



**Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la
comprensión de textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo**

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Edson Davis Castilla Olea

ID: 000703659

Eje de Investigación

Autorregulación del aprendizaje

Profesor líder

Francisco Conejo Carrasco Mg

Profesor Tutor

Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Dedicatoria

A Dios, por poner su gracia sobre mí.

A mi madre, por darme las ganas de vivir.

A mi padre, por enseñarme a luchar a pesar de las adversidades.

A mi esposa, Dina Luz Cantillo Banquett, por ser la luz en mi camino.

Agradecimientos

A todas y cada una de las personas que aportaron a la materialización de este sueño:

Mtra. Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Mgtr. Isabel Arrieta Rodelo

Mgtr. Jorge Armando Mendoza Herrera

Víctor Hugo Hurtado Orozco. Docente de la Institución Educativa Rosedal

Estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Rosedal y padres de familia.

Ficha Bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Programa académico	Maestría en Educación
Acceso al documento	Corporación Educativa Minuto de Dios- UNIMINUTO
Título del documento	Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la comprensión de textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo
Autor(es)	Edson Davis Castilla Olea
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco
Asesor de tesis	Jenny Consuelo Mahecha Escobar
Publicación	
Palabras Claves	Comprensión de textos, autorregulación del aprendizaje, metacognición, estrategias de aprendizaje
2. Descripción	
<p>La presente investigación, que lleva por título “Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la comprensión de textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo”, se centró en analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten</p>	

comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal. La metodología se fundamentó en el paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque cualitativo, el cual permitió analizar la problemática de la comprensión de textos filosóficos a partir de la muestra seleccionada, conformada por dos docentes y doce estudiantes, quienes participaron de la investigación a partir del uso de dos instrumentos, una entrevista semiestructurada para docentes y un grupo focal con estudiantes, ambos previamente validados por expertos. Entre los principales hallazgos se encontró la importancia de la aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje les permite a los estudiantes tener el control del antes, durante y después de la lectura; del mismo modo promover una lectura contextualizada les garantiza a los aprendices no solo comprender las ideas centrales del texto, sino entender de manera holística aquello que originó la creación de ese texto.

3. Fuentes

- Alama Flores, C. M. (2015). *Hacia una didáctica de la metacognición*. Huancayo, Perú: Horizonte de la Ciencia, vol. 5, núm. 8, 2015, Marzo-Julio, pp. 77-86.
- Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes de grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare*. Manizales.
- Armas, M. (2019). *Hacer fluir el aprendizaje*. España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. Esp.1, 2019.
- Borja Gaveda, J. M. (2018). *Analfabetismo funcional y calidad de los niveles de comprensión de textos literarios, filosóficos y científicos en la facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Huacho, Perú: Big Bang Faustiniiano .
- Bustamante, M. E., Hernández Moreno, S., Restrepo Higueta, M. V., & Ríos Escobar, P. A. (2019). *Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora*. Mérida, Venezuela: Educere, vol. 23, núm. 76, 2019, Septiembre-, pp. 831-840. Universidad de los Andes.
- Daura, F. T. (2013). *El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior*. Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 109-125. Universidad de la Sabana.
- Díaz Mujica, A., & Pérez Villalobos, M. V. (2013). *Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje*. Badajoz, España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 341-346.
- Machuca Ortiz, H. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los estándares intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del instituto técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fé y Alegría*. Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, Vol 11, Núm 1. Universidad Santo Tomás.

- Medina Coronado, D., & Nagamine Miyashiro, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria*. Perú: Revista Propósitos y representaciones. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Morales, M., & Parra, N. (2017). *Lectura en perspectiva filosófica, una experiencia de comprensión*. Educación y territorio. Vol. 7, 2017, Pp. 37-50.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez Pérez, M. (2016). *Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas*. Barranquilla, Colombia: Psicología desde el caribe, vol. 33, núm. 1. Universidad del Norte.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). *La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar*. Distrito Federal, México: Investigación en Educación Médica, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, 2014, pp. 34-39. Universidad Nacional Autónoma de México.

4. Contenidos

El primer capítulo inicia con el planteamiento del problema, donde de manera somera se establece problemática de la comprensión de textos filosóficos. Luego de esto se procede con la búsqueda de los antecedentes, para hacer un acercamiento a las investigaciones realizadas sobre el problema. Seguido de esto se formula la pregunta de investigación y la justificación sobre la importancia y pertinencia de la misma. Consecuentemente, se establecieron los objetivos a alcanzar, junto con la delimitación del contexto, las posibles limitaciones que podrían afectar la investigación y la definición de los términos más relevantes hasta el momento.

El segundo capítulo se centra en la profundización de los conceptos más esenciales encontrados en el acercamiento realizado en el primer capítulo. En efecto, se analiza en detalle el rol de la autorregulación del aprendizaje en el proceso de comprensión de textos filosóficos y la importancia de las estrategias metacognitivas para brindar herramientas al aprendizaje de los estudiantes.

En el tercer capítulo se establece la metodología aplicada para realizar la investigación hasta ese momento, y la forma como se procederá en los siguientes capítulos. En un primer momento se describe el tipo de investigación y el enfoque a aplicar. Seguido de esto, se describe la población y la muestra. Luego, se procede con la explicación de los instrumentos seleccionados y el proceso de validación y pilotaje de los mismos. A continuación, se construye la tabla de

categorías y el cronograma que orientará el proceso de análisis de resultados luego de la aplicación de instrumentos y la sistematización de los hallazgos.

En el cuarto capítulo se realiza un análisis de los hallazgos sistematizados en una matriz de Excel, donde se clasifican según las recurrencias en cada una de las categorías previamente establecidas, las cuales se relacionan directamente con los objetivos específicos para dar cumplimiento a cada uno de ellos. Todos estos hallazgos se presentan de manera interrelacionada junto a lo establecido en el marco conceptual, para darle un mayor soporte teórico en las respuestas a los objetivos.

En el quinto capítulo se establecen las conclusiones más esenciales extraídas del análisis de los hallazgos. Para esto, se establecen las relaciones de los principales hallazgos con cada uno de los objetivos específicos para analizar cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa los textos filosóficos. A partir de lo anterior, se establecen los descubrimientos más relevantes y la creación de nuevos interrogantes que surgieron de los resultados de la investigación y los aportes más significativos de ésta.

5. Método de investigación

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo, fundamentado en el enfoque cualitativo, en el cual se pretende construir una posible descripción del problema de la comprensión de textos filosóficos, mediante la interacción de los sujetos participantes de la investigación, en aras de contribuir a una posible solución de esa problemática específica. Los estudiantes que se seleccionaron de manera intencional como muestra para la investigación en curso, fueron 12 en total, pertenecientes a los cursos de 7-01 y 7-02. Estos son seleccionados partiendo del grado de responsabilidad y compromiso para participar en la investigación. Además, se trata de formar un grupo heterogéneo, conformado por 4 niños y 8 niñas, algunos con facilidades para comprender textos filosóficos y otros con algunas dificultades. En cuanto a los docentes, se seleccionó al profesor de religión, porque en la institución la asignatura de filosofía, ética y religión, hacen parte de la misma área, de modo que se complementan y trabajan de manera mancomunada. Y con la profesora de español, puesto que el problema de la comprensión de textos no se reduce a los que son de tipo filosófico, sino a todo tipo de texto.

El primer objetivo trazado para la investigación se centra en identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos, lo cual fue analizado desde la perspectiva del docente a partir de la entrevista semiestructurada y de los estudiantes mediante el grupo focal, donde se pudo recopilar información relevante sobre las causas que dificultan la comprensión significativa de este tipo de textos en estudiantes de esa edad. El segundo objetivo consiste en establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos. El análisis de los hallazgos relacionados con este objetivo permitió, con la entrevista semiestructurada a docentes, identificar la percepción de éstos sobre el proceso lector que observan en sus estudiantes, y realizar una comparación sobre la evaluación que realizaron los alumnos de su propio proceso lector mediante el grupo focal, lo cual enriqueció de manera considerable lo sistematizado en la matriz de Excel. El tercer objetivo está centrado en determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos. Los hallazgos significativos permitieron realizar un análisis detallado sobre las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes, e identificar si la implementación de esas estrategias realmente permitía que tuvieran una aprehensión cognoscitiva de los contenidos de las lecturas realizadas.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, se realizó de dos formas: para los docentes se realizó la entrevista a modo de conversación, con preguntas previamente establecidas y pensadas para lograr una recopilación de información valiosa para la investigación. Por otro lado, para los estudiantes, se organizaron reuniones virtuales previamente planificadas, donde se promueve la participación constante de los aprendices, con preguntas abiertas en aras de fomentar el análisis e identificar la concepción de los alumnos respecto a la problemática a estudiar. Luego de la aplicación de estos instrumentos se procede con la revisión de los hallazgos y su posterior sistematización.

6. Principales resultados de la investigación

* Dentro de la categoría de comprensión de textos, se hizo referencia a la dificultad que presentan los estudiantes para comprender una lectura cuando ésta tiene conceptos que ellos desconocen. Lo cual dejó claro que el léxico pobre de algunos estudiantes es una de las problemáticas que más afectan su comprensión y la que tiene mayor recurrencia en los alumnos de

la muestra, algo que es necesario fortalecer para que puedan tener aprehensión correcta de lo que leen.

* El desconocimiento del contexto histórico del autor también limita de manera considerable la comprensión holística del texto, esto, puesto que no se tienen en cuenta las diversas problemáticas sociales, políticas, familiares o económicas que pudieron originar en el autor la necesidad de plasmar su pensamiento en esa lectura.

* Ignorar el uso de los signos de puntuación y de los conectores lógicos dentro de los argumentos, fue un aspecto que también jugó un rol importante en la identificación de las dificultades que limitan la comprensión de textos de los estudiantes. A saber, a partir del análisis de los hallazgos se pudo reconocer que los alumnos no distinguen entre un conector de oposición y uno de adición, al igual que desconocen la importancia de los signos de puntuación en la redacción de un texto. De modo que, al ignorar el papel que cumple la “coma” dentro de un argumento, en una frase clave, puede lograr que tergiversarse toda la información que le quiere brindar el autor.

* Dentro de la categoría de metacognición se identificó la importancia de realizar constantes cuestionamientos a medida que se avanza en la lectura. En efecto, este ejercicio evidencia una actitud crítica y reflexiva por parte del lector, donde no asume de manera dogmática lo que se encuentra en el texto, sino que lo interioriza y se plantea preguntas sobre la veracidad de la información, y, principalmente, qué tanto está comprendiendo la información esencial del texto.

* Dentro de la autorregulación del aprendizaje se estableció la importancia de establecer una conexión significativa entre los saberes previos y la nueva información. Esta conexión le permite al estudiante verificar qué tanta coherencia existe entre lo que tenía previamente concebido y los referentes teóricos que se abordan, ya sea en la clase o en su casa.

* En el ejercicio de autorregulación del aprendizaje se identificó el papel fundamental que juega el proceso reflexivo. A saber, luego de planificar, controlar y monitorear el proceso realizado para comprender cualquier temática estudiada, es fundamental reflexionar sobre la eficacia que tuvo la estrategia de planificación aplicada, y, sobre todo, si se cumplió con la meta de aprendizaje que se quería lograr.

* Respecto a la categoría de estrategias de aprendizaje se estableció la importancia de la realización de lecturas grupales como una posibilidad para que los estudiantes no solo comprendan

de una manera más sencilla una lectura, sino que genera un espacio de debate y reflexión en torno a una temática específica.

*En el uso de estrategias de aprendizaje se pudo establecer que los docentes consideran a la capacidad de sintetizar y de representar mediante mapas mentales o conceptuales, herramientas que permiten evidenciar el grado de comprensión significativa de los estudiantes. Sin embargo, los hallazgos dilucidaron la dificultad que tienen los aprendices al momento de sintetizar un texto sin dejar de lado aspectos esenciales.

7. Conclusiones y Recomendaciones

A partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa textos filosóficos?, se considera que el trabajo realizado permitió dar respuesta a este interrogante de manera plena. En efecto, el análisis no solo de las estrategias sino de todo el trasfondo cognitivo, actitudinal y ambiental, permitió interiorizar los factores que afectan de manera directa la problemática aquí seleccionada; y brindó a los estudiantes aprehender estrategias y aplicarlas para comprender textos filosóficos. Logrando que los aprendices tuvieran control de aquello que deben hacer antes, durante y después del proceso lector, garantizando no solo la comprensión, sino su aprendizaje.

