondrían según su criterio; lo cual manifestaban las niñas era interesante ya que expresaban según sus ideas lo que querían y nadie las criticaría.

También es valioso resaltar el nivel de tan alto que se obtuvo en esta primera parte en cada una de las preguntas planteadas ya que no solo se nota el esfuerzo sino que las niñas demostraron disfrutar la lectura ya que ellas podían interactuar con el texto lo que les permitió poder desempeñarse muy bien es esta primera parte.

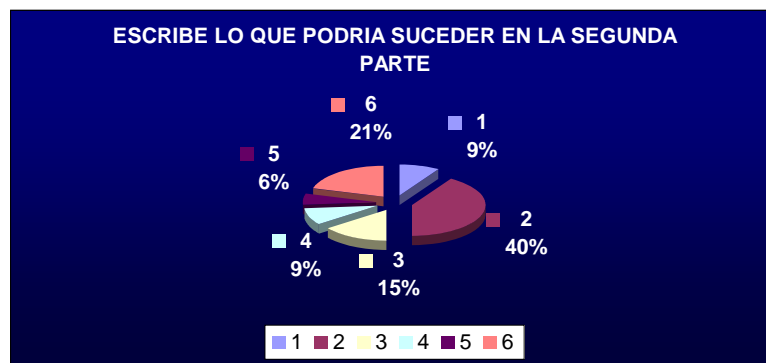
Las alumnas manifestaron agrado y seguridad al responder esta primera parte y es importante resaltar la parte afectiva de las niñas con relación al texto por que en ninguna otra prueba de comprensión de lectura se vieron antes tan comprometidas como en esta.

II PARTE

En la segunda parte de aplicación de la prueba metacognitiva se emplearon nuevamente preguntas de tipo abierta que son necesarias para identificar los procesos de pensamiento que las niñas van desarrollando de acuerdo con su criterio personal:

PREGUNTA: 1. **Que puede suceder en la segunda parte que vamos a leer?,
escribe uno o dos hechos que puedan suceder.**

1.



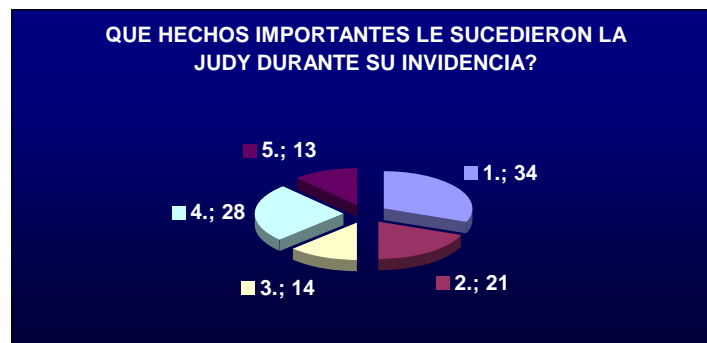
En la pregunta número uno de tipo abierto en la segunda parte se puede observar como las estudiantes al predecir según sus criterios personales sobre que podría suceder con la historia de Judy y en su mayoría se puede observar que las estudiantes tienen muy buena imaginación y así lo manifiestan las niñas que con sus respuestas estuvieron más cerca del tema propuesto con un 40% las estudiantes se acercaron mucho más a los posibles hechos que podrían transcurrir en la historia con la respuesta: **Judy enfrenta su discapacidad**, con un 21% las estudiantes se aproximaron también con la respuesta **Triunfa y es la mejor en todo** ya que ellas manifiestan gran sensibilidad con el texto y demuestran lo que ellas quisieran que pasara; con un 15% las estudiantes manifestaron con la respuesta **La protagonista Supera la ceguera**, que en la vida es posible que

hasta los obstáculos mas grandes tienen solución y con un 9% en cuanto a la cantidad de respuestas las estudiantes dijeron **Se acostumbra a vivir con su discapacidad y con un 9% Avanza la enfermedad**; y con el menor puntaje y con un 6% las estudiantes respondieron **ayuda a otros invidentes**, y a pesar de no estar muy próximas al verdadero contenido los últimos puntajes demuestran que las estudiantes tienen gran capacidad de interacción con textos y artículos que les permitan ser parte de ellos.

PREGUNTA: 2. ¿Que hechos importantes le sucedieron a la protagonista durante todo su proceso de invidencia?

SU AMOR POR LA MÚSICA EN ESPECIAL PIANO Y VIOLIN	1.	34
APRENDE EL LENGUAJE BRAILE	2.	21
EL PAPÁ NO LA APOYA CON SU SUEÑO	3.	14
TIENE SU PRIMER SUEÑO DE SER OPERADORA DE CONMUTADOR	4.	28
JUDY ENTRA A UN COLEGIO MEJOR DONDE HAY SOLO NIÑAS	5.	13

2.

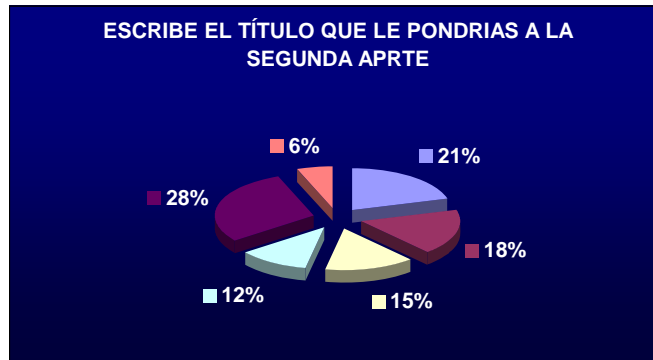


En la pregunta número dos, se ve como las estudiantes pudieron hacer uso con aciertos sobre la pregunta que indagaba sobre datos específicos de la vida de Judy y en todas las

respuestas se evidencian altos porcentajes en cuanto a la totalidad de alumnas del salón, ya que al tener que nombrar varios aspectos, la mayoría de las niñas respondieron las mismas preguntas.

PREGUNTA 3. **Escribe el título que tú le pondrías a esta segunda parte.**

3.



En cuanto a la pregunta número tres, con la que se pretendía desarrollar el nivel de predicción a partir de un conocimiento previo se puede observar como las alumnas que estuvieron mas cerca a la respuesta correcta con la frase **como progresar ante las dificultades**; con un 28% ya que gracias a su capacidad de predicción obtuvieron mas alto nivel; con un 21% las estudiantes respondieron **mi superación personal** acercándose también con alto nivel; con un 18% las estudiantes respondieron **el inicio de una nueva vida**, con un 12% las estudiantes se acercaron al título de la segunda parte con la frase **sueños frustrados**, y con un 6% las estudiantes respondieron **metas para el futuro** y con un 2% las estudiantes contestaron **cumpliendo mis sueños**.

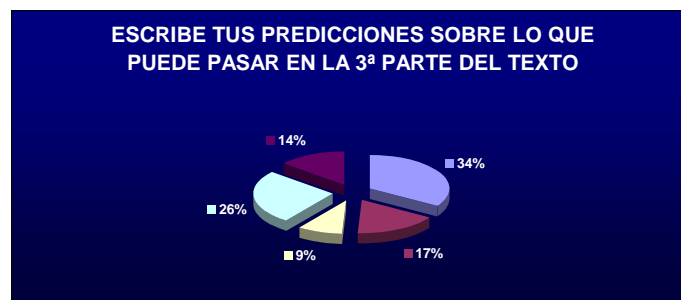
15.1.4. COMENTARIO 2ª PARTE

En el desarrollo de la segunda parte con preguntas de tipo abierto, pretendía indagar sobre los procesos de pensamiento y reflexión que las niñas están utilizando se pudo detectar que las niñas manifestaban más interés y dedicación preguntaban si no entendían la pregunta, hasta su postura era muy buena, se notaba el interés y el deseo por terminar de leer rápidamente para saber el final; la respuesta correcta con respecto a sus expectativas y al contenido del texto.