Elaborado por:	Edson Castilla Olea
Revisado por:	
Fecha de examen de grado:	

Índice

<u>Capítulo 1. Planteamiento del problema</u>	4
1.1 Antecedentes	4
1.2 Formulación del problema de investigación	11
1.3 Justificación	14
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
1.5 Supuestos de investigación	16
1.6 Delimitación y limitaciones	16
1.6.1 Delimitaciones	16
1.6.2 Limitaciones	17
1.7 Definición de términos	17
<u>Capítulo 2. Marco referencial</u>	20
2.1 Autorregulación del aprendizaje	20
2.1.1. Características de un estudiante autorregulado.	23
2.1.2. Características de un docente que fomenta la autorregulación.	24
2.2 Fases de la autorregulación	25
2.2.1. Previsión, planificación y activación.	26
2.2.2. Monitoreo.	26
2.2.3. Control.	26
2.2.4. Reflexión (evaluación).	27
2.3 Condiciones de la autorregulación del aprendizaje (contexto y motivación)	27
2.3.1. El contexto.	27
2.3.2. La motivación.	28
2.4 Metacognición	30
2.4.1. Estrategias metacognitivas.	32
2.5. Comprensión de textos	35
2.5.1. Niveles de comprensión.	36
2.5.2. Lectura estratégica para una comprensión significativa	38
2.6. Estrategias de aprendizaje	40
2.6.1. Factores de las estrategias de aprendizaje.	41
2.6.2. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.	43
<u>Capítulo 3. Marco metodológico</u>	45
3.1 Enfoque metodológico	45
3.2 Participantes	47
3.2.1. Población.	47
3.2.2. Muestra.	47
3.3 Categorización	48
3.4 Instrumentos de recolección de datos	50

3.4.1. Entrevista semiestructurada a docentes para promover la comprensión significativa en los estudiantes a partir de la autorregulación del aprendizaje.	51
3.4.2. Grupos focales a estudiantes para identificar el impacto de la autorregulación del aprendizaje en el uso significativo de las estrategias para la comprensión de textos filosóficos.	52
3.5 Validación de instrumentos	52
3.5.1. Juicio de expertos.	53
3.5.2. Pilotaje.	54
3.6 Procedimientos	54
3.6.1. Fases de la investigación.	54
3.6.2. Cronograma.	56
3.7 Análisis de datos	56
<u>Capítulo 4. Análisis</u>	57
4.1 Comprensión de textos	57
4.1.1. Dificultades para la comprensión.	58
4.1.2. Niveles de comprensión.	61
4.1.3. Lectura estratégica para una comprensión significativa.	65
4.2 Metacognición y autorregulación del aprendizaje	68
4.2.1. Estrategias metacognitivas.	70
4.2.2. Fases de la autorregulación del aprendizaje.	73
4.2.3. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.	75
4.3 Estrategias de aprendizaje	78
4.3.1. Factores de las estrategias de aprendizaje.	79
4.3.2. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.	81
<u>Capítulo 5. Discusión</u>	85
5.1. Principales hallazgos	85
5.2. Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos	90
5.2.1. Correspondencia con los objetivos.	90
5.2.2. Respuesta a la pregunta de investigación.	92
5.3. Limitantes	93
5.4. Generación de nuevas ideas y nuevas preguntas de investigación	94
5.5. Aportes de la investigación	96
<u>Referencias</u>	97
<u>Anexos</u>	104
Anexo A. Consentimientos informados	104
Anexo B. Instrumentos	120
Anexo C. Validación de instrumentos	126
Anexo D. Matriz de análisis de resultados	133
Anexo E Evidencias de la aplicación de instrumentos	134
<u>Currículum Vitae</u>	136

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de selección de población y muestra.....	48
Tabla 2. Matriz de categorías.....	49
Tabla 3. Cronograma de actividades.....	56
Tabla 4. Hallazgos en relación a la categoría de comprensión de textos.....	57
Tabla 5. Dificultades para la comprensión.....	59
Tabla 6. Niveles de comprensión.....	61
Tabla 7. Lectura estratégica.....	65
Tabla 8. Hallazgos representativos sobre la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.....	69
Tabla 9. Estrategias metacognitivas.....	70
Tabla 10. Fases de la autorregulación del aprendizaje.....	73
Tabla 11. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.....	76
Tabla 12. Hallazgos significativos respecto a las estrategias de aprendizaje.....	78
Tabla 13. Factores de las estrategias de aprendizaje.....	79
Tabla 14. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.....	81

Índice de figuras

Figura 1. Dificultades para la comprensión.....	61
Figura 2. Niveles de comprensión.....	64
Figura 3. Lectura estratégica para una comprensión significativa.....	68
Figura 4. Estrategias metacognitivas.....	72
Figura 5. Fases de la autorregulación del aprendizaje.....	75
Figura 6. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.....	78
Figura 7. Factores de las estrategias de aprendizaje.....	80
Figura 8. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.....	83

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito realizar una investigación sobre análisis de estrategias pedagógicas para potenciar habilidades metacognitivas a partir de hábitos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de séptimo de la institución educativa Rosedal, para la comprensión de textos filosóficos. Aquellas causas que impulsaron a realizar esta investigación, fueron las dificultades que los aprendices evidenciaron en el desarrollo de las clases cuando intentaban comprender este tipo de texto, donde, por ejemplo, argumentaban problemas con el manejo de conceptos o con el desconocimiento de estrategias de lectura para una comprensión significativa de los mismos. Este trabajo permitió reflexionar sobre la forma en que los estudiantes abordan, en términos cognitivos, ambientales y actitudinales, las lecturas filosóficas. Los hallazgos de esta investigación permitieron reconocer el papel preponderante que juega la filosofía en la formación integral de los aprendices, sobre todo porque fue realizada con estudiantes a los que en la mayoría de los colegios no se les enseña filosofía, ya que ésta está pensada para estudiantes de la media, y no como una asignatura que pueda aportar a los grados inferiores. Lo anterior permitirá a los aprendices fortalecer su criticidad desde edades tempranas con miras no solo a comprender un texto, sino a asumir una actitud crítica frente al mismo y frente a cualquier problemática que enfrente.

Por otro lado, para realizar esta investigación se implementó la metodología cualitativa con diseño descriptivo, con miras a recopilar información de docentes y de estudiantes. Para esto se utilizó una muestra de 10 alumnos, con los cuales se aplicó un grupo focal durante dos semanas para extraer la mayor cantidad de hallazgos significativos de su percepción frente a las dificultades en la comprensión de textos filosóficos. Del mismo modo, se aplicó una entrevista semiestructurada a 2 docentes, en aras de establecer una trazabilidad entre su percepción y la de

los educandos frente al mismo fenómeno antes mencionado. Ambos instrumentos fueron validados por expertos y por un proceso de pilotaje, para analizar su relevancia y relación con el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías y subcategorías previamente establecidas en la tabla de categorización. Luego de la aplicación de los instrumentos se recopilaron los hallazgos más significativos en una matriz de Excel, donde se organizaron a partir de categorías y subcategorías, y su relación directa con los objetivos específicos de cada categoría.

Ahora bien, el primer objetivo específico se centró en identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos, a lo cual se le dio cumplimiento a partir del análisis de los hallazgos en la matriz de Excel y lo establecido en el marco teórico. El segundo objetivo específico consistió en establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos para la comprensión de textos filosóficos. Lo anterior se realizó mediante el análisis de las fases de la autorregulación establecidas en el grupo focal con estudiantes, y el soporte teórico establecido en el marco referencial. El tercer objetivo específico se centró en determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos. En este objetivo, el grupo focal permitió reconocer cada una de las estrategias más recurrentes por parte de los estudiantes, y el seguimiento que hacían de estas estrategias en su proceso lector.

La presente investigación cuenta con cinco capítulos, diferenciados de manera clara. El primer capítulo está constituido por el planteamiento del problema, analizado desde sus antecedentes, los objetivos, la justificación de su pertinencia y sus limitaciones. En el segundo capítulo se establece el marco teórico, donde se estudian las categorías de comprensión de textos, la autorregulación del aprendizaje, la metacognición y las estrategias de aprendizaje. Seguido de

este, se establece el capítulo tres, donde se construye la propuesta metodológica, la construcción de la matriz categorial, los instrumentos y la explicación de cada uno de ellos. En el capítulo cuatro se estableció el análisis de resultados de la aplicación de los instrumentos según las categorías y subcategorías, y en el capítulo cinco las conclusiones finales.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El siguiente capítulo tiene como finalidad describir los aspectos que giran en torno a la problemática de comprender textos filosóficos en alumnos de grado séptimo de la institución educativa Rosedal de la ciudad de Cartagena de indias. La estructura del capítulo estará constituida en primera instancia por los antecedentes. Como segunda instancia, se realizará la formulación del problema de investigación, estableciendo desde el contexto de la institución en cuestión, hasta el planteamiento de la pregunta que orientará el trabajo de investigación y las preguntas derivadas de ésta. En tercer momento, se establecerá la justificación del trabajo de investigación. En cuarto punto, y partiendo de la pregunta de investigación, se plantearán los objetivos de investigación. Como quinto momento, se traerán a colación los supuestos de investigación. En sexta instancia, se establecerán las delimitaciones del contexto de la institución; mientras que en las limitaciones se propondrán las posibles circunstancias que puedan afectar el desarrollo de la investigación. Como última instancia, se establecerán los conceptos fundamentales a trabajar largo de la investigación.

1.1. Antecedentes

La dificultad en la comprensión de textos filosóficos no es algo nuevo en estricto sentido. Numerosos docentes del área de filosofía han percibido esa problemática en el desarrollo de sus clases cuando, luego de realizar una lectura dentro del salón o en la casa, y preguntarle al estudiante sobre lo que entendió, éste responde como si no hubiese leído nada o no le hubiese quedado grabado algo de lo que acabó de leer. En efecto, leen y reconocen el papel de los signos de puntuación, lo hacen de manera fluida, pero parece que al momento de aprehender lo esencial en un texto filosófico pasara algo que les impide hacerlo.

Para comprender un poco más esta idea, es necesario apoyarnos en la investigación realizada en Perú por parte de Borja (2018), quien introduce una categoría denominada analfabetismo funcional, la cual hace referencia a la dificultad para comprender tipos de textos literarios y filosóficos, aun siendo profesionales (p. 39).

El método utilizado por este autor es el correlacional, en un nivel descriptivo, utilizando el enfoque cuantitativo, puesto que implementa la estadística. Del mismo modo, los instrumentos utilizados por este autor fueron encuestas y cuestionarios. Por otro lado, la población y la muestra no probabilística utilizada para esta investigación son 328 estudiantes de todos los ciclos de la especialidad de lengua, comunicación e inglés, de la facultad de educación de la universidad nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho-2016. Las conclusiones extraídas de esta investigación, radican en que existe una relación negativa entre el analfabetismo funcional y la calidad de comprensión de textos literarios y filosóficos, es decir, que el hecho de que los estudiantes sean profesionales, no implica un empoderamiento conceptual y de habilidades de comprensión de texto, cuyo nivel de complejidad exija mayor concentración y razonamiento, de modo que, los alumnos no logran comprender a cabalidad este tipo de textos por mucho que sepan leer. Esta investigación aporta a la importancia que tiene el fomentar en los estudiantes la formación conceptual y la capacidad para concentrarse al momento de tratar de comprender un texto.

Otra investigación realizada para entender la problemática de la comprensión de textos filosóficos, fue abordada por Morales y Parra (2017), fundamentados en el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, en aras de potenciar las habilidades de comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes desde que son pequeños (p. 38). Además de esto, tal y como lo proponen los autores, lograr que los aprendices desarrollen el valor de la argumentación y el

pensamiento a través del diálogo, donde puedan construir ideas y valorar los aportes de los demás mediante el respeto y la tolerancia, aunque el otro piense de manera diferente.

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, y los principios de la investigación acción, puesto que se interesan en el aporte que pueden brindar los estudiantes integrados a dicha investigación. La población utilizada son 140 estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Nacionalizada de Samacá, sede “Fray Juan de los Barrios” y “el Quite”, y la muestra es determinada por un número de 51 niños entre 9 y 10 años. Los instrumentos implementados son pruebas diagnósticas, grupos de reflexión, diarios de campo y caracterización del discurso de los niños. En consecuencia, esta investigación permite que los alumnos desarrollen más interés por la lectura, mayor fluidez para expresarse, capacidad para realizar juicios sobre conceptos, para hacer preguntas sobre el texto, desarrollo de la argumentación, análisis del texto y posterior aplicación sobre su contexto.

Una categoría fundamental para lograr la comprensión de textos filosóficos es la autorregulación del aprendizaje. Para esto, es necesario traer a colación la propuesta de Sáiz-Manzanares y Pérez (2016), realizada con el objetivo de determinar las diferencias intergrupales e intragrupalas luego del ejercicio metacognitivo autorregulado respecto a la implementación de estrategias de aprendizaje (p. 18). Para realizar esta investigación, se realiza un diseño experimental antes-después del control equivalente como método. En cuanto a la muestra, se utilizan a 41 estudiantes de secundaria: 19 en el grupo experimental (12 hombres y 7 mujeres), y 22 en el grupo control (5 hombres y 17 mujeres). Respecto a los instrumentos utilizados está la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), y problemas de adiestramiento en resolución de problemas matemáticos en la secundaria.

Como conclusión, las autoras plantean que la regulación del aprendizaje de la estudiante fundamentada en estrategias metacognitivas, es efectiva en la aprehensión que realiza el alumno de aquello que quiere aprender. Esto, puesto que los estudiantes que se autorregulan, aprenden a utilizar dichas estrategias antes, durante y después de la realización de una actividad.