III PARTE

PREGUNTA: 1. **Escribe tus predicciones sobre lo que puede ocurrir a Judy en la tercera parte del texto.**

1.

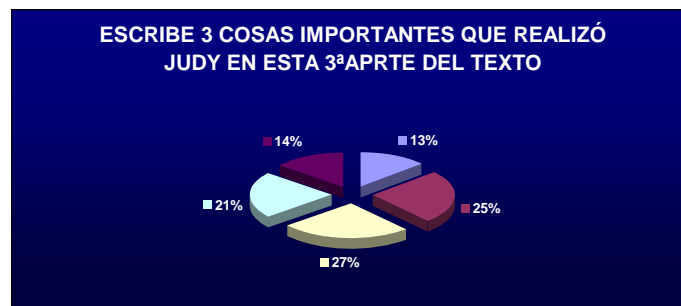


Con base a la pregunta número uno de tipo abierto que pretendía indagar sobre los procesos de predicción a partir de los conocimientos previos y haciendo uso de los capítulos anteriores que proporcionan una información como base en esta etapa es mas certero que las estudiantes puedan acercarse mas al titulo de la tercera parte y en la gráfica se puede observar que en general los niveles de acercamiento así no sean idénticos al titulo permitan tener una gran aproximación al contenido y es el ejemplo del porcentaje mayor que con un 34% respondió **alcanza sus sueños**; con un 26% las niñas

respondieron **Judy se sigue superando**; con un 17% las alumnas se aproximaron al título con la respuesta **se vuelve mas ágil en sus cosas** ; con un 14% las estudiantes respondieron **lucha y estudia lo que quiere**, con un 9% las estudiantes respondieron **las personas que la rodean la quieren mas**.

PREGUNTA 2. Escribe tres cosas importantes que realizó Judy en esta tercera parte del texto.

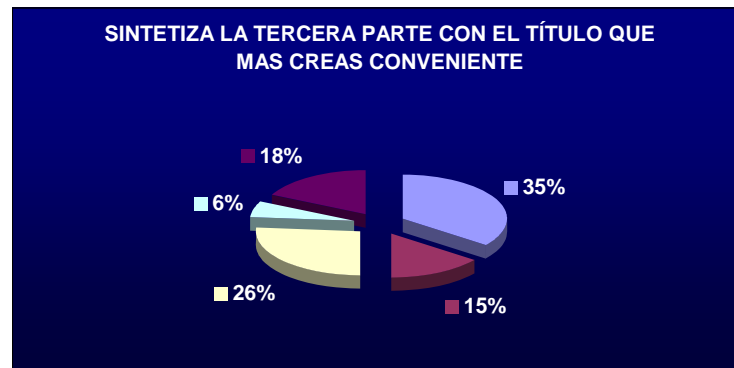
2.



En la pregunta número dos de la tercera parte de tipo abierto que pretendía que las estudiantes utilizaran su capacidad de recuerdo y memoria se puede observar como los niveles fueron altos en cuanto las niñas logran recordar casi en su totalidad datos que se preguntan sobre el texto ya leído; y en la gráfica se puede ver como las alumnas con el 27% , 25% y 21% en su mayoría recordaron todas las actividades que hizo Judy en esta parte del texto, lo que significa que el texto es de su agrado, que realmente estaban concentradas, que el tema les llamó la atención, etc; con el 14% y el 13% un nivel mas bajo las alumnas olvidaron los detalles importantes del progreso de la protagonista ya sea por falta de atención, concentración, interés, etc.

PREGUNTA 3. Sintetiza esta tercera parte de la lectura con el título que creas más conveniente.

3.



En la pregunta número tres, que pretendía observar la capacidad de las estudiantes en el momento de predecir partiendo de sus conocimientos previos con el fin de ir monitoreando su propio aprendizaje se encontró que en general las niñas tiene gran capacidad de hacer uso de una planeación y monitoreo de su propio aprendizaje ya que en esta última prueba no son tan relevantes los porcentajes pero aún así se lograron aproximar con todas sus respuestas al título sin importar que fuera exacto o no, e incluso sus propuestas fueron mucho mejores que la real y entre los títulos encontramos: La superación de mi mundo, Por fin una mejor vida, Aprender a conocer el mundo, Empezando a vivir, la superación de mi vida. Y por último Soy una nueva persona.

PREGUNTA 4. ¿Qué mensaje te trae esta lectura?

Dentro de las respuestas que las estudiantes dieron al mensaje del texto leído en la prueba de lectura y metacognición con la historia de Judy Taylor es valioso rescatarlas en la misma forma como las alumnas lograron manifestar su enseñanza y por esta razón encontramos a continuación la lista; que demuestran que sin gran esfuerzo, dejando a un

lado los paradigmas en contra de la lectura se puede evidenciar que las niñas aprendieron mediante la prueba a leer comprensivamente dentro de procesos de planeación, monitoreo y evaluación.

- ☉ Siempre hay que luchar por lo que queremos.
- ☉ Superarnos ante las dificultades.
- ☉ A veces tenemos problemas insignificantes que los volvemos grandes pero realmente no son tan grandes.
- ☉ Todo en la vida trae una enseñanza.
- ☉ Hay que dar gracias a Dios por que somos normales
- ☉ Hay que ayudar a los que necesiten de nuestra ayuda por que el día de mañana no sabemos como estaremos.
- ☉ Gracias a Dios no nos falta nada y sin embargo en ocasiones nos quejamos por cosas insignificantes.

15.1.5. COMENTARIO 3ª PARTE

En la última parte de la prueba metacognitiva de tipo abierto se pretendía encontrar un nivel de comprensión, análisis, de reflexión, de predicción el los que involuntariamente ya estaban involucradas las niñas en pro de una construcción de conocimiento personal por iniciativa propia.

16. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación era involucrar a las alumnas de séptimo grado del colegio Cooperativo Unión Social dentro de procesos de lectura crítica, significativa y reflexiva en pro de crear personas autónomas en su aprendizaje por la lectura y esto se logró gracias al desarrollo detallado de cada uno de los procesos que las niñas llevan desde sus hábitos de lectura, los procesos pensamiento cognitivos, para luego involucrar a las estudiantes en el desarrollo de procesos de autorreflexión y análisis personal.

Con respecto a la primera guía de habilidades cognitivas se puede deducir que:

La lectura puede satisfacer innumerables propósitos, a través de ella se puede obtener gran información y gracias a ella se puede alcanzar altos niveles de pensamiento, y en ella se puede encontrar una gran fuente de recreación si se adquiere el gusto por la lectura.

Con relación a la encuesta sobre habilidades cognitivas se puede deducir también que hay procesos de pensamiento que se desarrollan mecánicamente pero al final no hay un aprendizaje y para que lo encuentren se necesitan docentes comprometidos con el ejercicio de formar lectores competentes que a partir de cualquier área puedan desarrollar procesos de pensamiento en la comprensión lectora.

Las estrategias cognitivas son una herramienta muy valiosa en todo proceso de aprendizaje pero si no hay un monitoreo y evaluación permanente se pierde la idea central que se quiera alcanzar.

En cuanto a las estrategias metacognitivas se puede deducir después de ver los resultados que las estudiantes se vieron identificadas con el desarrollo de estos procesos de pensamiento y ellas mismas pudieron sacar sus propias conclusiones sobre las debilidades que presentan en el momento de abordar un texto con respecto a sus propios intereses.

La prueba de estrategias metacognitivas representó en el proceso lector de las niñas un cambio positivo que atiende a las necesidades particulares y que a su vez involucra sus intereses de forma agradable a partir de nuevos modelos en los que sin saber las niñas están buscando su propio conocimiento sobre el aprendizaje.

Gracias al proceso desarrollado en cada una de las pruebas aplicadas, se puede deducir que hace falta implementar un buen proyecto de lectura y metacognición para el óptimo desarrollo de los procesos de comprensión lectora con las estudiantes del Colegio Cooperativo Unión Social empezando por las alumnas de séptimo grado quienes ya están involucradas en el proceso y a partir de los resultados positivos que arrojó la prueba se pueda implementar y ampliar al resto de los cursos.

17. PROPUESTA

De acuerdo al valioso trabajo que se pudo desarrollar con las estudiantes del grado séptimo del Colegio Cooperativo Unión Social, se puede plantear a partir de este mismo momento el espacio necesario de plan lector como lúdica para indagar más sobre el desarrollo de estos procesos metacognitivos con las estudiantes del colegio en general que deseen desde sus propios intereses acercarse a conocer la nueva visión si así se puede llamar desde la experiencia adquirida, como formadora de verdaderos lectores competentes desde un punto de vista personal y autoreflexivo que lleve verdaderamente a entender los procesos básicos del conocimiento.

Se deben priorizar y orientar el tipo de lectura que los adolescentes escogen ya que inicialmente parte de un verdadero gusto particular, para tratar de ubicar el texto en una herramienta de entendimiento que puede aportar verdaderamente a la experiencia lectora un nivel de desarrollo intelectual un paso más en este fascinante y enriquecedor proceso.

Es entonces de suma importancia partir en el proceso de metacognición y lectura por reconocer las fases que inicialmente se deben trabajar de forma dirigida con los estudiantes como son la mediación (discurso dirigido hacia si mismo); el segundo es respuesta a los estudiantes (la opinión de los estudiantes en el desarrollo de procesos cognitivo autónomo); describir las experiencias del aula (aporte de los estudiantes en todas las actividades académicas en pro de su desarrollo de comprensión)

**COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN SOCIAL
GUÍA DE METACOGNICIÓN Y LECTURA
GRADO SÉPTIMO**

NOMBRE _____ **CURSO:** _____

TEMA: METACOGNICIÓN Y LECTURA

OBJETIVO: Identificar los procesos de lectura en las alumnas de séptimo grado con el fin de brindar alternativas metodológicas que proporcionen un autoaprendizaje más enriquecedor y llamativo por medio de parámetros claros de trabajo que surjan de sus propias necesidades.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO:

- Escoger una lectura
- Orientar a las alumnas con una charla dirigida y participativa para introducirlas en el tema de la lectura.
- Explicar la importancia de las habilidades cognitivas en la práctica.
- Después de compartir e intercambiar ideas sobre el tema, se les pide a las alumnas de séptimo que de forma individual cada una trate de diseñar una meta o un propósito práctico para iniciar la lectura.
- Por medio de un intercambio de ideas cada una supondrá que clase de texto puede ser... (cuento, novela, un informe, etc.)
- Se hace la lectura modelo del texto teniendo en cuenta la pronunciación, vocalización, signos de puntuación, etc.) de la siguiente forma:
 - Lectura del título (CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA) que te da a entender.
 - Luego cada estudiante escribirá de acuerdo al título de lo que cree que trata el texto.
 - Análisis y comparación del título con la idea que dieron de este.
 - Lectura por parte del orientador teniendo en cuenta que sea clara, que se entienda lo que está leyendo, etc.
 - Luego cada una en su cuaderno confronta la idea que ella anteriormente sacó del título con relación al texto original.
- Preguntas de comprensión de lectura
- Recordar las ideas que más le llamaron la atención
- Anticiparse a los hechos que puedan suceder en la segunda frase de la lectura.

- Sacar significados, sinónimos y antónimos de las palabras que las alumnas con anterioridad fueron escribiendo de acuerdo a lo leído.
- Deducción del título de cada una de las partes leídas.
- Síntesis de cada parte en dos o tres oraciones.
- Problemas planteados en cada parte de la lectura.
- Posibles soluciones.
- Deducciones y conclusiones.
- Escribir el proceso empleado para abordar la lectura.
- Seleccionar una lectura y esquematizarla.
- Evaluar el trabajo realizado teniendo en cuenta lo realizado y adquirido para su vida.

Cuando un alumno escucha una lectura teniendo en cuenta: propósito, anticipación y estructuración se obtienen como ventajas:

- ✓ Explicar con sus propias palabras
- ✓ Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- ✓ Buscar ejemplos o argumentos en contra
- ✓ Reconocerlas en circunstancias distintas.
- ✓ Reconocerla aunque este expresada con otras palabras.
- ✓ Ver relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos.
- ✓ Usarla de distintas formas.
- ✓ Sacar deducciones personales.
- ✓ Usarla para explicar otros hechos.
- ✓ Se mantiene la atención constantemente confrontando sus predicciones con el verdadero texto.

ACTIVIDADES METACOGNITIVAS EN LA LECTURA

Planeación metacognitiva

1ª FASE:

OBJETIVO: Involucrar a las estudiantes en procesos de pensamiento anticipado ante un texto nuevo

TÍTULO: “*planeación del texto con anticipación*”

NOMBRE: “CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA

METODOLOGÍA:

1.a cada estudiante se le entrega una hoja con el título “CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA” y en la hoja deberá hacer una composición escrita sobre lo que inspira el nombre teniendo en cuenta que sea una narración detallada en donde se encuentren acciones, hechos, acontecimientos e imágenes.

2. Se les sugiere que fijen un propósito u objetivo antes de iniciar con la actividad de lectura y lo escriban después del título.

3. comentar a las estudiantes una breve explicación sobre como escribir narraciones organizadas, estructuradas y claras.

4. Se explica la utilidad de recordar los anteriores aprendizajes en el momento de construir ideas.

5. preguntar sobre que tipo de texto podría ser de acuerdo al título(cuento, historia de terror, fábula, etc.)

6. Formar grupos pequeños para socializar composiciones y entre todas escoger uno, lo complementan para luego socializarlo.

7. Luego en el tablero se pega el texto original y el mediador hace la correcta lectura para luego en los grupos escoger cuál fue la más acertada con respecto a la original para que una representante pase al frente para explicar.

8. Luego se preguntará si está claro el contenido de este relato.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alliende, Felipe (1994). La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Ed. Andrés Bello. 315 pág. ISBN 956-13-0871-0.

2. Agudelo, Humberto Arturo(1998). Educación en los Valores. Talleres pedagógicos. Bogotá. Ediciones Paulinas. ISBN958-669-104-7.

3. Álvarez Zapata, Didier.(2003) La animación a la Lectura: Manual de acción y reflexión. Instituto Colombiano para el fomento de la educación Superior. ICFES. 58 páginas. Colección Bibliotecológica y lectura, no.1.ISBN: 958-655-642-5.

4. Browne.Meter (1997) Calvario de un excursionista. Drama de la vida real. Revista selecciones.

5. Bruer,J (1995) Escuelas para Pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Piados. Barcelona.

6. Cantero, Francisco J. La Seducción de la Lectura en edades tempranas. Secretaría General Técnica. Santander 2202.318 páginas. ISBN: 84-369-3595-0.

7. Cerrillo,Pedro C. (2002) Libros, Lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje. La Universidad de Castilla- La Mancha Cuenca,. 145 páginas. ISBN: 84-8427-212-5.