En relación con la autorregulación, hay que tener en cuenta que es algo que no se reduce a la escuela, sino que incide de manera directa en los entornos personales del aprendiz; teniendo en cuenta esto, es relevante establecer la investigación realizada por Chávez, Trujillo y López (2016), quienes proponen como objetivo el analizar las acciones que realizan los aprendices para autorregular su aprendizaje dentro de sus propios contextos (p. 67). En cuanto a la población utilizada se encuentran estudiantes de pedagogía, de educación social y licenciatura de psicopedagogía de la universidad de Granada en España. Como muestra se usan 7 grupos de estudiantes, para un total de 299 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y las pruebas Wilcoxon y Kruskal-Wallis por el trabajo con muestras independientes. Respecto a la conclusión, se puede establecer que luego de esta investigación, los estudiantes desarrollan una mayor confianza en su propia capacidad para regular su aprendizaje. Esto es fundamental porque el alumno identifica que las estrategias utilizadas le proporcionan buenos resultados, algo que le brinda motivación frente a su proceso.

Una investigación relacionada con la anterior, que hace referencia al aprendizaje autónomo, es realizada por Medina y Nagamine (2019), cuyo objetivo de investigación consiste en identificar la forma en que el aprendizaje autónomo incide en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes (p.137). Para este trabajo utilizan el enfoque cuantitativo y el método de investigación es el correlacional causal, puesto que tratan de establecer las relaciones de causalidad entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la comprensión de textos.

Las autoras utilizan los siguientes instrumentos para la realización de su investigación: cuestionarios de trabajo autónomo (CETA) de la Universidad de León- España, teniendo en cuenta las estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación. Aparte de lo anterior, se utilizó la prueba PECL 2, para trabajar por niveles de comprensión, haciendo hincapié en el nivel literal, inferencial y crítico, implementándose la prueba en estudiantes de 5to de secundaria, de tres instituciones educativas públicas, una de ellas ubicada en Majes, Arequipa con 51 estudiantes y dos en Villa Rica, Pasco, con 93 estudiantes, para un total de 144. La conclusión que se obtiene del trabajo de investigación realizado por los autores, es que, si los alumnos son capaces de ampliar por sus propios medios la información, al igual que el manejo de conceptos, planifica el uso correcto del tiempo y autoevalúa su propio proceso de aprendizaje, tendrá un desempeño óptimo y una comprensión lectora excelente.

Partiendo de la autorregulación, aparece un concepto relacionado con el proceso de reflexión y análisis que realiza el estudiante sobre la forma en la que aprende, y el para qué aprende, este es, la metacognición. Para interiorizar esto, es necesario traer a colación la investigación realizada por Muñoz y Ocaña (2017), cuyo objetivo es el de orientar el uso de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora a partir de los tres procesos de lectura: antes, durante y después (p. 224). La metodología utilizada es la pre- experimental, utilizando un pre- test, luego se les enseña a los estudiantes el uso de las estrategias metacognitivas y seguido de eso un post- test. La muestra que se utilizó fueron 94 estudiantes de octavo, todos entre las edades de 12 a 14 años, 30 del colegio Salamanca de Samaná y 64 de Nuestra Señora de la Antigua de Nuevo Colón.

Para concluir la investigación, los autores argumentan que la implementación de las estrategias metacognitivas, mejoran la capacidad de comprender textos filosóficos en los alumnos, esto mediante la ejercitación de sus conocimientos previos, la identificación de la estructura que ofrece el texto e identificación de los conectores lógicos que aparecen dentro del mismo. Esto es importante para la investigación porque deja en evidencia que la metacognición es una herramienta que permite a los estudiantes ampliar su capacidad de comprensión y análisis de diversos tipos de textos.

En relación al tema de la metacognición, es relevante establecer la investigación realizada por Alarcón, Alcas, Alarcón, Gonzáles y Rodríguez (2019), quienes tienen como objetivo establecer la incidencia del uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios (p. 36). El método empleado para investigar es el hipotético-deductivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. La muestra utilizada son 62 estudiantes pertenecientes al área de la educación. Los instrumentos utilizados se componen de pretest y posttest, ya que según los autores es el que más permite reconocer la incidencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo del aprendizaje del estudiante.

Como consecuencia de esta investigación, los autores proponen que es de vital importancia fomentar en los estudiantes las estrategias para su aprendizaje, algo que no solo les permita aprender aquello que ellos se propongan, sino también mejorar su rendimiento académico. Además, Alarcón et al. (2019) sostienen que las estrategias metacognitivas inciden en los distintos niveles de comprensión de textos, ya sea el tipo literal, inferencial, organizacional y crítico (p. 43).

Ahora bien, algo que también es fundamental para la investigación sobre la comprensión de textos filosóficos, es el fomentar en los estudiantes un espíritu crítico que no asuma de manera

dogmática aquello que se le quiera imponer, sin tener la suficiente certeza sobre ello. Para entender la importancia de esto, es menester traer a colación el trabajo realizado por Machuca (2018), el cual tiene como objetivo diseñar y aplicar estrategias que fortalezcan los estándares intelectuales creados por Paul Richard y Linda Elder, los cuales son los estándares de claridad, certeza, relevancia, lógica, justicia, precisión, profundidad y amplitud, articulándolas con las virtudes intelectuales que permiten formar buenos pensadores críticos; esto dentro del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui de Fe y Alegría, con los estudiantes de grado once A, (p. 31). La población total utilizada para la investigación es de 95 estudiantes en un tiempo de dos años 2017-2018. Sin embargo, en la muestra del primer año (2017), solo se aplicó a 37 estudiantes, mientras que en el segundo a 34. A su vez, se utilizan como instrumentos pruebas diagnósticas, talleres, entrevistas, guías y cuestionarios.

Como conclusión de la investigación, el autor propone que se deben realizar preguntas tipo icfes o abiertas que permitan el desarrollo de los estándares intelectuales mencionados en el objetivo de la investigación. Del mismo modo que, implementar esos estándares requiere más de un año, lo que implica que no se pudo cumplir a cabalidad en la institución, ya que se debió empezar desde décimo. El aporte de este trabajo es menester a la investigación sobre la comprensión de textos filosóficos, puesto que nos permite tener un mayor número de herramientas, en este caso estándares, que le brindarán al estudiante mayor cantidad de opciones para ampliar su habilidad de comprender los textos.

Continuando con la importancia de fomentar en los aprendices un pensamiento crítico, es importante traer a colación la investigación realizada por Moreno y Velásquez (2017), la cual tiene como objetivo aportar al desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de grado quinto de secundaria (p. 1). La metodología utilizada es la investigación interpretativa y su sustenta en el

enfoque cualitativo. Se alternan métodos tanto cualitativos como cuantitativos para el análisis del objeto y del campo de estudio. En cuanto a los instrumentos utilizados fueron pruebas pedagógicas, entrevistas, observaciones de clases y revisión de cuadernos a los estudiantes. Como conclusión a esta investigación, se establece que la misma exigencia de la época en que se encuentra la educación, exige fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico, puesto que eso les impide asumir de manera dogmática todo aquello que se les quiera imponer; del mismo modo que eso les permitirá tener una incidencia en su contexto, dándoles herramientas para transformar su realidad, algo crucial en la actual labor del ámbito educativo.

1.2. Formulación del problema de investigación

En el ejercicio de empoderar a los alumnos de su proceso de aprendizaje y de que se le brinden las orientaciones y las herramientas para que ellos puedan lograrlo, en el caso específico, por ejemplo, de las lecturas de textos filosóficos dentro y fuera del salón de clases, se ha puesto en evidencia que los chicos no comprenden, por lo menos en su gran mayoría, las ideas centrales de una lectura como esta, algo que se evidencia durante el desarrollo de la clase cuando participa o hace preguntas sobre aspectos que aparecen de manera explícita en el texto abordado. Teniendo en cuenta esto, se podría formular la siguiente pregunta: ¿Cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa textos filosóficos?

Es conocido que, tal y como lo propone Arguello (2017), existe una comprensión textual, donde aparece lo explícito en el texto, hay una inferencial donde se extrae lo esencial en el texto

y que requiere una mayor exigencia en la cognición del chico, y por último se podría decir que existe una lectura en contexto, donde el chico no solo identifica el contexto del texto, sino que tiene la capacidad de extrapolar esa problemática que aparece dentro del mismo, ubicarla y reflexionarla a partir de su propio contexto (p.39).

La institución educativa de Rosedal fundamenta su modelo pedagógico en *el constructivismo* de corte autoestructurante, y toma aspectos de la *modificabilidad cognitiva estructural* para orientar las prácticas de los docentes. Esto con la intención de alejarse de la concepción tradicional de la enseñanza, donde la educación se centraba en el docente y el estudiante era un agente pasivo en su aprendizaje. Es por esta razón, que el hecho de que los alumnos deban construir su propio aprendizaje mediante procesos metacognitivos, es una labor de todos los docentes que conforman la institución.

La mayoría de los estudiantes que sirvieron como motivación e inquietaron para desarrollar esta investigación, se encuentran dentro del nivel literal de comprensión. De hecho, muchos de ellos mencionan que solo pueden comprender lo que aparece de fondo en el texto cuando alguien más se lo dice, ya sea un compañero o el docente. Esto acarrea que los chicos, al ser evaluados de manera formativa durante el periodo, les cueste en gran medida el cumplir con las actividades que se realicen, lo que a largo plazo produce un gran índice de pérdidas de la asignatura en los periodos académicos.

Por ejemplo, en el primer periodo del 2019, en el salón de 7-02 perdieron un total de 15 estudiantes la asignatura de filosofía, un salón donde el total son 43 estudiantes, y donde muchas de las actividades desarrolladas en las clases en ese periodo fueron a partir de las lecturas de textos filosóficos. Por el contrario, en el siguiente periodo, donde no se desarrollaron tantas lecturas de textos filosóficos, sino que se hicieron más actividades donde tocaba explicar la

temática o donde había un trabajo entre pares, se obtuvo un mejor resultado evidenciando un menor índice de pérdida, pasando de 15 estudiantes reprobados en el primer periodo a 11 en el segundo, 9 en el tercero y 7 en el cuarto periodo.

Es por esta razón que dentro de este proceso de investigación es clave desarrollar en los estudiantes la autorregulación del aprendizaje -línea de investigación que más se acoge a esta tesis de maestría-, puesto que posibilita que adquieran hábitos de estudio, algo que no realizarán de manera individual sino a partir del trabajo colaborativo, tratando de potenciar habilidades metacognitivas que logren que los estudiantes superen el problema de la comprensión de dichos textos.

Todo lo anterior demuestra una problemática en cuanto a la relación entre texto filosófico y estudiante, un problema que no se soluciona disminuyendo el ejercicio de la lectura dentro del desarrollo de las clases para que menos estudiantes reprueben la asignatura, sino identificando las causas y aspectos que producen la dificultad en la comprensión de este tipo de textos mediante el análisis y la revisión sistemática no solo de los hábitos de lectura de los estudiantes, sino del rol del docente en ese ejercicio de comprensión del estudiante.

Además, la investigación permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión, hábitos de autorregulación y estrategias metacognitivas para potenciar su aprendizaje de manera significativa, en aras de lograr un rendimiento académico óptimo en todas las asignaturas que se le imparten. Todo esto permite realizar la pregunta de investigación, la cual consiste en saber, ¿Cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa textos filosóficos? En relación con la pregunta anterior,

existen otras que constituyen y describen de manera somera el alcance que se pretende obtener con la investigación. A saber, ¿Cómo es posible identificar en los estudiantes las necesidades que presentan para la comprensión de textos filosóficos? Y ¿Cómo las estrategias metacognitivas le permiten al estudiante solucionar los problemas que le impiden comprender los textos filosóficos?

1.3. Justificación

La razón que motiva la realización de esta investigación es la necesidad de comprender de manera más amplia el fenómeno de la comprensión de textos filosóficos, en aras de brindarles herramientas a los estudiantes que se les dificulte entender este tipo de textos, para que de una manera más sencilla puedan aprehender lo esencial que se establece en esas lecturas. Del mismo modo, potencializar con aquellos estudiantes que se les hace un poco más fácil la comprensión de estos textos, para ejercitar esa habilidad y que cada vez sea más fácil aprehender lo esencial en cualquier tipo de lectura.

Ahora bien, los beneficios que se podrán obtener de esta investigación son estudiantes con una mayor capacidad de comprensión, no solo de textos filosóficos sino de todas las áreas, puesto que tendrán herramientas y estrategias que le permitirán desarrollar habilidades lectoras que pondrán en práctica no solo para la escuela sino para su futura educación superior. Entonces, el alcance de este trabajo no se reduce a la comprensión de este fenómeno sino de brindar instrumentos que le permitan al estudiante implementarlas para el resto de su vida académica. Esto, en tanto que las instituciones educativas tienen como fin la formar integralmente a los alumnos, al igual que trabajar en el desarrollo de sus competencias, algo que

no solo se evidencia dentro de la escuela, sino en la vida académica como sujeto adulto que conforma la sociedad.