8. Cuetos Vega, Fernando.(1996) Psicología de la Lectura. Editorial Escuela Española. 125.pág. ISBN 84-331-0485-3.

9. Díaz Herrera Francisco.(2001) El Rumor de la Lectura. Colección la sombra de la palabra. Equipo Peonza. Madrid España. 124 páginas. Grupo Anaya, S.A. ISBN: 84-667-1310-7

10. Klingler, Cynthia (2001) Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica Docente. Mc Graw Hill. ISBN 970-10-2526-1 . 209 Pág.
11. Lerma Héctor Daniel.(2002) Metodología de la investigación. Propuesta anteproyecto y proyecto. Ecoe ediciones. Bogotá..117 páginas. Textos universitarios. ISBN:958-648-275-8.
12. Mar Mateos.(2001) Metacognición y Educación. Psicología Cognitiva y educación. Primera Edición. Argentina,. Editorial Aigue Grupo Editor S.A.143 páginas. ISBN: 950-701-772-0.
13. Mcentee de Madero Hielen.(1997) Comunicación Oral. Para el liderazgo en el mundo moderno. Mcgraw-hill. Mexico. D.F. 749 páginas. ISBN:970-10-1124-4.
14. Mendez Torres Ignacio.(1989) El lenguaje oral y escrito en la comunicación. Noriega Editores. México. Editorial Limusa, S.A.. 318 páginas. ISBN: 968-18-3019-9.
15. Niño Rojas, Victor Miguel. (1998) Los procesos de la comunicación y del lenguaje. fundamentos y práctica. Ecoe ediciones. Bogotá Colombia. 366 páginas en serie textos universitarios. ISBN:958-648-65-4
16. Rancel Hinojosa Mónica (1989) Editorial Trillas. Comunicación oral. básicos para formación de profesores.
17. Staats. Arthur W. (1983). Aprendizaje, lenguaje y cognición. Ediciones Pegaso S.A. Editorial trillas México. 665 páginas. ISBN: 968-24-1373-7.
18. TAYLOR,JUDY (1991) **“AUNQUE ERA CIEGA VEÍA”** tomado de la revista Selecciones noviembre.
19. www.google.com De Bono,E(1 981).CEP-1.Mètodo para Aprender a Pensar. Guía del Profesor. Ministerio de Educación. Caracas.

ANEXOS

ANEXO N° 1

ENCUESTA N.1 A NIÑAS

NOMBRE: _____

En el espacio escribe SI- NO- NS (no sé) de acuerdo con tu costumbre dominante.

A.

- ___ 1. Adopto una postura correcta para leer
- ___ 2. Procuero leer con buena luz
- ___ 3. Muevo la cabeza de izquierda a derecha buscando las palabras
- ___ 4. Murmuro las palabras que voy leyendo
- ___ 5. Estoy pendiente del radio, del televisor, del vecino, etc.
- ___ 6. Encuentro palabras que no entiendo.
- ___ 7. Consulto el significado de palabras extrañas
- ___ 8. Me cuesta trabajo captar las ideas importantes de cada párrafo
- ___ 9. Releo varias veces las frases o párrafos para poder entenderlos.
- ___ 10. Consulto citas, tablas y notas de pié de página
- ___ 11. Acostumbro a tomar apuntes
- ___ 12. Encuentro errores o ideas discutibles en las lecturas
- ___ 13. Busco relación entre las ideas
- ___ 14. Interrumpo fácilmente la lectura para ir al baño, hacer llamadas
- ___ 15. Reflexiono Sobre las ideas que encontré
- ___ 16. Hago un resumen mental o escrito.

B.

- ___ 1. Se sobre que tema escribir pero no se que decir
- ___ 2. No me salen las palabras
- ___ 3. Lo Que termino escribiendo no era lo que tenía pensado
- ___ 4. No tengo idea de cómo organizar la información
- ___ 5. Creo que no me importa corregir el escrito si esta mal
- ___ 6. Siento temor de que alguien me revise
- ___ 7. Pienso demasiado en el lector de mi texto
- ___ 8. Me da una pena horrible hacer el oso con mi texto
- ___ 9. A veces no entiendo yo misma lo que escribo.
- ___ 10. No se como enlazar una frase con otra o un párrafo con otro
- ___ 11. El trabajo de escribir es tan aburrido que mejor lo dejo para mañana.
- ___ 12. Ignoro las palabras apropiadas al escribir un texto.

ANEXO N° 2

HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN

La historia del colegio inicia en el momento mismo en que pisa tierra BERTHA HUIDOBRO (Chilena) y PILAR GARCÍA(Española) dos religiosas extranjeras dedicadas al servicio social de los pueblos

latinoamericanos que llegaron a Bogotá en el año 1951 para quedarse definitivamente entre nosotros.

1952

Se otorga personería jurídica al Centro Obrero Unión Social institución que brinda capacitación y servicio médico a la clase obrera.

1953

Llega al grupo de fundadoras la señorita ROSARIO GARZÓN(Colombiana). Se compra al distrito el terreno donde funciona la obra de la construcción de las instalaciones locativas. Marcó el inicio en forma de la obra todo producto de los obreros y la orientación y el empeño de las fundadoras desde aquellos años.

1961

Por iniciativa de aquellas arriesgadas mujeres se constituyen las instalaciones de la escuela primaria y en este año abre las puertas al servicio de las hijas de la clase obrera.

1970

En este momento surge la necesidad de fundar y establecer el bachillerato para las niñas que culminaban primaria pero no se contaban con los recursos económicos, ni con el personal.

Fue encargada de iniciar los trámites para organizar un Colegio Cooperativo, la Doctora. GABRIELA COOK, quien había trabajado en la obra social desde la fundación bajo la orientación de la superintendencia de cooperativas, modelando y consolidando la idea de la institución educativa.

1971

Se realiza el primer curso de Cooperativismo con la asistencia de 104 padres de familia al igual que la asamblea de constitución de nuestra cooperativa.

El colegio inicia actividades con la aprobación y licencia de funcionamiento de la secretaria de Educación (Lic. 003680 Resolución 3211 de diciembre/ 31 de 1990).

Se elaboran los estatutos de la cooperativa siendo aprobados por la superintendencia de Cooperativas y se otorga Personería jurídica en octubre de 1971 con el N. 2121.

Es así como desde su fundación, el Colegio Cooperativo Unión Social ha formado parte activa en el desarrollo intelectual, moral y cultural de nuestra comunidad.

La institución unionista en el transcurso de sus 3 décadas de proyección, representa desde la obra social un interés permanente por la capacitación profesional de las estudiantes.

Hoy desde el área tecnológica con énfasis en comercio, y para las madres de familia la obra social viene preocupándose por su capacitación y mejoramiento de vida.

A partir del año 1996 realiza el convenio con la Escuela Centro Obrero Unión Social para que las niñas que cursan sus estudios pre-escolar y primarios, continúen su educación básica y media en forma continua, ya que se vienen desarrollando estrategias formativas y pedagógicas para la unificación de criterios de los proyectos educativos de las instituciones, Centro Obrero Unión Social y Colegio Cooperativo Unión Social.

Más tarde el centro obrero Unión Social, según disposición de la secretaría de Educación empieza a formar parte del colegio Cooperativo Unión Social a realizar convenios con colegios como la Madre Adela.

ANEXO N° 3

P.E.I.

”FORMACIÓN INTEGRAL CON PROYECCIÓN EMPRESARIAL Y PROFESIONAL”

ENFASIS

- Bachillerato comercial
- Intensificación del inglés
- Proyecto ambiental de biología Bilingüe.
- Profundización en las áreas de Administración de Empresas.
- Evangelización en la enseñanza.
- Pasantías laborales en grados novenos y decimos.
- Ocupación como aprendiz calificada por el SENA en grado once.

MISIÓN

Formación de mujeres capaces de asumir con responsabilidad sus compromisos, tanto a nivel familiar, como laboral y profesional; ejerciendo liderazgo en todos aquellos campos donde se desempeñen.

VISIÓN

Formación de personas integrales con VALORES Y PRINCIPIOS fundamentados en la fe católica y solidaria, complementados con conocimientos que construyan una sociedad más justa.

**COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN SOCIAL
LALECTURA COMPRESIVA, ESTRUCTURAL Y CRÍTICA**

NOMBRE _____ **CURSO:** _____

Lee con atención el siguiente texto y contesta lo que se te pide en los tres siguientes apartados.

DIME QUE COMES Y TE DIRÉ COMO VIVES

¿A quién no le agrada comer? la comida da energía al cuerpo humano para realizar muchas de sus funciones, lo que todos debemos hacer es comer saludablemente. En nuestra dieta, debemos incluir principalmente granos y cereales, porque éstos tienen un alto contenido de fibra, vitaminas y minerales.