Por lo tanto, la institución educativa donde se realizará este proyecto de investigación se verá beneficiada en términos generales, ya que sus estudiantes tendrán una mayor capacidad de análisis reflexivo sobre los textos que se dispongan a conocer, ese análisis le aportará mayor nivel de criticidad en cuanto a la interpretación de su contexto, aprenderán a leer un texto desde la realidad del autor y extrapolándolo a su propia realidad, a establecer relaciones de semejanza y diferencia entre distintos textos, a entender que las preguntas que surgen del texto son tan importantes como las respuestas que de éste se puedan extraer, a establecer un diálogo con el autor del texto sin importar los límites del tiempo, al enriquecimiento de su vocabulario, a crear un registro y caracterización sobre la forma más fácil en la que ellos aprenden y a ver en la relectura un instrumento de enriquecimiento de la comprensión y no un ejercicio tedioso o infructuoso. En suma, esta investigación se convertirá en punto de partida para la profundización de este tipo de temáticas académicas que le brindan herramientas y potencializan habilidades lecto-escritoras en los estudiantes.

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general. Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos

- Establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos para la comprensión de textos filosóficos
- Determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos

1.5. Supuestos de investigación

El primer supuesto que se puede establecer es el de la falta de hábito de lectura podría ocasionar los problemas de comprensión de textos filosóficos.

El segundo está orientado al rol del docente, ya que él es responsable de motivar a los estudiantes, lo cual les permita realizar las lecturas asignadas de una manera placentera y con la expectativa de encontrarse algo interesante en ese tipo de textos. Esto lograría que los alumnos se inquietaran por encontrar algo que realmente les interese dentro del texto.

La falta de manejo de conceptos filosóficos por parte de los estudiantes, limita la lectura entre líneas de este tipo de textos. Es por esta razón que se hace necesario que el docente realice un ejercicio de empoderamiento conceptual con los aprendices antes de realizar las lecturas, para que de esa forma los alumnos tengan las suficientes herramientas para comprender a cabalidad lo esencial del texto.

1.6. Delimitación y limitaciones

1.6.1. Delimitaciones.

La Institución Educativa Rosedal se encuentra localizada en la zona sur de la ciudad de Cartagena de Indias. Empezó con su trabajo académico el 26 de marzo del 2012 como uno de los colegios en concesión de la Corporación Educativa Minuto de Dios, con 1.080 alumnos de los barrios marginados de la ciudad de Cartagena. La institución, en la actualidad, se encuentra

constituida por 4 bloques (amarillo, naranja, morado y verde) y tiene bajo su responsabilidad la formación integral de estudiantes desde transición hasta grado once. La investigación en cuestión está enfocada en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal de la ciudad de Cartagena, para el primer y segundo semestre del año 2020.

1.6.2. Limitaciones.

El primer obstáculo que puede intervenir en el desarrollo de la investigación es el hecho de que la asignación académica del sujeto investigador sea modificada y que lo envíen a enseñar filosofía en los cursos superiores de noveno, décimo y once. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la intencionalidad de esta investigación no está dirigida tanto a los estudiantes que los docentes consideran buenos, que siempre son responsables y que cumplen con todas las actividades que les asignan, sino que está pensada para ayudar a los alumnos que tienen dificultades de comprensión, que a pesar que lo intentan no logran pasar más allá de la literalidad del texto. Partiendo de esto, es probable que, por las mismas condiciones de estos estudiantes, no asistan a todas las reuniones, que no les interese ser parte de la investigación, o que simplemente sientan que ésta es una carga aparte de la que ya en el transcurso del día deben llevar con todos los compromisos que las otras asignaturas les dejan.

1.7. Definición de términos.

Metacognición: La metacognición hace referencia al control consciente y controlado de la cognición (Brown, 1980; Matlin, 2009):

¿Qué es metacognición? Por lo general se define de manera general y vaga como cualquier conocimiento o actividad cognoscitiva que regula o toma por objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognoscitiva... Se llama metacognición porque su principal

significado es “cognición acerca de la cognición”. Se cree que las habilidades metacognoscitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva, incluyendo la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol (Flavell, 1985, p. 104). (Schunk, 2012, p. 286).

Autorregulación del aprendizaje: “La autorregulación (o aprendizaje autorregulado) se refiere al proceso mediante el cual los aprendices dirigen de forma sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de sus metas” (Zimmerman y Schunk, 2001; capítulo 9). (Schunk, 2012, p. 24).

Comprensión textual: (...) “la comprensión lectora se ha desarrollado bajo un proceso donde la exploración y la observación son fundamentales al momento de formular la secuencia lógica para desarrollar en el aula actividades que permitan al estudiante potenciar sus habilidades y alcanzar la reflexión de textos filosóficos” (Morales y Parra, 2017, p. 45). Este concepto es esencial puesto que es el propósito del trabajo de investigación, y es el hecho de que los estudiantes tengan herramientas que les permitan comprender textos filosóficos y, por ende, cualquier otro tipo de texto.

Estrategias de aprendizaje: Esteban, Ruiz y Cerezo (1996), consideran que las estrategias son las acciones que han sido organizadas de manera consciente, así como los procedimientos que parten de la iniciativa del propio estudiante, organizadas y planificadas por el propio aprendiz para resolver tareas concretas de aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje están ligadas a la metacognición, comportamiento estratégico incluye la deliberación y

flexibilidad en la selección de los propios recursos y capacidades, planificación y evaluación de acciones o procedimientos. (Medina y Nagamine, 2019, p. 138).

Capítulo 2. Marco Referencial

El presente capítulo tiene como propósito realizar una aproximación teórica a cuatro categorías claves para la presente investigación. En la primera sección del capítulo aparecerá el concepto de autorregulación del aprendizaje, el cual estará constituido por un apartado donde se explicarán las características de un estudiante autorregulado y, del mismo modo, un docente que fomenta la autorregulación. Seguido de esto, se expondrán las fases de la autorregulación, y como último punto de esa sección, las condiciones de la autorregulación del aprendizaje.

En la segunda sección, se establecerá el concepto de metacognición, seguido de las distintas estrategias metacognitivas que se implementarán en el desarrollo de la investigación. Como tercera sección se expondrá la categoría de la comprensión de textos, la cual a su vez se encuentra subdividida, en primera instancia, por los niveles de comprensión, y en segunda instancia, por la propuesta de una lectura estratégica para lograr una comprensión significativa de los textos. Como última sección, se establecerán las estrategias de aprendizaje, una categoría subdividida por los factores que constituyen dichas estrategias y el último punto que hace referencia a la implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.

2.1. Autorregulación del aprendizaje

El fenómeno educativo ha sido de gran interés durante gran parte de la historia del hombre. En cada época se ha establecido una concepción distinta sobre los aspectos que posibilitan o dificultan el aprendizaje de los estudiantes; se han creado teorías para justificar sobre quién recae la responsabilidad o el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, unos poniendo al docente como protagonista, y otros, por el contrario, considerando al estudiante como el agente principal del aprendizaje. Esta concepción según la cual el estudiante es el más

importante de dicho proceso, ha conllevado a que en los últimos años se considere que el aprendiz debe ser un sujeto activo y no pasivo en su proceso, responsable y preocupado por la autonomía de su aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, nos encontramos entonces con el aprendizaje autónomo, un tipo de aprendizaje que, hasta el momento, podemos decir que surge de la pura voluntad del individuo. Para ampliar de a poco la comprensión del concepto, es relevante hacer un análisis etimológico del concepto de autónomo, tal y como lo realiza Daura (2013), quien sostiene que *auto* viene del griego *Autós*, que significa ‘uno mismo’, mientras que *nomos* significa ‘ley’; es decir, leyes que el mismo sujeto se impone en aras de conseguir o controlar algo (p. 111). El establecimiento de leyes o normas que regulen las distintas esferas que constituyen a los seres humanos, es esencial para comprender lo que en términos pedagógicos se denomina autorregulación del aprendizaje, una categoría que, comparándola a partir del concepto etimológico de autonomía, hace referencia a las leyes o normas que el sujeto establece y pone en práctica cuando quiere aprender algo. Esta autorregulación del aprendizaje se apoya en la concepción pedagógica de Torrano, Fuentes y Soria (2017), quienes sostienen que el estudiante es activo, motivado por su proceso y aprende a partir del análisis de su contexto (163).

Ahora bien, en cuanto a la definición del concepto de autorregulación del aprendizaje, no existe un consenso generalizado, pero dentro de las distintas definiciones que se han establecido se pueden rastrear ciertos rasgos de familiaridad entre ellos. Una definición que es importante para profundizar en esta categoría, es la establecida por Gaeta (2014), quien considera que la autorregulación del aprendizaje es un proceso consciente y activo donde el sujeto establece metas y objetivos, donde el individuo puede monitorear el proceso que va llevando a cabo, donde orienta sus capacidades cognitivas y sus motivaciones en pro de desarrollar una determinada

actividad (p. 75). Otra forma de concebir este concepto es abordada por Fernández y Bernardo (2011), quienes apoyados en la propuesta de Zimmerman (2000), consideran a la autorregulación como un proceso que propende por la creación de pensamiento, emociones y comportamientos previamente diseñados e implementados con la intención de alcanzar propósitos establecidos (p. 202). Una definición que también se apoya abiertamente en Zimmerman y que sirve para ampliar la mencionada anteriormente es la establecida por Daura (2013), quien sostiene que la autorregulación no es una condición con la que el individuo nace, sino que es algo que todos los individuos tienen la capacidad de desarrollar, en tanto pongan en práctica estrategias que lo permitan, pero que necesariamente se ve influenciada ya sea de manera positiva o negativa por el contexto donde se encuentre el individuo (p. 111). Del mismo modo, autores como Vives, Durán, Varela & Fortoul (2014), consideran que la autorregulación es un proceso de relación del sujeto con sus propias capacidades, y de relaciones con los demás, donde dichas relaciones se dan dentro de un ámbito cultural y social (p.35).

Cada una de estas definiciones anteriormente expuestas, permiten englobar los aspectos fundamentales que constituyen al fenómeno de la autorregulación del aprendizaje dentro del ámbito educativo. En efecto, dentro de estas definiciones converge la idea de ser un proceso consciente y activo, donde es necesaria la participación constante del estudiante; del mismo modo que la planeación y establecer metas también forma parte de lo que más adelante se abordará como las características que debe cumplir un estudiante autorregulado. Además de esto, se reconoce la autorregulación como un proceso intencional con el que siempre se trata de resolver, realizar o alcanzar un propósito trazado.

Habiendo mencionado los aspectos que, grosso modo, transversalizan las definiciones anteriormente expuestas, es menester también establecer ciertos aspectos que son tenidos en

cuenta en unas, con mayor fuerza que en otras. En este sentido, se puede observar que, dentro de la definición expuesta por Fernández y Bernardo (2011), y la de Gaeta (2014), hay una cierta inclinación a mostrar la autorregulación como un proceso netamente cognitivo y motivacional que brinda buenos resultados en tanto se apliquen estrategias de aprendizaje orientadas por las metas y objetivos previamente determinados. Sin embargo, en la propuesta de Daura (2013), se hace hincapié en la incidencia del contexto como factor fundamental que condiciona el fenómeno de la autorregulación. Ahora bien, esto no quiere decir que la autora deja de lado el aspecto cognitivo o motivacional, o reste importancia al uso de estrategias de aprendizaje, sino que ella realiza una interpretación mucho más amplia en la medida en que considera otros aspectos que, sin lugar a dudas, subyacen a la posibilidad de desarrollar hábitos de autorregulación, en este caso, el contexto. De igual manera, se puede entender que en la investigación propuesta por Vives y sus compañeros también se amplía el espectro de la autorregulación hacia el ámbito de interacción social y no solo cognitivo, lo cual se relaciona con lo establecido por Daura respecto a la influencia del contexto en la autorregulación del aprendizaje.

2.1.1. Características de un estudiante autorregulado.

Partiendo de lo mencionado en el apartado anterior sobre la autorregulación del aprendizaje, cabe hacerse un par de preguntas orientadoras: ¿Cómo se identifica a un estudiante autorregulado?, ¿se puede enseñar a autorregular el aprendizaje? Para resolver estas preguntas es necesario apoyarse en la clasificación que diversos autores han hecho sobre este punto. En efecto, Torrano et al. (2017), sostienen que el estudiante autorregulado posee voluntad incesante, pericia, utiliza en gran medida los conocimientos previos y de manera estratégica el conocimiento que posee, planifica y maneja el tiempo de forma adecuada para realizar una tarea

(p. 162-163). Otro aspecto que es necesario traer a colación, y que será ampliado más adelante es el establecido por Fernández & Bernardo (2011), denominado *autoeficacia*, el cual hace referencia a la creencia o convicción que tiene el estudiante sobre sus propias habilidades y en el éxito de las estrategias que utiliza para obtener buenos resultados en su proceso de aprendizaje (p.202).

Estas características son condición necesaria para el fortalecimiento de las habilidades propias que debe tener un estudiante que propende por la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, para la investigación en curso, se considera la voluntad y la eficacia como los pilares fundamentales que caracterizan al estudiante autorregulado. Así, sin voluntad para aprender, y sin la creencia que tenga el sujeto en que obtendrá un buen resultado con su estrategia (autoeficacia), no es posible que el estudiante autorregule su aprendizaje. Por otro lado, la pregunta sobre si se puede enseñar a autorregular el aprendizaje, puede ser resuelta de manera afirmativa, poniendo en práctica estrategias como el trabajo entre pares, la retroalimentación para aprender de los errores que se van realizando en el proceso de aprendizaje, al igual que con el manejo adecuado del tiempo y con la creación de ambientes propicios de aprendizaje.

2.1.2. Características de un docente que fomenta la autorregulación.

Este punto es necesario puesto que, a la luz de las lecturas realizadas, se puede extraer que la autorregulación no es solo responsabilidad del estudiante sino del maestro. En ese orden de ideas, la propuesta establecida por Daura (2013) permite identificar las responsabilidades que cumple el docente en cuanto a la importancia de la relación empática con sus estudiantes, la capacidad para enseñar al alumno no solo contenidos sino enseñarlo a aprender, promover un aprendizaje contextualizado donde el docente planifique, ejecute y evalúe no solo el proceso del

alumno sino su propio proceso y el resultado de sus estrategias en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje (p. 113).

De igual forma, otra propuesta es la establecida por Díaz, Pérez, González y Núñez (2017), en la cual resaltan las características mencionadas por Daura (2013), pero también consideran que el uso de las herramientas tecnológicas puede potenciar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a partir de la creación de plataformas digitales (p. 92). La propuesta de estos autores parte del hecho de que los docentes, por cuestión de tiempo, no pueden dedicarse al proceso personalizado con cada estudiante para revisar su nivel de autorregulación, razón por la cual proponen plataformas y programas a los que los estudiantes puedan acceder en espacios asincrónicos y tener la posibilidad de trabajar en su autorregulación. Ahora bien, los autores hacen claridad respecto a que esas plataformas son para complementar la labor del docente, no para negar la importancia de su trabajo con los alumnos, de hecho, consideran que combinar las herramientas junto con el acompañamiento del docente, impacta de manera positiva la autorregulación del aprendizaje.

2.2. Fases de la autorregulación del aprendizaje

El fenómeno de la autorregulación del aprendizaje, como se mencionó anteriormente, es un proceso, lo cual supone una serie de pasos necesarios para que se pueda dar, y que, por lo tanto, tenga un grado de significatividad en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, la propuesta de unas fases del proceso autorregulador está fundamentada en la concepción establecida por Daura (2013), quien establece, en orden, los nombres de las fases que debe seguir el estudiante autorregulado, estas son, previsión, monitoreo, control y reflexión (p. 114-115). Ahora bien, estos puntos se analizarán no solo desde la aplicación del estudiante, sino como ámbitos que el docente también debe incluir en su práctica pedagógica.

2.2.1. Previsión, planificación y activación. En este punto, el alumno que planifica es aquél que valora de manera positiva una actividad, reconoce sus habilidades para llevarla a cabo, establece metas a corto y a largo plazo y realiza un análisis sobre las posibles estrategias que puede implementar para lograr ese objetivo trazado con anterioridad. En ese sentido, la planificación es la base fundamental desde la que parte la autorregulación del aprendizaje, y el éxito de esa planificación depende de cumplir de manera adecuada con ese proceso planeado. Por otro lado, el docente que planifica debe tener en cuenta tanto la población a la que va dirigida su clase como al contexto en el que se encuentra inmerso ese estudiante, junto con las condiciones físicas que tiene su ambiente de aprendizaje.

2.2.2. Monitoreo. Este proceso no ocurre necesariamente en el aula, y se caracteriza porque los alumnos realicen un proceso consciente de todo lo que están desarrollando para cumplir las metas establecidas, identificando si la actividad del docente promueve la conexión entre los saberes previos y el aprendizaje que quiere lograr. En cuanto a la labor del docente, éste debe garantizar un seguimiento a las estrategias que los estudiantes van implementando en el desarrollo de una tarea, y que el ambiente donde se esté trabajando ese aprendizaje sea adecuado para el alumno. De igual modo, debe revisar que el uso de esas estrategias permita que el estudiante participe de manera activa de su proceso.

2.2.3. Control. Esta fase, al igual que la anterior, no se realiza necesariamente dentro del aula de clases, y se caracteriza por ser el momento donde los estudiantes, a partir de las preguntas que les generó el aprendizaje, crean un espacio de retroalimentación y resolución de dudas e inquietudes, las cuales no solo pueden ser resueltas por parte del docente, sino que éste debe motivar a los estudiantes a que brinden posibles respuestas a sus compañeros, generando así un espacio de dialogo reflexivo entre todos los miembros de la clase. Al finalizar, se realiza un

proceso de análisis reflexivo para identificar si los estudiantes comprendieron a cabalidad el aprendizaje trabajado.

2.2.4. Reflexión (evaluación). En esta última fase el proceso no ocurre necesariamente dentro del salón de clases y no solo se centra en el manejo del contenido propio del aprendizaje por parte del alumno, sino también en las estrategias utilizadas para aprehender ese contenido. Así, en tanto el uso de esas estrategias hayan permitido aprender de manera significativa y consciente, entonces podrán ser implementadas en una posterior tarea similar a la desarrollada. En caso contrario, esa estrategia deberá ser desechada y proceder con la búsqueda de una distinta. En consecuencia, la implementación sistemática de los pasos antes abordados permite que dentro del aula exista un proceso de autorregulación en el que todos los miembros participen, tanto el profesor como los estudiantes, ya que, si el profesor reconoce y pone en práctica estos principios autorreguladores, será más fácil que fomente la autorregulación de los estudiantes.

2.3. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje (contexto y motivación)

Dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje existen ciertos factores que, como se ha mencionado de manera superficial anteriormente, inciden ya sea de manera positiva o negativa en el estudiante. Ahora bien, en este apartado solo se centrarán en dos de esos factores: el contexto y la motivación.

2.3.1. El contexto. En este punto hay que tener en cuenta que la palabra contexto implica un sinnúmero de aspectos que circundan al sujeto, y que hacen referencia a lo social, económico, lo educativo y político. En este sentido, nos centraremos en el aula de clases, como uno de los ambientes de aprendizaje con mayor incidencia en la autorregulación del aprendizaje del alumno. Para abordar este punto hay que traer a colación la propuesta de Daura (2013), quien apoyada en la concepción de Rué (2009), considera que una verdadera aula de clases es aquella que cumple

con las características necesarias para garantizar un proceso de aprendizaje significativo en el estudiante (p. 112).

Dicha significatividad abordada por Daura (2013), parafraseando a Ausubel (1983), consiste en la posibilidad de que el alumno relacione los saberes previos con la nueva información. Dentro del aula se deben brindar al estudiante los criterios de evaluación y comportamiento que serán tenidos en cuenta dentro de las clases, la organización adecuada del espacio, la interacción fundamentada en valores por parte de los que integran el aula de clases y un entorno de carácter metacognitivo que permita a los estudiantes interiorizar el proceso que realizan para aprender. Ahora bien, estos autores son conscientes que la responsabilidad de tener un contexto áulico adecuado para los alumnos no es solo de los estudiantes y de los profesores, sino del sistema educativo como tal, ya que son ellos quienes exigen y demandan buenos resultados a los aprendices, y en caso de no conseguirlo, arremeten contra los profesores. Por lo tanto, garantizar que el aula sea un ambiente adecuado para los estudiantes es de vital importancia si se quiere promover la autorregulación del aprendizaje en ellos.

2.3.2. La motivación. Este último elemento es fundamental para el proceso autorregulador. De hecho, para efectos de esa investigación, podemos decir que el motor principal que posibilita la autorregulación del aprendizaje es la motivación. A saber, ésta se podría definir como la inclinación o el impulso que siente una persona para realizar una actividad. No obstante, según Armas (2019), existen dos tipos de motivaciones, una intrínseca y otra extrínseca. La extrínseca hace referencia a aquella que es reforzada desde afuera, es decir, aquella acción que realiza el sujeto no por el placer o satisfacción de hacerla, sino por un tipo de recompensa que obtendrá con esa acción. Mientras que la intrínseca es aquella que parte de la propia voluntad de la persona, y no por un factor externo que lo impulse (p. 3).

Este tipo de motivación interna es la que, según la autora en cuestión, es fundamental para el proceso autorregulador del aprendizaje. En efecto, considera que el hecho que un estudiante se motive a obtener un aprendizaje, ya es un indicador de que lo puede alcanzar. Sin embargo, esta autora argumenta que la motivación surge cuando el estudiante se considera como capacitado para realizar la actividad que le propongan, es decir, que si el alumno la ve muy compleja, entonces no existe motivación, y, por tanto, tampoco aprendizaje significativo, ya que, aunque el estudiante hiciera la tarea motivado por una nota, la causa de su acción no se fundamentaría en el aprender, sino en la nota, esto es, un factor externo. Cabe aclarar que en este punto no se está hablando de rendimiento académico, sino del placer de aprender, que es lo que defiende la autora. Ahora bien, el hecho que un estudiante no esté motivado para hacer una tarea, no implica de manera necesaria que vaya a sacar una mala calificación en el desarrollo de la tarea. Lo que interesa en este punto no es la calificación sino la motivación que subyace a la realización de la actividad.

Por otro lado, Granados y Gallego (2016) consideran, al igual que Armas (2019), que la motivación intrínseca es la más importante en el proceso de autorregulación. Sin embargo, la propuesta de ellos va más allá, ya que sostienen que la motivación es la condición de posibilidad de identificar que tanto inciden las estrategias de aprendizaje en la autorregulación del estudiante (p. 87). Para entender esto, es necesario realizar una reconstrucción argumentativa que hacen los autores y que permite comprender la profundidad de su investigación. Según estos, es fundamental la autoeficacia como proceso en el que el estudiante identifica sus capacidades y habilidades cuando se enfrenta a una tarea. Teniendo en cuenta el tipo de tarea, entonces se motiva a aprender y establece metas claras y precisas que le permitan realizarla. Seguido de esto procede con la búsqueda de estrategias de aprendizaje que le ayuden a identificar la manera más

precisa de realizar esa tarea mientras que realiza conexiones intercontextuales de ese aprendizaje. Todo este proceso da como resultado la autorregulación, un resultado cuyo fundamento parte de la motivación y la autoeficacia en el uso de las estrategias adecuadas.

Ahora bien, lo problemático de estas dos concepciones mencionadas radica en el papel que desempeña el estudiante en la interpretación que realiza de la tarea. Si el estudiante considera que la tarea es “compleja”, la desmotivación será el factor a partir del cual él actuará y, por tanto, la posibilidad de un aprendizaje significativo sería casi nula. De igual forma, dentro de un aula existen estudiantes con más habilidades que otros, en ese sentido el docente debe llegar al aula con diversas actividades con distinto nivel de complejidad, en aras de que el estudiante más hábil pueda realizar una tarea según sus capacidades y que lo motive, pero que también el estudiante con dificultades pueda verse motivado con lo establecido por el docente durante sus clases.

2.4. Metacognición

La autorregulación permite comprender el papel fundamental que juega el alumno en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Un estudiante activo y consciente de su proceso es esencial para que aprenda de manera significativa. Sin embargo, ese proceso consciente supone un espacio reflexivo en el que debe comprender si lo que está haciendo para aprender realmente le está dando buenos resultados. Este proceso reflexivo se conoce en la psicología educativa como proceso metacognitivo. Para comprender esto es necesario traer a colación la propuesta de Rangel (2013), quien considera que la metacognición es una acción netamente reflexiva donde el estudiante tiene la capacidad de construir y deconstruir sus propios conocimientos en aras de dar una aplicación a la realidad (p.76). Esta definición permite respaldar lo mencionado anteriormente sobre el papel reflexivo que supone la metacognición. Ahora bien, al analizar este

concepto tal y como lo hacen Cerchiario, Paba y Sánchez (2011), encontramos que lo asocian a un proceso de consciencia que la persona tiene sobre sus propios conocimientos y la habilidad para usarlos en espacios específicos, organizarlos y modificar su aplicación en caso de no tener los resultados esperados (p. 101).

La metacognición entonces, hasta el momento, aparece como un concepto íntimamente asociado con la reflexión consciente y, por tanto, al pensamiento del sujeto. Una definición más técnica apoyada en la propuesta de Flavell (1976), es establecida por Alama (2015), quien sostiene que la metacognición tiene dos vertientes, una que hace referencia a los conocimientos que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos y las capacidades que tiene, y otro que trata sobre la supervisión, control y regulación de esos procesos cuando se aplican (p.78). No obstante, para ampliar estas dos vertientes propuestas por el autor antes mencionado, es importante mencionar a Berríos (2019), quien argumenta que aparte de la consciencia de los procesos cognitivos, el hombre debe ser consciente de la tarea que debe realizar en determinado momento y de las estrategias que debe implementar para desarrollarla de manera correcta (p. 8).