Además, en una dieta bien balanceada debemos incluir el consumo de muchos vegetales en ensaladas u otro tipo de platillos, sin olvidar las carnes, de preferencia carnes blancas. ¡Ah!, pero eso sí, que no tengan piel. La recomendación de las carnes blancas no es con el fin de menospreciar las carnes rojas, estas también son muy sabrosas y nos proporcionan hierro, proteínas y minerales. Los productos lácteos son derivados de los animales que proveen de carnes rojas y también aportan beneficios al cuerpo humano, de ellos obtenemos el calcio y otros nutrientes.

Cuando necesitamos fuerzas para realizar cualquier tipo de trabajo, ya sea físico o intelectual, necesitamos energía, y para ello hay que consumir calorías, el problema que experimentamos es que a veces nos gana la gula y comemos alimentos altos en calorías, y lo hacemos sin medida para después estar con problemas de sobrepeso. Tenemos que equilibrar el consumo de calorías para poder realizar nuestras actividades sin dificultades.

Tal vez un mal consejo para algunas personas sería el de desayunar y comer como reyes y cenar como mendigos ¿Qué les parece un desayuno rico en fibra, vitaminas, minerales y calcio por la mañana: un cereal con leche y frutas? En la comida una buena ensalada de verduras para acompañar un platillo de carne blanca o roja y, si se puede evitar el postre, es mejor. Ya por la noche debemos hacer ejercicio para estar en forma y eliminar el estrés; olviden la cena... bueno, para ser un poco benevolentes, si se puede un poco de frutas estaría muy bien.

Algunos otros consejos para estar bien de salud son: disminuir el consumo de sal en los alimentos, ya que esta contribuye a la retención de líquidos. El azúcar debe utilizarse con medida, por que contiene demasiadas calorías que después de ingerirlas es difícil quemarlas.

La vida es más sana cuando se lleva una alimentación adecuada y se practica algún deporte. Una dieta balanceada produce ideas sanas en la mente de un cuerpo sano.

ANEXO Nº 5

NIVEL DE COMPRENSIÓN

1. Escribe el significado de las siguientes palabras:

Dieta: _____

Fibra: _____

Vitaminas: _____

Minerales: _____

Hierro: _____

Proteínas: _____

Lácteos: _____

Calcio: _____

Nutrientos: _____

Calorías: _____

2. Escribe el tema de la lectura:

3. Escribe la idea principal y secundaria de cada párrafo

4. Establece relaciones entre el tema de la lectura con las ideas principales

AUNQUE ERA CIEGA VEÍA”

*(Tomado de la revista Selecciones noviembre 1991)
Por JUDY TAYLOR*

I PARTE

Cuando Judy Taylor tenía nueve años las tinieblas empezaron a cerrarse entorno de ella. Los especialistas dijeron que no podía hacerse nada para salvarle la vista. Al cabo de unos cuantos años quedaría ciega del todo.

Su callada determinación de llevar una vida normal es en sí misma es un relato extraordinario. Pero no termina allí. Muchos años después, un insólito giro del destino abrió un nuevo capítulo en su historia.

He aquí una conmovedora vislumbre del mundo de los privados de la vista; una celebración del amor de tan potente fuerza que le hizo ver más allá de su incapacidad; y un inolvidable testimonio de las maravillas ordinarias que con demasiada frecuencia pasamos por alto en nuestra agitada vida diaria.

Desde el momento en el que me puse las gafas en la escuela, empezaron las burlas y los sarcasmos: "cuatro ojos, cuatro ojos" me gritaban a coro los niños. Yo tenía solo siete años y era muy poco lo que podía hacer para defenderme de las agresiones de mis condiscípulos. Mi mente estaba concentrada en el pavimento, y apenas distinguía. Tenía que estar alerta a los hoyos que hubiera en la calle y en parte mirando y en parte escuchando, cuidarme de los autos que se aproximaban, como odiaba esas gafas, eran feas y redondas, de armazón plateado.

En la clínica de enfermedades de los ojos insistían en que las usara, pero los dos gruesos discos de cristal no mejoraban mi visión ni ocultaban las lágrimas que se acumulaban detrás de ellos. Me sentía asustada, humillada y diferente.

Mis padres comenzaron a sospechar que algo andaba mal cuando empecé a andar. Mamá cuenta que se impacientaba cuando yo me tropezaba con las cosas, hasta que le resultó obvio que sencillamente, no las veía.

La razón de esta anormalidad era un misterio, pero no se supo que el grave ataque de sarampión que sufrí a los trece meses me había provocado la atrofia de las retinas y de los nervios ópticos. El especialista explicó a mi madre "la vista de Judy seguirá deteriorándose. No podemos hacer nada al respecto". Con el tiempo quedaría yo ciega del todo.

Como mi vista fue empeorando gradualmente, pude asistir algunos años a una escuela primaria oficial, aunque sabía que jamás se me aceptaría allí en forma permanente. Solo me sentía a gusto en nuestro pequeño barrio de Cheltenham, Inglaterra.

Mucha gente no elegiría vivir en una calleja como la nuestra, los vecinos eran pobres, y las casa pequeñas, pero para los niños, era un lugar maravilloso. Dedicábamos horas interminables a jugar en la calle, y aunque a mi me “atrapaban” mas a menudo, nunca deje de participar en esos juegos infantiles.

Sería difícil imaginar un barrio mas lleno del vibrante y autentico palpitar de la vida. Que provocaba las risas que brotaban de las mesas donde se reunían los hombres a fuera de las tabernas, de que cosas prohibidas y misteriosas hablaban las abuelas y las mujeres jóvenes, con las cabezas muy juntas y asistiendo mientras tejían. En retrospectiva, pienso que mi humilde cuna le dio a mi vida una base mas sólida de la que habría tenido si me hubiera desarrollado en un entorno mas protegido.

Mis dificultades en la escuela continuaron, y después, cuando cumplí nueve años, mi situación empeoró dramáticamente. Ya no podía leer la letra impresa, y sólo con gran dificultad alcanzaba a distinguir las palabras escritas en el pizarrón. Una trabajadora social informó a mi madre que tendría yo que asistir a una escuela para niños ciegos. De pronto, me envolvieron las oscuras nubes que tanto tiempo se habían cernido sobre mí, y me arrebataron todo cuanto me era más querido y conocido.

II PARTE

DECISIONES SOBRE MI FUTURO

La primera escuela para ciegos era austera y estaba estrictamente organizada. Con agudos silbatazos nos llamaban a las comidas y a las clases, a la capilla y a la cama. Los días de visita escaseaban. Sentía temor ante la perspectiva de ver a mi madre, pues bien sabía el sufrimiento que me causaría verla partir de nuevo.

Por ser tan desdichada en ese lugar, sentí un gran alivio cuando, dos años después, me aceptaron en el colegio Chorleywood de Hertfordshire, un internado para niñas invidentes. Chorleywood Vieja casa de campo que olía a pisos encerados, jabón perfumado y pan recién salido del horno tenía ideas muy avanzadas para su tiempo. A las alumnas nos persuadían, nos insistían y en ocasiones incluso nos ponían en vergüenza para que fuéramos independientes. Guiadas por una maestra, exploramos la aldea vecina, los caminos y los bosques, hasta que todo aquel terreno nos era tan familiar que creo que me hubiera dado cuenta de la desaparición de un solo arbusto.

Nos daban las lecciones normales de idiomas, historia y religión, pero en matemáticas, ciencias naturales y geografía, manejábamos material didáctico diseñado especialmente para personas ciegas, como mapas en relieve, y campanas, en vez de luces, para indicar que habíamos terminado un experimento.

También me volví más versada en el sistema braille. Ya había dominado los rudimentos, pero ahora sentía un deleite especial cuando los puntos realzados se convertían en palabras, y esas palabras se transformaban en la trama de los cuentos. Ávida lectora desde siempre, me había frustrado terriblemente cuando se me deterioró la vista y tenía que esperar a que alguien me leyera.