Se puede notar entonces, que la diferencia entre la propuesta de Cerchiario et al. (2011), y la de Alama (2015) se da en términos de precisión, ya que el primero habla del uso de las estrategias metacognitivas cuando sea necesario, pero para el segundo lo importante no es solo usarlas sino el control y sobre todo la supervisión que se debe realizar de la implementación de ese tipo de estrategias. Es fundamental para fines de esta investigación que se entienda la metacognición en un sentido reflexivo y consciente, pero una consciencia que sea tan amplia que tenga en cuenta no solo lo cognitivo (conocimientos), sino la claridad para entender aquello que se pide en una tarea y las estrategias que se deben utilizar para resolverla. Por lo tanto, si un estudiante sabe aquello que conoce y lo que no, identifica aquello que se le está pidiendo en una

tarea específica y busca estrategias para abordarla, puede obtener un aprendizaje que le sea significativo para su proceso.

2.4.1. Estrategias metacognitivas.

Se estableció que la metacognición es un proceso consciente necesario para que el estudiante pueda alcanzar un aprendizaje significativo. Un proceso que supone la reflexión y apropiación de lo que el estudiante sabe y debe realizar para lograr aprender aquello que quiere conocer. Sin embargo, es importante pensar si la metacognición es algo connatural o es una capacidad que se puede ejercitar hasta convertirse en una habilidad que se pueda aplicar al ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Para comprender esto, es necesario reconocer que uno de los principales responsables de fomentar ejercicios metacognitivos en el aula es el docente, quien desde su planificación y ejecución de las clases debe garantizar que los miembros de ésta pongan en práctica estrategias metacognitivas. Esto supone, tal y como lo proponen Bernal, Gómez y Lódice (2019), que los estudiantes dentro del salón no solo piensen sobre la temática, sino que piensen sobre los pensamientos que utilizan para comprender dicho tema (p. 3).

Cabe en este punto una pregunta muy importante ¿Se pueden enseñar estrategias metacognitivas?, o yendo un poco más a fondo, tal y como lo propone Fourés (2011), ¿puede un docente enseñar estrategias metacognitivas si él mismo no las pone en práctica? (p. 158). Esta última pregunta supone un desafío para el docente para que enseñe a sus educandos a partir del ejemplo. Enseñar desde la propia práctica del maestro sería la forma más adecuada de incentivar al estudiante a poner en práctica este tipo de estrategias. En cuanto a la primera pregunta, es relevante conocer cuáles son las facetas que tiene la metacognición y que subyacen a todo el proceso de desarrollo metacognitivo en los aprendices. Estas facetas son propuestas por Alama (2015), quien propone la metaatención, metamemoria, metacompreensión, metalectura y

metalenguaje, como partes de la metacognición que deben ser tratadas en cada una de las estrategias metacognitivas a ser implementadas en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje (p. 79).

En efecto, a continuación, se abordarán de manera sucinta cada una de ellas:

Metaatención: esta faceta hace referencia a la capacidad que debe desarrollar el estudiante para identificar qué cosas lo distraen y en qué condiciones está más concentrado.

Metamemoria: en esta el estudiante interioriza sus capacidades memorísticas, logrando saber qué tanto puede memorizar y qué debe hacer para mitigar el olvido de cosas importantes.

Metacomprensión: en esta el alumno reconoce aquello que debe hacer para comprender y puede ir monitoreando ese proceso de comprensión a medida que va avanzando en una tarea.

Esta es de las más importantes para la metacognición, puesto que muchos estudiantes saben leer, pero no logran entender lo que están leyendo, y peor aún, no son conscientes de que no están entendiendo, lo que hace que sigan con la lectura sin que les vaya quedando nada de la misma.

Metalectura: en esta faceta la importancia está en la capacidad de saber el propósito de la lectura. Conocer para qué se está leyendo supone una actitud distinta y mayor o menor comprensión, ya que no es igual leer una noticia de una red social, un mensaje de un amigo, la carta de una enamorada, o una revista indexada para un trabajo de investigación.

Metalinguaje: en este punto el estudiante conoce el significado de las palabras, las organiza, clasifica, las piensa y trata de encontrar un sentido global a la conexión entre ellas.

Ahora bien, una estrategia para fomentar las habilidades metacognitivas es propuesta por Mayoral y Timoneda (2014), quienes argumentan que el uso de un lenguaje metafórico permite que los alumnos amplíen su conocimiento, su comprensión y aplicación de sus saberes (p. 512). Este tipo de lenguaje fomenta la creatividad del estudiante, pero sobre todo la reflexión, ya que se debe reflexionar y analizar para poder aprehender el trasfondo que subyace a una metáfora.

Del mismo modo, Alama (2015) propone 3 estrategias extraídas de la propuesta pedagógica de Monereo (1995), donde la primera consiste en ayudar a los alumnos a conocerse como aprendices, donde identifiquen sus falencias y habilidades, donde se conozcan y puedan establecer un equilibrio entre sus habilidades y el resultado que piensan obtener realizando esa actividad, de igual forma que también pueda adaptar la tarea a sus propias características. En la segunda se pretende enseñar a los estudiantes a conocer la forma en la que aprenden, de tal manera que planifiquen y regulen su propio proceso de aprendizaje. Y la tercera a lograr que los estudiantes fomenten un dialogo continuo con ellos mismos, para que identifiquen si están aprendiendo a medida que van realizando la tarea, estableciendo una conexión significativa entre sus saberes previos y la nueva información a la que se está enfrentando (p. 82).

Estas estrategias aquí mencionadas suponen una responsabilidad por parte del docente y de los estudiantes. suponen un grado de apropiación y ejecución de las mismas en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, donde el eje central debe estar enfocado, para finalidad de la investigación en cuestión, en fomentar en el estudiante estrategias metacognitivas que le permitan comprender textos. Es esa la finalidad del análisis del concepto de la metacognición, el cual, si bien es bastante amplio, el interés del investigador es la incidencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión del individuo. Así pues, tal y como lo establecen Cabero, Piñeres y Reyes (2018), no es solo lograr que los estudiantes logren leer bien, no es que el estudiante evidencie la comprensión de lo que lee como si el problema fuera el resultado (p. 146). Lo que realmente importa a esta investigación es el proceso que realiza el alumno para lograr esa comprensión, es el camino que recorre para llegar a ese resultado, y es allí donde juega un papel fundamental la metacognición como proceso reflexivo y consciente del estudiante y fomentado por el docente que también pone en práctica la metacognición.

2.5. Comprensión de textos

El fenómeno de la comprensión ha despertado mucho interés en el campo educativo, sobre todo por parte de los docentes y directivos que velan por el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes, al ponerse frente a un texto, no tienen idea sobre la manera correcta de abordarlo. En el aprendizaje del proceso de lectura, el docente le enseña a reconocer letras, luego palabras, a formular oraciones y luego argumentos, pero no le brinda herramientas metodológicas a implementar al momento de tratar de comprender las ideas escritas por un autor. En consecuencia, el estudiante aborda el texto de manera instintiva, siguiendo simplemente un orden secuencial teniendo en cuenta el número de páginas, pero sin una orientación clara sobre cómo proceder; a tal punto de no distinguir entre la forma y finalidad que implica leer un libro científico, de una noticia del periódico escolar.

En este punto es relevante preguntar ¿Qué se entiende por comprensión?, a lo cual podemos responder trayendo a colación la propuesta de Cartoceti, Abusamra, De beni y Cornoldi (2016), quienes argumentan que comprender implica crear una representación en la mente de aquello que se lee (p. 113). De modo que la calidad de la representación que se haga el lector sobre el texto, evidencia la calidad de su comprensión; algo que supone cierto grado de complejidad, sobre todo cuando alguien le pregunta a ese lector por lo que comprendió, ya que éste tendría que explicar mediante una representación que hizo en su cabeza mientras leía. Una definición más amplia es la que propone Guerra y Forero (2015), quienes consideran que comprender implica una interacción entre un lector, un texto y un contexto; y la posibilidad de comprender depende de que el texto esté escrito de manera estructuralmente coherente (p. 35). Esta definición permite analizar el proceso lector como un ejercicio dialógico entre dos sujetos, quienes a pesar de la distancia temporal que pueda haber entre ellos, tienen la posibilidad de

interactuar en términos cognoscitivos. Además de esto, hay que tener en cuenta que el lector experimentado llega al texto con una intencionalidad, y en esa relación dialógica el lector sale o no satisfecho de la lectura realizada, si cumple o no la expectativa la información encontrada dentro del texto. Una tercera definición es establecida por Tamayo, Leyva, Estévez y Medina (2013), quienes sostienen que el ejercicio de comprender implica la aprehensión de la intención comunicativa que tiene el autor -bien sea informar o atacar alguna idea-, el propósito del texto- intención y efecto en el lector- y el contexto o situación temporal en la que se encuentra ubicado el texto (p. 8). Esta concepción tiene mucho que ver con la inmediatamente anterior, ya que coincide en los tres componentes que se deben tener en cuenta en el ejercicio de la lectura si se quiere comprender, estos son, el lector, texto y contexto.

Ahora bien, aunque en las dos últimas definiciones no mencionen el papel de la representación mental como algo fundamental para la comprensión lectora, se considera, para fines de esta investigación, que puede ser un factor a trabajar con los estudiantes en aras de potenciar habilidades de comprensión, sobre todo con aquellos estudiantes que tienen problemas de concentración, ya que, aparte de la relación dialógica entre lector, texto y contexto, les exigiría imaginar aquello que están leyendo. Es de esta forma como se debe entender la comprensión en esta investigación, como un proceso de interacción dialógica donde el lector se dirige al texto con una intencionalidad, donde reconoce las relaciones internas entre sus partes y las posibles conexiones intertextuales que puede establecer; además de la necesidad de comprender el propósito del texto y el contexto histórico en el que fue escrito, en aras de lograr tener una visión general de los aspectos principales del mismo.

2.5.1. Niveles de comprensión.

Teniendo claro que la comprensión es un proceso que realiza el sujeto, hay que tener claro que ese proceso tiene unos niveles de dificultad que son los que van a permitir abordar y aprehender lo esencial en cualquier tipo de lectura. Estos niveles son propuestos en aras de identificar cuál es el grado de comprensión al que llega un estudiante cuando sostiene haber entendido algo que leyó; haciendo la aclaración de que en ocasiones los estudiantes leen y no son conscientes de que no han entendido nada de lo que leyeron, y, peor aún, no hacen nada para superar esa dificultad en su comprensión porque simplemente no les interesa hacerlo. Para entender lo anterior, es necesario traer a colación la propuesta de Guerra y Forero (2015) apoyados en la concepción de Niño (2003), quienes sostienen que los niveles son: el literal, fragmentario, interpretativo y global (p. 37-38).

Literal: en este nivel se hace referencia a la identificación de las palabras y a comprender el significado que cada una de ellas tiene dentro del texto, ya que puede haber palabras con pluralidad semántica pero que son utilizadas con una definición específica dentro de ese texto.

Fragmentario: En este nivel se aprende a identificar la temática desarrollada dentro del texto, la forma en la que está escrito, esto es, si se trata de un texto narrativo, argumentativo o de otro tipo; igual que se logra establecer conexiones entre las palabras y proposiciones que conforman los argumentos expresados en cada uno de los párrafos.

Interpretativo: dentro del nivel interpretativo se logra captar la intencionalidad del autor, es decir, el propósito con el que fue escrito ese texto. Del mismo modo, logra encontrar los diversos contenidos que aparecen dentro del texto, teniendo la capacidad hasta ese punto de hacer un resumen y de identificar las ideas que subyacen al texto, pero todavía no las puede explicar desde una perspectiva global. En este nivel ya se supone una lectura mucho más

detallada por parte del lector, ya que es en este nivel donde la complejidad aumenta de manera considerable y precisa de una lectura más consciente y analítica.

Global: en este último nivel la comprensión exige la capacidad de inferencia para poder pasar de la identificación de las ideas centrales del texto y las que subyacen a éste, hacia una mirada global que permita establecer relaciones intercontextuales de la temática explicada en el mismo. A saber, en este nivel el sujeto logra cierta capacidad de independencia con el texto, puesto que puede evaluar sus contenidos esenciales a la luz de otros textos, lo cual se logra a partir de un análisis crítico en donde el lector asume una posición respecto a lo encontrado en su lectura. Estos niveles permiten a esta investigación, en principio, conocer el nivel en el que están los alumnos que participarán de la misma, al igual que permitirá conocer el nivel al que se querrán llevar con la implementación de estrategias de lectura en pro de una comprensión de textos.

2.5.2. Lectura estratégica para una comprensión significativa.

Además de los niveles de lectura establecidos en la sección anterior, Guerra y Forero (2015) argumentan que existen tres aspectos importantes que se deben tener en cuenta en el proceso de lectura para poder lograr una comprensión, estos son, el antes, el durante y el después de la lectura (p. 39). Antes de la lectura se proponen dos factores a tener en cuenta, por un lado, la formulación de una hipótesis donde se plantee lo que posiblemente se podría encontrar en el texto; y, por el otro lado, escribir los saberes previos que se tiene sobre la temática del texto, en aras de identificar posteriormente si la información coincide con lo que antes se sabía, si debe ser modificada o si simplemente la amplía. En el proceso durante la lectura, los autores proponen un factor a nivel cognitivo y uno a nivel metacognitivo. En cuanto al trabajo del primero, se propone una revisión constante a medida que se va leyendo. En efecto, el lector se debe ir haciendo

preguntas a medida que va avanzando su proceso de lectura, para identificar si está comprendiendo o no lo que está leyendo. Respecto al segundo, hace referencia al grado de consciencia que tiene el estudiante de lo que está realizando y las estrategias que está usando para lograr comprender. En el tiempo después de la lectura, se debe tener la capacidad de sintetizar lo comprendido, al igual que tomar una postura crítica respecto al texto leído.