También en Chorleywood descubrí que la música sería mi gran amor, maravilloso y duradero. Tocaba el piano y el violín; y, como estábamos muy cerca de Londres, asistíamos a muchos conciertos. Sin embargo, ¿de que me servían mis dotes musicales? Ya entonces sabía que me faltaba cierto elemento necesario para hacer una carrera en esta actividad. Como mi existencia me parecía entonces llena de cosas buenas para sufrir por el futuro, busqué una manera más sencilla de ganarme la vida.

Cuando pasaban unos días de vacaciones en casa, les anuncié a mis sorprendidos padres que quería ser operadora de conmutador telefónico.

Papá me pidió que le explicara aquello. Respondí que podría capacitarme en sólo tres meses, y que no conocía ninguna otra carrera que tuviera una preparación tan breve.

Papá y mamá habrían crecido durante la depresión económica de los treinta, y ambos habían comenzado a trabajar a los catorce años. Por tanto, no me extrañó mucho la reacción de mi padre: “regresa a la escuela hasta que encuentres un motivo mejor para decidir sobre tu futuro”, ordenó. “Tu madre y yo no hemos hecho todos estos sacrificios para que escojas una ocupación basada en lo primero que se te venga a la cabeza”.

III PARTE

EN EL ANCHO MUNDO

En el verano de 1952, cuando contaba 17 años, tuve una vivencia que transformó mi vida. Era un día espléndido de junio, en Chorleywood.

Yo estaba sentada en un cenador del prado sintiendo el calor de la luz solar que se filtraba entre el follaje, y soñando despierta con un libro abierto sobre las rodillas. De repente una fuerza se apoderó de todo mi ser. No tronó ninguna voz del cielo, pero en ese preciso momento, sin duda alguna, supe que sería maestra.

Nunca había pensado en dedicarme a la enseñanza. Creí que me había afectado el sol y que tal vez me sentiría mejor cuando hiciera menos calor. Sin embargo, esa nueva certeza seguía rondando en mis pensamientos. Todavía la mañana siguiente estaba convencida de que alguien había tomado una decisión por mí.

Por extraño que pareciera, así tenía que ser.

Apenas pude dormir aquella noche. Al día siguiente fui a hablar con la señorita McHugh, directora del plantel. Aunque ella no conocía a ninguna otra persona ciega que hubiera asistido a una escuela de pedagogía común y corriente, me prometió escribir en mi nombre a varias instituciones.

A la postre, la escuela normal San Gabriel, en sudeste de Londres, me citó para hacerme una entrevista. Solo recuerdo una de las preguntas que me hicieron: ¿por que desea ser maestra? No deseo ser maestra respondí impulsivamente. ¡tengo que serlo!.

Me ofrecieron un lugar para el siguiente septiembre. El ministerio de educación acepto pagar mi colegiatura y alojamiento. Entonces se inició un nuevo capítulo en mi vida. En Chorleywood había estado protegida por ser sólo una más entre muchas alumnas ciegas. En San Gabriel, era la única ciega entre doscientos estudiantes. La mayoría nunca había conocido a nadie como yo. Aunque tenían buenas intenciones, reaccionaron en forma exagerada.

Yo quería mezclarme con la multitud; en vez de ello, me convertí en el centro de atención de todos, al acercarme a puertas, escaleras, o muebles, muchas manos me sujetaban. “¡Cuidado!”, me decían. “¡te vas a caer!”.

Como otros ciegos, recurría al oído y a otros sentidos para andar con seguridad. Pronto me familiaricé bien con el enorme edificio. Hay cambios reveladores en las superficies de los pisos, y pequeños ecos y variaciones en la circulación del aire.

Tenía una extraña e inexplicable sensación en la parte inferior de las piernas, que me advertía de la presencia de sillas, mesas bajas y otros muebles.

Mi prueba suprema era la caminata de kilómetro y medio entre la escuela y la residencia para estudiantes donde vivía. Aunque en las calles había tráfico intenso, me negué siquiera a pensar en un bastón blanco, pues ello me hubiera avergonzado mucho. Con

una independencia mal entendida, rechazaba las amistades que se ofrecían a acompañarme durante ese trayecto. Aceptar su ayuda habría equivalido a reconocer que yo era diferente.

No se como lograba hacer el recorrido, pero sentía la tensión en todos los nervios. Los lavadores de ventanas y los pintores plantaban escaleras en mi camino, y los perros elegían el centro del pavimento para dormir sus siestas.

Lo peor de todo era el tráfico vehicular. Esperaba en el bordillo de la acera mientras pasaban los vehículos, uno tras otro. Luego apretaba los dientes y corría hasta el otro lado. Casi siempre me detenía un rechinado de llantas, seguido de una andanada de insultos. En años posteriores, nada de lo que oí en los patios de recreo lleno de adolescentes logró escandalizarme.

A pesar de mis dificultades para ir y venir, empecé a disfrutar de la vida universitaria. Salía regularmente con mis amigos: a veces íbamos a cafeterías donde se reunían todos los estudiantes; otras al teatro real de la ópera, donde comprábamos las entradas más baratas y permanecíamos de pie en la parte trasera de la sala.

Esto no me molestaba, pues de todas maneras no podíamos ver lo que estaba ocurriendo en el escenario. Sin embargo, si podía sentarme en el suelo y dejarme invadir por la maravillosa trama del sonido.

En una ocasión, al regresar de un baile varios de nosotros encontramos cerrada la puerta principal de la residencia. Tocar el timbre nos abría acarreado una multa. Por suerte, una de nuestras condiscípulos no había echado el cerrojo a una ventana del sótano. Entre risitas, nos colamos por allí. Formar parte del grupo significó para mí más que la diversión de aquella noche en el baile. ¡ me habían aceptado!.

No todos los recuerdos de San Gabriel son tan gratos. Jamás olvidaré a un joven que conocí en otro baile.

Estudiaba en una universidad cercana a la mía. Nos pusimos a charlar y descubrimos que compartíamos el interés por la música y la enseñanza. Después de conversar un rato, ofreció llevarme de regreso a la residencia de estudiantes. Mientras caminábamos me comentó que la semana siguiente acudiría a un concierto, y me pidió que lo acompañara.

Elegí con gran cuidado el vestido para nuestra cita, y una de mis amigas me ayudó a maquillarme. La velada fue magnífica. Parecíamos disfrutar el uno del otro, y después del concierto caminamos por la orilla del río. Era una cálida y apacible noche de verano y llenaba el aire el penetrante aroma de las flores. Sin dejar de conversar, nos sentamos

junto al río. De repente mi acompañante se puso de pie y, con voz ronca declaro que no quería volver a verme.

Agregó que yo le gustaba muchísimo, tal vez demasiado y que no podía permitir que creciera una amistad entre él y una joven ciega.

Tras dos años en San Gabriel complete mi formación de maestra e inicié mi labor docente con jovencitas con las cuales pude aprender a conocer absolutamente como cuando ellas comían en clase, o cuando leían revista debajo de la mesa, etc.

Y poco a poco fui enriqueciendo mi labor docente con la experiencia.

Con el tiempo adquirí un perro como guía me acompañaba de incondicionalmente a donde yo fuera, su nombre era Neana era mi compañera; con el tiempo conocí a Iban un hombre maravilloso del que me enamore y con el que me casé tuve dos hijos y con ellos tuve mucha mas ganas de luchar y seguir aprendiendo cada día más en noviembre de 1987 me operé los ojos y después de esta operación sentí unas inmensas ganas de poder descubrir lo que había pasado y entre el miedo y el deseo empecé a abrir mis ojos y recuerdo como poco a poco la luz borrosa trataba de penetrar por mis ojos de manera que decidí sacar fuerzas y abrirlos tratando de descifrar figuras y formas que borrosamente se definían en el intento y ese fue uno de los días mas hermosos de mi vida y cuando me preguntan que si no siento dolor de saber que pude haber visto la luz mucho antes les respondo que no por que de ser así no hubiera enfrentado y vivido todo lo que viví...

ANEXO N° 7

CUESTIONARIO

I PARTE

1. ¿Qué clase de texto crees que vas a leer? _____

2. ¿por qué?