En relación con lo establecido anteriormente, es importante el primer paso de la integración de saberes previos con la temática que se tratará de comprender, tal y como lo plantea Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014), quienes proponen que la clave de una buena lectura parte de tener claro qué cosas se conocen sobre la temática a abordar (p. 1050). Este aspecto es esencial a la investigación, ya que permitirá analizar las lecturas a desarrollar a la luz de lo que se conoce y no de la ignorancia de las temáticas, algo que le ayudará a los participantes. Además de esto, otro aspecto a tener en cuenta para lograr la comprensión es la propuesta de Camargo, Caro y Uribe (2012), quienes sostienen que para aprehender una temática no basta con un solo texto, sino que se deben promover la lectura de diversos textos, preferiblemente auténticos (p. 8). El propósito de esto es el de exigirle a los estudiantes comprender desde diversos puntos de vista un mismo fenómeno, ya que les ayudará a ampliar su espectro y a ejercitar de manera más amplia su comprensión.

Por otro lado, algo que es relevante y que esta vez recae sobre la labor del docente, es lo establecido por Pulgarín (2018), quien establece que en las evaluaciones que realiza el docente también se deben tener en cuenta que la exigencia vaya más allá de lo literal (p. 9). Esto, puesto que de nada sirve aplicar las estrategias en el desarrollo de las clases incentivando niveles de comprensión complejos si la exigencia en la evaluación es mínima. Del mismo modo, queda como responsabilidad de cada institución, tal y como lo plantean Bustamante, Hernández,

restrepo y ríos (2019), que los docentes sean formados en la implementación de estrategias que permitan la comprensión de los aprendices (p. 838). En consecuencia, la formación para fomentar la comprensión no es algo que atañe solo a los estudiantes, sino que, en tanto los docentes se formen en el uso de dichas herramientas, eso facilitará el proceso de comprensión y, por tanto, el aprendizaje de los estudiantes. En suma, potenciar la lectura estratégica en los estudiantes, enseñándoles a identificar las partes esenciales del texto, cómo abordarlas, en qué tiempo implementar una estrategia u otra; hacer hincapié en la importancia de que ese proceso se haga de manera consciente y autorregulada, le permitirá obtener un aprendizaje significativo para su vida académica.

2.6. Estrategias de aprendizaje

La reflexión en torno a la importancia de la implementación de estrategias en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, es vital para el interés de la presente investigación. No se puede enseñar a un estudiante a autorregular su aprendizaje mediante procesos metacognitivos, en aras de lograr una comprensión de textos filosóficos, si no se utilizan estrategias de aprendizaje que así lo posibiliten. En ese sentido, tal y como lo propone Borja (2018), las estrategias son ejercicios intencionales, ya que siempre están dirigidas hacia algo (p. 43). Así, la estrategia siempre se utiliza con miras a lograr algún propósito, solucionar algún problema o crear alguno. De modo que las estrategias de aprendizaje están pensadas precisamente para eso, para posibilitar la aprehensión cognoscitiva de cualquier cosa que la persona quiera conocer. En relación con esta idea, se encuentra la propuesta planteada por Franzante, Perdomo y Perdomo (2019), quienes sostienen que las estrategias de aprendizaje son todas aquellas acciones que de manera intencional y consciente el sujeto es capaz de realizar para poder conocer o comprender algo (p.7). Es claro entonces que estos autores proponen las estrategias de aprendizaje como todo

aquello que de manera consciente se puede realizar para posibilitar aprehender algo, independientemente de su dificultad.

De igual manera Zilberstein y Olmedo (2014), parafraseando la propuesta de Castellanos (2000), coinciden con los autores anteriores en tanto definen las estrategias como unas herramientas que el hombre utiliza de manera consciente y reflexiva, pero asociado al desarrollo de competencias que se pretenden alcanzar con ese aprendizaje (p. 46). Esta definición defiende la idea del uso de estrategias de aprendizaje como un proceso reflexivo consciente que realiza el hombre que desea conocer, pero es un proceso que se realiza para desarrollar competencias en el estudiante. En el caso de estos autores no es como con los mencionados arriba, donde se interesaban en el uso de estrategias para obtener un conocimiento, sea cual sea su uso; la intención de estos autores es potenciar unas estrategias que permitan al aprendiz desarrollar ciertas habilidades para resolver problemas, aprender en contexto y aplicar lo aprendido, características fundamentales del desarrollo de competencias. Para propósito de esta investigación, la definición de estrategias de aprendizaje adoptada es aquella fundada en competencias, ya que se propone cumplir con las características antes mencionadas en el trabajo de la comprensión de textos filosóficos.

2.6.1. Factores de las estrategias de aprendizaje.

Teniendo clara la definición de lo que para la investigación son las estrategias de aprendizaje, es necesario determinar cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta para la aplicación de estrategias de aprendizaje, en aras de lograr la comprensión lectora y, por tanto, el aprendizaje en los alumnos. Atendiendo a lo anterior, es necesario establecer la propuesta de Díaz y Pérez (2013), quienes sostienen que las estrategias de aprendizaje se deben aplicar según las fases de autorregulación del aprendizaje explicadas anteriormente. Según estos autores, a la

planificación le corresponde la estrategia de la disposición hacia el aprendizaje, donde el estudiante debe comprender lo que se le está pidiendo en la tarea, las condiciones en las que se encuentra, el contexto de la temática del contenido de la tarea y donde se establece metas. En cuanto a la ejecución, le corresponden las estrategias cognitivas del aprendizaje, donde el estudiante es capaz de asociar de manera significativa los conocimientos previos con la información nueva que quiere aprehender. En cuanto a la fase de evaluación le corresponden las estrategias metacognitivas, donde el estudiante debe tener la capacidad de crear consciencia no solo de lo que aprende sino de la manera en que aprendió determinado contenido. Es en este punto donde el estudiante logra, a partir de la autoobservación, reconocer si pudo comprender no solo aquello que quería aprender sino la forma en que lo hizo, y si la forma en que lo hizo fue la mejor o no para poder captar lo que se propuso en la planificación (p. 343).

La intención de estos autores de proponer las estrategias del aprendizaje según la fase de la autorregulación que se esté implementando, es clave para entender que el proceso de selección de las estrategias no es sencillo, y que supone un ejercicio reflexivo y de autoanálisis, donde el sujeto sea capaz de identificar la fase autorregulativa en la que se encuentra para proceder a escoger y aplicar la estrategia de aprendizaje más indicada para obtener un aprendizaje significativo. Sin embargo, la autorregulación no es el único factor a tener en cuenta, tal y como lo proponen Ortega, Casanova, Paredes y Canquiz (2019), quienes argumentan que los distintos estilos de aprendizaje también condicionan la selección de las estrategias de aprendizaje a implementar. Para esto se apoyan en la propuesta de Kolb y Fry, quienes sostienen que el aprendizaje se da a partir de la implementación cíclica y sistemática de cuatro estilos de aprender: el primero consiste en aquellos alumnos que aprenden al incluirse en aquello que quieren aprender, es decir, involucrando sus sentimientos y los sentidos. El segundo son los que

aprenden observando, el tercero mediante el uso solo del pensamiento, ordenando lógicamente sus ideas, y, por último, los que aprenden haciendo pero que no incluyen sus sentimientos (p.5). Para estos autores, la única forma de fomentar un aprendizaje óptimo en los estudiantes es mediante la implementación de estas cuatro fases o procesos, ya que engloban los distintos estilos de aprendizaje y suponen un proceso donde el estudiante primero tiene que involucrarse en aquello que quiere aprender, luego observar todo de manera analítica para extraer conclusiones de lo que ve, seguido de esto piensa en la formulación de una teoría, para finalmente someter a prueba esa teoría.

2.6.2. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.

En este punto se establecen diversas estrategias propuestas para la comprensión de cualquier tipo de texto. Dentro de la investigación de Machuca (2018), éste sostiene que, durante el ejercicio de comprensión, el estudiante debe realizar un análisis minucioso a todas las posturas que aparezcan en el texto, de modo que no dé por sentada ninguna, sino que siempre mantenga una actitud crítica frente a éste. Del mismo modo, el alumno debe identificar el grado de profundidad de la argumentación que propone el autor del texto, y, sobre todo, tratar de comprender la pregunta que subyace al mismo, puesto que este autor considera que comprender un texto implica comprender la pregunta a la que éste responde (p. 36).

Por otro lado, Visbal, Mendoza y Díaz (2017) defienden la concepción de que las estrategias del aprendizaje se dividen en cuatro tipos:

Estrategias de adquisición de la información: en este tipo los estudiantes deben contar con el tiempo suficiente para leer el material de la clase y subrayar ideas que considere importantes, las cuales debe socializar en la clase para ampliar su comprensión.

Estrategias de codificación de la información: en este punto el estudiante debe tener la capacidad de sintetizar lo aprendido a frases o ideas cortas que pueda recordar con facilidad.

Estrategias para la recuperación de la información: en esta parte se propone que el estudiante organice lo que va aprendiendo y lo guarde, de modo que lo pueda repasar de manera constante cada que así lo requiera.

Estrategias de apoyo al procesamiento de la información: en este punto entra en juego la motivación por parte del propio estudiante y del docente, estimular más allá de la nota, donde se les brinde confianza y les llene de seguridad frente a la posibilidad de obtener buenos resultados en esos procesos (p.79). Todas estas estrategias de aprendizaje suponen un compromiso y un reto para el maestro y los estudiantes. La complejidad en la posibilidad de lograr un aprendizaje significativo, muchas veces no está en la selección de la estrategia, sino en el saber en qué momento deben utilizarse, es allí donde entra el proceso consciente y reflexivo del estudiante, es esa reflexión constante lo que le permitirá empoderarse de todos y cada uno de los procesos que constituyen su ejercicio de aprendizaje. En consecuencia, el reto para esta investigación no es simplemente enseñar estrategias para la comprensión de textos filosóficos, sino crear estudiantes conscientes de todos los fenómenos que subyacen y posibilitan la construcción significativa de su aprendizaje. Brindar a los estudiantes no solo contenidos, sino habilidades metacognitivas que les permita trascender el contexto de la escuela y aplicarlas en cualquier ámbito y en cualquier nivel educativo en el que se encuentren a lo largo de su vida. La intención es diseñar una estrategia que tenga en cuenta los saberes previos, la capacidad de esquematizar el texto y encontrar la pregunta a la que éste responde, en aras de fomentar la capacidad de síntesis. Lo anterior permite comprender la iniciativa liderada desde el Ministerio de Educación con programas como (PNLE), el cual está centrado en promover la lectura en la población

estudiantil, y superar el analfabetismo funcional que se ve en las escuelas. Con esa misma finalidad se establecieron lineamientos curriculares y estándares de competencia que permitieran fortalecer en los alumnos sus habilidades lecto-escritores.

Capítulo 3. Marco metodológico

El presente capítulo tiene como finalidad describir la metodología que se implementará en el desarrollo de la investigación en curso, empezando, en primer momento, por la determinación del enfoque cualitativo como la brújula que orientará todo este proceso. Como segundo momento se abordará lo concerniente a los participantes, conformados por la población y la muestra intencional seleccionada. Luego de esto, se procederá con la tabla de categorización, en la cual se establecerá la relación entre los objetivos, las categorías del marco teórico, sus respectivas subcategorías y los instrumentos que se utilizarán. Como cuarto momento, se propondrán los instrumentos seleccionados para aplicarlos a la muestra, seguido de su respectiva validación por un experto y por un pilotaje. Estos instrumentos serán una entrevista semiestructurada para docentes y un grupo focal con estudiantes. El siguiente momento se centrará en el procedimiento a utilizar, donde se abordarán todas las fases de la investigación con su respectivo cronograma de actividades. Como último punto, se establecerá la forma en que se analizarán los datos hallados en la implementación de los instrumentos y el proceso de presentación de los resultados

3.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo, fundamentado en el enfoque cualitativo, el cual se selecciona, en vez del cuantitativo, dado que no se parte de una hipótesis pre establecida como posible explicación de la problemática de la

comprensión de textos filosóficos, ni se trata de, a partir de un planteamiento general, explicar distintos fenómenos particulares, sino todo lo contrario, se pretende construir una posible descripción del problema, en la medida en que se interactúa con los sujetos participantes de la investigación, en aras de contribuir a una posible solución de esa problemática específica. Y, además, la intención es profundizar en la interpretación de las interacciones entre sus participantes y la especificidad de este fenómeno de la comprensión de textos filosóficos en el contexto descrito.

Este tipo de investigación tiene en cuenta las relaciones que se establecen entre el ser humano y su contexto, tal y como lo plantean Varela y Vives (2016), quienes sostienen que en este enfoque se relacionan diversas realidades intersubjetivas a partir de interacciones mediadas por un contexto, y, además, donde el investigador interviene para interpretar y filtrar la información que se le presenta en dichas interacciones (p. 192-193). Esto, con el objetivo de analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.