3. De acuerdo al texto, imagina un posible título para la lectura

4. Después de oír el título verdadero del texto, escribe la nacionalidad y el nombre de la protagonista de la historia

NACIONALIDAD: _____ NOMBRE: _____

5. Escribe el nombre de alguna de las discapacidades físicas que para ti serían las más terribles de afrontar.

6. ¿por que?

Después de oír la primera parte de la lectura comprueba tus aciertos

7. ¿Cuántos años tenía la protagonista antes de quedar ciega?

8. Escribe un título para la primera parte de la lectura.

II PARTE

1. ¿Que puede suceder en la segunda parte que vamos a leer?, escribe uno o dos hechos que puedan suceder.

2. ¿Que hechos importantes le sucedieron a la protagonista durante todo su proceso de invidencia?

3. Escribe el título que tú le pondrías a esta segunda parte.

III PARTE

1. Escribe tus predicciones sobre lo que puede ocurrir a Judy en la tercera parte del texto.

2. Escribe tres cosas importantes que realizó Judy en esta tercera parte del texto.

3. Sintetiza esta tercera parte de la lectura con el título que creas más conveniente.

4. ¿Qué mensaje te trae esta lectura?

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>MONITOREO</p>	<p>Desarrollar la auto evaluación constante en el proceso de su comprensión lectora.</p>	<p>METODOLOGÍA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada alumna tendrá en una hoja en la cuál definirá el concepto de párrafo con sus palabras 2. Se hará la lectura del texto y allí cada estudiante deberá resaltar los párrafos que encuentre 3. El objetivo es que en cada párrafo se dedique el tiempo necesario para poderlo entender bien y poder explicar con sus propias palabras el contenido de cada uno. 4. Se explicará de que forma se hace un monitoreo general del texto para proceder a explicar párrafo por párrafo. 	<p>responde las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendes por párrafo? ----- ----- ----- 2. ¿En un texto perfectamente podrías identificar los párrafos? Por que? ----- ----- ----- 3. ¿Crees que al leer un texto párrafo por párrafo y detenerte a entender cada uno facilita la comprensión del texto? Por qué?----- ----- ----- ----- ----- -----

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
CONTROL	Desarrollar en la estudiante la capacidad de autorreflexión y control de su propio aprendizaje.	<p>METODOLOGÍA</p> <p>1. Se les tiene un personaje escondido en una caja.</p> <p>2. Las estudiantes deberán formular de forma individual algunas preguntas que puedan deducir de que o de quién se trata y puedan resolver sus dudas frente a los interrogantes que anteriormente se formularon.</p> <p>3. A medida que van participando se escriben las opiniones en el tablero. ¿QUE? ¿QUIÉN ¿DÓNDE? CUANDO? COMO?</p> <p>4. La mediadora muestra el personaje (foto) y narra la historia teniendo en cuenta las preguntas formuladas por las alumnas.</p> <p>5. Luego se les pregunta si las preguntas quedaron respuestas con la narración.</p>	<p>QUE?</p> <p>Como?</p> <p>Cuando?</p> <p>Donde?</p> <p>Porque?</p>

ANEXO Nº 9

CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA

POR PETER BROWNE

A 610 metros de altura en la ventosa cumbre del SGOR a Chleirich, Paul Fozzard posó la mirada por ultima vez en el magnifico panorama de lagos y montañas de la recortada costa septentrional de Escocia.

Había pasado una mañana estupenda, coronando las 5 cumbres del Ben Loyal llamado por los montañistas "el rey de los picos escoceses". Era la 1:45 de la tarde, hora de regresar al auto, que había dejado en el sendero a unos 8 kilómetros de distancia.

El excursionista consultó su guía. "Descienda con cuidado por alguna vereda de la vertiente sureste", aconsejaba. Paul escogió un barranco labrado en la ladera por el agua de lluvia. La pendiente era muy pronunciada por lo menos 45 grados, pero no presentaba ninguna dificultad para un arriesgado montañista como el. De 36 años, Paul Era un hombre delgado y fuerte, curtido por 20 años de enfrentarse a las montañas.

Emprendió el descenso por el barranco, pero al poco rato la pendiente se hizo más empinada. Es casi vertical, pensó. No puedo seguir por aquí. Dio media vuelta de modo que la ladera le quedara en frente, se aferro a una roca con la mano izquierda y empezó a escalar. De pronto, el suelo se hundió bajo sus pies.

Al caer, Paul quedó colgando por un instante del brazo izquierdo. Por el doloroso tirón que sintió en el hombro, supo que se le había dislocado.

¡Pero que estúpido!, se reprendió. Sufrió una caída libre de unos 9 metros, luego volvió a golpear contra la ladera y por unos instantes, tuvo conciencia de seguir rodando y de dar tumbos cuesta abajo. Entonces se desmayo.

Cuando recobro el sentido, estaba hecho un ovillo, con la mochila todavía a la espalda, sobre un rellano de la pendiente, casi 60 metros de donde había comenzado a caer. Al intentar moverse, un ramalazo de dolor en el pecho y en el hombro lo hizo dar un respingo. Tenía inutilizado el brazo izquierdo. Algo le escurría por la cara, y al tocarse la cabeza vio que tenía el pecho majado de sangre que salía de una profunda descalabradura.

Se desembarazo de la mochila para agilizar la presión que sentía sobre el hombro y el pecho y se levantó con dificultad. La única manera de evitar el dolor era estar agachado. Su preocupación mas inmediata era la descalabradura. Se aplico una venda que sacó de su botiquín, pero no lograba contener la hemorragia.

Si no consigues ayuda pronto, podrías desangrarte, se dijo. En eso, como para apremiarlo, su reloj dio un pitido. Eran las dos de la tarde del mes de junio de 1995.

En sus 15 años de experiencia como guía de excursionista había afrontado muchos accidentes en despoblado, así que se puso a analizar su situación con serenidad. El coche estaba al otro lado del monte. Primero tendría que bajar hasta el valle, situado al menos 500 metros mas abajo por la escabrosa pendiente, y luego caminar unos 6 kilómetros y medio por terreno llano para rodear el monte.

En sus condiciones, solo había un modo seguro de descender por una ladera sembrada de peñascos. Tendré que bajar a 4 patas hacia atrás y empujando la mochila con los pies,

pensó. No podía darse el lujo de abandonar la mochila en la que llevaba un suéter, el botiquín, un mapa y una brújula, agua y comida: un par de sándwiches y chocolates.

El descenso era muy penoso. Paul solo podía apoyarse en un brazo, y el terreno, además de pedregoso estaba poblado de ásperos arbustos. No bien había recorrido 100 metros, empezaron a sangrarle las rodillas y las espinillas. Cada vez que le daba un puntapié a la mochila, esta bajaba dando tumbos a diestra y siniestra por la ladera, y él tenía que seguir su caprichosa trayectoria para recuperarla.

La situación exigía más que simple serenidad. Para salir adelante también tendría que echar mano de su experiencia. En sus largas caminatas había aprendido a combatir el cansancio y la adversidad pensando en otras cosas, de manera que se concentró en buscar atención médica para su descalabradura. Así pudo olvidar el dolor del pecho y del hombro. Alrededor de las 6:00 de la tarde empezó a costarle cada vez más trabajo dar con la mochila después de empujarla hacia abajo. Entonces, mirando atrás por entre las piernas, se dio cuenta de que no estaba calculando la distancia. Aunque evitaba golpear las piernas iba golpeando contra ellas ¡no veo bien! Comprendió.

Se tapó el ojo izquierdo y advirtió que con el derecho solo veía un borrón. Por suerte la hemorragia había cesado. Libre ya de esta preocupación tendría que fijarse un nuevo objetivo para seguir adelante.

Había quedado en reunirse la noche del día siguiente, viernes 23, con unos amigos en su pueblo natal de Mirfield, en Yorkshire, Inglaterra. Tenían pensado ir en coche a Derbyshire, pasar la noche allí y levantarse temprano el sábado para registrar a los participantes de una carrera que había organizado. Eso sería lo último que Paul haría en las vacaciones de una semana que se había tomado de su trabajo como inspector de

calidad en una fabrica de vehículos eléctricos para minusvalidos. Apartando el pensamiento de sus lesiones se convenció de que, si llegaba el auto antes del medio día del viernes, le quedaría tiempo para hacer el viaje de 9 horas a Mirfield. No puedo fallarles, se dijo. Pero al llegar la media noche después de 10 horas de laborioso descenso a gatas por aquel despeñadero, aun se hallaba muy alto en la montaña. Exhausto, se puso una chaqueta impermeable para protegerse del inmenso frío, se metió en su saco de dormir, se coloco la ensangrentada mochila a modo de almohada y apoyo los pies una peña. Temeroso de rodar cuesta abajo si se abandonaba al sueño, paso la noche en duermevela. Al amanecer salio del saco de dormir y volvió a estudiar su situación. Iba bien equipado pero tenia un ojo inútil, el pecho y el hombro le dolía mas de lo que había imaginado y el trecho que con tanto esfuerzo había recorrido el día anterior era minúsculo.

Sin embargo su testarudez era colosal. A los 14 años descubrió la emoción de las competencias, al terminar en menos de 24 horas una famosa carrera de 64 kilómetros por las praderas de Yorkshire del norte. Desde entonces se había puesto metas cada vez más difíciles.

En 1994 dedico todos sus días libres a escalar las 432 cumbres de 610 metros o más de Inglaterra a Gales.

Esta vez se encontraba entre el reto mas grande de su vida y no estaba dispuesto a rendirse. Yo solo me he metido en esto; ahora tengo que salir solo, se prometió.

Desde su precaria posición en la ladera divisaba con el ojo bueno una franja de árboles al pie de la montaña.

Si llegaba a la esquina mas apartada, iría en dirección al norte, aproximadamente en donde se encontraba su coche.

Mientras reanudaba el descenso a gatas, con la rodilla ya en carne viva, el sol empezó a calentar en un cielo despejado. Paul se quitó la chaqueta y más tarde la camisa y la camiseta.

Siguió adelante, obstinado, empujando la mochila en puntapiés y mirando hacia atrás por entre las piernas para ver donde caía, iba como un autómatas bajar, mirar, bajar, mirar, resuelto aun a llegar a Derby shire, aunque ya sin pasar antes por Mirfield. Tal vez no llegue al coche hoy, pero si llego mañana, podría estar a tiempo en la carrera, pensaba. Alrededor de 1 hora, miro hacia atrás y no vio nada. Aturdido como estaba, le llevo darse cuenta de la terrible realidad, había perdido la mochila. Sobreponiéndose al pánico, intento pensar con lógica. Debo haberla pasado de largo. Se dijo.

Comenzó a trepar y al poco rato comenzó a ver la mochila en un matorral, se dirigió hacia ella, pero, privado de un ojo, volvió a perderla de vista. En eso, la fatiga extrema empezó a producirle alucinaciones. Se imagino que venia en un grupo y que sus compañeros se habían llevado su mochila en un coche.

Reanudó el descenso a toda prisa, con la aprensión de que iba a dejarlo allí. A medio día llego al pie de la montaña y se interno entre los árboles de pronto se le aclaró la mente.

No hay nadie mas con migo, comprendió con un escalofrió. Estoy solo y la mochila sigue allá arriba. Para colmo iba en una dirección equivocada.

No obstante su tenacidad, estaba al borde de la desesperación. Sabia que, sin la mochila, tenia muy pocas probabilidades de salir de allí con vida. En eso recordó haber oído el ruido de una cascada, volvió sobre sus pasos hasta que dio con ella y, suponiendo que por allí había bajado de la montaña, hizo acopio de fuerzas y comenzó a subir nuevamente.

Trepa a gatas durante 6 horas, buscando la mochila bajo un sol inclemente. La falta de vista del ojo derecho le hacia la búsqueda doblemente difícil, pues tenia que ir volviendo la cabeza en todas direcciones. Fue al mirar hacia atrás cuando al fin admiró la mochila, ya viene entrada la tarde.

Estaba 14 metros mas abajo, del lado de su ojo malo. La había vuelto a pasar de largo.

Felicitándose por su buena fortuna se comió el último sándwich y reanudo el descenso junto a los árboles. Una vez en terreno llano, se dio cuenta de que, si se agachaba para aminorar el dolor y se ponía la mochila en la parte alta de la espalda podía caminar aunque muy lenta e incómodamente.

Esa segunda noche adopto un buen ritmo de marcha y de descanso. El terreno era abrupto y, cada vez que soltaba un arbusto que había apartado para abrirse paso era como si alguien le estuviera lacerando con un látigo la espalda quemada por el sol. Ya no tenia esperanzas de reunirse con sus amigos para la carrera, esta vez lo impulsaba el miedo de no poder reanudar la marcha si se detenía demasiado. Aunque tenia los músculos entumecidos de cansancio, se obligo a limitar sus ratos de descanso.

Finalmente vio las luces de la aldea de Tongue, situada a un kilómetro y medio de donde había dejado el auto. Luego llego a un arrollo que, según el mapa, lo llevaría hasta allí, y comenzó a seguir su cause.

Al amanecer del sábado del tercer día de su calvario, se comió lo último que le quedaba de comida: un chocolate.

El mapa indicaba que se encontraba a unos 3 kilómetros del coche pero calculo que iba avanzando a razón de 275 metro por hora. A ese paso no llegaría hasta el atardecer. Se

concentro en olvidar el peor de sus dolores, el del hombro dislocado y siguió adelante, murmurando, voy a llegar, voy a llegar.

Ya eran las 8 de la noche cuando al rodear un recodo, vio su coche. Estaba demasiado extenuado como para celebrar. Solo se dijo lo conseguí y se dejó caer sin fuerzas en el asiento.

Cuando despertó, el domingo por la mañana, no podía mover el brazo izquierdo y sentía un terrible dolor al tratar de enderezarse o moverse. ¡ basta ya ¡, se dijo. Has hecho lo que has podido para salvarte; ahora si necesitas ayuda.

Haciendo un esfuerzo supremo, logro colocarse en el asiento del conductor, puso en marcha el motor, y conduciendo con un solo ojo y una sola mano recorrió el sendero hasta el pueblo y se detuvo ante la estación de policía.

Al poco rato una ambulancia lo llevo al hospital más cercano, situado a 96 kilómetros de distancia. Allí, unas radiografías revelaron que tenía fracturada una vértebra. Los médicos le saturaron la descalabradura, le redujeron la luxación del hombro, que además resulto fracturado, y le curaron las laceraciones y las quemaduras de sol. De allí lo trasladaron en otro helicóptero a otro hospital donde permaneció 12 días con el cuerpo inmovilizado.

Tres meses después se integro a su trabajo. El recordatorio mas duradero de su calvario ha sido un molesto dolor de espalda y la lenta recuperación de su vista del ojo derecho lesionado por una hemorragia interna. Sin embargo, en abril de 1996 ya se encontraba lo bastante restablecido como para hacer el recorrido three Peaks, de 42 kilómetros, en los valles de Yorkshire.

Quedan todavía muchas cumbres por conquistar, pero a Paul Fozzard jamás se le volverá a olvidar la regla básica "no creas que puedes vencer a las montañas por experimentado que seas. Si te cogen desprevenido, pueden hacerte daño.

ANEXO Nº 10

EVALUACIÓN

a. Para ti que significa el título?

b. De las siguientes suposiciones cuál crees que es la más acertada:

CALVARIO DE UN EXCURSIONISTA:

- a. Un cuento de adas _____
- b. Un milagro narrado _____
- c. Un mito o leyenda _____
- d. Un sueño de alguien _____

c. Te fue fácil crear la narración con respecto al título? SI ó NO? Por qué?

d. el trabajo propuesto te llamó la atención, por qué?

e.¿Que parte del texto te pareció mas complicada y cuál mas sencilla de responder por que?