Partiendo del enfoque esbozado anteriormente, la investigación se realizará a partir de un análisis inductivo, puesto que esto permite el estudio de un fenómeno específico a partir de sus casos particulares, lo que conlleva a que pueda ser aplicado a contextos y a poblaciones similares a la aquí seleccionada. Ahora bien, el diseño metodológico propuesto para la investigación aquí desarrollada, es el descriptivo, puesto que, tal y como lo propone Ortiz (2018), se trata de proponer una solución a una determinada problemática establecida, pero no a ejecutarla (p. 5). En efecto, la intención es analizar estrategias que permitan dar una posible solución a la

dificultad de comprensión de tipos de textos filosóficos, y caracterizar este fenómeno. Por lo tanto, este tipo de diseño permite el análisis de las interacciones entre los participantes, su contexto, y la información que se recoja, pero no intenta establecer relaciones entre las distintas variables que se encuentren en la investigación.

3.2. Participantes

Esta investigación está dirigida hacia docentes y estudiantes de la institución educativa Rosedal, ubicada en la zona sur de la ciudad de Cartagena de indias. Es una institución en concesión que brinda educación desde la transición hasta la media, con un promedio de 45 estudiantes por cada curso, y cada grado tiene 3 cursos, para un total de 1.398 estudiantes. En cuanto a los docentes, hay 56 en total, divididos por áreas; mientras que el equipo directivo está compuesto por la rectora, dos coordinadores académicos y uno de convivencia; del mismo modo que hay un equipo de bienestar compuesto por dos psicólogos, un trabajador social y un agente de pastoral. Los alumnos, en su mayoría, tienen dificultades económicas, no cuentan con herramientas digitales o internet para fortalecer los aprendizajes trabajados en el colegio (Ver Anexo A).

3.2.1. Población.

La población seleccionada para esta investigación, fueron los estudiantes de grado séptimo, conformado por tres cursos distintos, con la siguiente cantidad de estudiantes: 7-01 y 7-02 con 45 alumnos, y 7-03 con 40 alumnos. En total se cuenta con una población de 130 estudiantes y dos docentes, uno de lengua castellana y uno de religión, los cuales enseñan sus respectivas asignaturas en esos salones. En total hay 64 mujeres y 66 hombres en este grado.

3.2.2. Muestra.

Los estudiantes que se seleccionaron de manera intencional como muestra para la investigación en curso, fueron 12 en total, pertenecientes a los cursos de 7-01 y 7-02. Estos son seleccionados partiendo del grado de responsabilidad y compromiso para participar en la investigación. Además, se trata de formar un grupo heterogéneo, conformado por 4 niños y 8 niñas, algunos con facilidades para comprender textos filosóficos y otros con algunas dificultades. En cuanto a los docentes, se seleccionó al profesor de religión, porque en la institución la asignatura de filosofía, ética y religión, hacen parte de la misma área, de modo que se complementan y trabajan de manera mancomunada. Y con la profesora de español, puesto que el problema de la comprensión de textos no se reduce a los que son de tipo filosófico, sino a todo tipo de texto. Todo esto se puede apreciar en la Tabla 1 (Ver Anexo A).

Tabla 1. Criterios de selección de población y muestra

Tipo	Población	Muestra	Criterios de selección
Estudiantes	130	12	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para la investigación • Apoyo de los padres con el consentimiento firmado • Responsabilidad y compromiso evidenciado en las clases
Docentes	6	2	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador tuvo acceso a ellos • Demostraron interés por la investigación • Dan clases en ese grado

Fuente: Elaboración propia (2020).

3.3. Categorización

Para realizar la matriz categorial del presente trabajo de investigación se tuvo como punto de partida los objetivos establecidos en el capítulo uno. Las categorías y subcategorías a trabajar fueron establecidas para alcanzar cada meta propuesta en los objetivos y, del mismo modo, los instrumentos que se utilizarán fueron pensados no solo para que tengan una trazabilidad con lo

antes mencionado, sino para que sean consecuentes con la problemática de salud que afecta el contexto de las escuelas del país, en las cuales los investigadores, al no tener clases presenciales, limitan la aplicación de algunos instrumentos. En la Tabla número 2 se observa cómo se organizó lo antes mencionado.

Tabla 2. Matriz de Categorías

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos	Comprensión de textos	Dificultades para la comprensión Niveles de comprensión Lectura estratégica	Grupo focal a estudiantes y entrevista semiestructurada para docentes
Establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos	Metacognición Autorregulación del aprendizaje	Estrategias metacognitivas Fases de la autorregulación del aprendizaje Condiciones de la autorregulación del aprendizaje (contexto y motivación intrínseca)	Grupo focal a estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes
Determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos	Estrategias de aprendizaje	Factores de las estrategias de aprendizaje Implementación significativa de estrategias de aprendizaje	Grupo focal a estudiantes y entrevista semiestructurada

Fuente: Elaboración propia (2020).

Los tres objetivos anteriormente establecidos se enfocan principalmente en la identificación de las causas que originan los problemas de comprensión de textos filosóficos, al igual que en establecer estrategias de aprendizaje fundamentadas en procesos autorregulatorios que fomenten habilidades metacognitivas en los estudiantes que participan de esta investigación, en aras de solucionar las dificultades que se presentan al momento de intentar comprender un texto filosófico. Las categorías principales de esta investigación, serán la autorregulación del aprendizaje junto a sus fases y condiciones, las estrategias de aprendizaje, haciendo hincapié en la implementación estratégica de dichas estrategias; y, a su vez, la comprensión de textos, puntualmente en los niveles de comprensión y en el desarrollo de una lectura estratégica, conceptos que serán claves para brindar una posible solución al problema de investigación aquí esbozado.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

El primer objetivo se centró en la identificación de las causas que originan las dificultades de comprensión de textos filosóficos, en los niveles de comprensión que se deben tener en cuenta y en el uso de una lectura estratégica que posibilite la solución de esta problemática. Para este objetivo, en primera instancia, se aplicará una entrevista semiestructurada a los docentes, con miras a identificar la percepción que tienen ellos sobre esta problemática de comprensión de textos y las posibles alternativas para abordar dicho problema. Por otro lado, en cuanto a los estudiantes, se organizarán grupos focales donde se fomentará la participación y reflexión constante sobre las dificultades que presentan para comprender este tipo de textos y la forma en que, por sus propios medios, tratan de superarlas.

Respecto al segundo objetivo, se centró en las estrategias metacognitivas, en las fases y las condiciones de la autorregulación del aprendizaje, en aras de brindarle a los estudiantes herramientas para mejorar estos aspectos centrales para sus procesos académicos. Para este objetivo, al igual que en el anterior, se organizará un grupo focal con los aprendices, con miras a reconocer en detalle las estrategias metacognitivas que utilizan en sus procesos académicos, y la forma como autorregulan su aprendizaje, para de esa forma establecer estrategias que permitan suplir las dificultades que evidencien las reflexiones suscitadas en el grupo. Del mismo modo, se aplicará una entrevista semiestructurada a los docentes para identificar la forma en que ellos fomentan, a través de sus clases, el uso de estas estrategias metacognitivas; o si, por el contrario, la planificación de sus clases no está teniendo en cuenta este factor metacognitivo en los alumnos.

En cuanto al último objetivo específico está centrado en las estrategias de aprendizaje y la implementación significativa de estas estrategias metacognitivas en el ejercicio de la comprensión de textos filosóficos. Para esto, se utilizarán grupos focales conformados por 12 estudiantes, donde se analizará de manera minuciosa la forma en que dichas estrategias contribuyen a mejorar la comprensión de textos de carácter filosófico. Del mismo modo, se implementará una entrevista semiestructurada a los docentes al respecto, donde se analizarán puntualmente las estrategias de aprendizaje que ellos han percibido que dan resultados positivos en el proceso de comprensión de sus estudiantes.

3.4.1. Entrevista semiestructurada a docentes para promover la comprensión significativa en los estudiantes a partir de la autorregulación del aprendizaje

Este primer instrumento se aplicará de manera individual a los docentes que participarán de la investigación, con el propósito de identificar la percepción que tienen éstos sobre el ejercicio de lectura y comprensión de cualquier tipo de texto dentro de las clases. Esta entrevista está pensada a modo de conversación, con preguntas previamente establecidas y pensadas para lograr una recopilación de información valiosa para la investigación. La relevancia de este instrumento radica en que permite conocer de manera directa la forma en que los docentes perciben la problemática que se pretende trabajar aquí, además de que, tal y como lo propone Bonilla y Rodríguez (1997), este tipo de entrevista permite que se sistematice información valiosa que se recopila de primera mano, con personas directamente relacionadas con el fenómeno que se quiere estudiar (p. 96). (Anexo B)

3.4.2. Grupos focales a estudiantes para identificar el impacto de la autorregulación del aprendizaje en el uso significativo de las estrategias para la comprensión de textos filosóficos.

Este instrumento está pensado para recopilar la mayor cantidad de información por parte de los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación. Es un espacio organizado, planificado, donde se promueve la participación constante de los aprendices, con preguntas abiertas en aras de fomentar el análisis e identificar la concepción de los alumnos respecto a la problemática a estudiar. La pertinencia de este instrumento dentro de la investigación, tal y como lo proponen Bonilla y Rodríguez (1997), radica en la posibilidad de que el investigador identifique de manera inmediata la relevancia que tienen las intervenciones de los participantes, además de poder mirar si sus participaciones van acordes con el tema de la investigación, o si,

por el contrario, se desvían de lo que se quiere encontrar con las preguntas previamente planificadas y validadas para el grupo (p. 117). (Anexo B).

3.5 Validación de instrumentos

El proceso de investigación hasta este punto, implica una revisión metódica y objetiva por parte de un experto, a los instrumentos creados para la recolección de datos. En efecto, tal y como lo plantean Hurtado y Toro (2005), la validez de los instrumentos requiere del discernimiento del experto, y su capacidad para emitir un juicio respecto a la pertinencia y utilidad de ellos con el objetivo trazado en la investigación (p. 134). A saber, este proceso estuvo compuesto de dos partes. La primera, centrada en la validación por parte de la experta en investigación Merly Romero, la cual realiza una revisión y sugiere algunos ajustes en ciertas preguntas. En la segunda, se realiza un pilotaje con estudiantes y docentes, en aras de realizar una revisión sobre la estructura de las preguntas y su claridad para poder comprenderlas de manera clara.

3.5.1 Juicio de expertos.

Los instrumentos fueron enviados con la finalidad de que se estudiaran con base en el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías y subcategorías extraídas del proceso de investigación que hasta el momento se ha realizado. Esta revisión realizada por la experta, permitió tener una mayor comprensión sobre la pertinencia y trazabilidad entre los instrumentos y los objetivos propuestos para esta investigación. En principio, respecto a la entrevista semiestructurada para los docentes, se recomendó hacer un ajuste a 5 preguntas, puntualmente sobre el estilo de la redacción, de tal modo que le permitiera al docente comprender de manera más acertada aquello que se le estaba preguntando. Del mismo modo, se recomendó simplificar algunas preguntas en aras de puntualizar el sentido de éstas.

En cuanto al grupo focal para estudiantes, la experta encontró también algunos ajustes necesarios en 10 preguntas, los cuales, en su mayoría, sugerían modificar la estructura de la pregunta para mejorar su comprensión. Además, consideró importante cambiar una pregunta debido a que su comprensión era muy ambigua, razón por la cual se debía ajustar para procurar una mayor precisión en ella. Por último, se suprimió una pregunta, debido a sugerencia de la experta, para quien la pregunta era poco explícita y clara, y el investigador consideró que no era tan pertinente para la investigación. (Ver Anexo C).

3.5.2 Pilotaje.

El proceso de pilotaje se realizó con 12 estudiantes de grado séptimo, del mismo modo que con 2 docentes del área de lengua castellana que no participarán de la investigación en cuestión. Durante la aplicación del grupo focal, se encontró claridad y comprensión de las preguntas por parte de los estudiantes, y la reflexión y estructura de éstas promovió la argumentación y análisis, algo necesario para enriquecer la investigación en curso. Respecto a la entrevista semiestructurada para docentes, se sugirió ajustar la precisión de dos preguntas, coincidiendo con la revisión de la experta. (Ver anexo C)

3.6 Procedimientos

La presente investigación se realizó a partir de un estudio bibliográfico de antecedentes relacionados con la dificultad de comprensión de textos filosóficos en estudiantes de grado séptimo, al igual que se estudiaron las investigaciones más recientes. Luego de esto, se planteó el problema y sus respectivos objetivos, los cuales permitirán analizar las estrategias pedagógicas implementadas por estudiantes para comprender textos filosóficos. Seguido de lo anterior, se realizó una búsqueda de estudios para la construcción del marco teórico, y la posterior metodología que orientará toda la investigación.

3.6.1 Fases de la investigación.

Consentimiento informado: el proyecto de investigación cuenta con la aprobación de la Institución Educativa Rosedal de los colegios Minuto de Dios de la ciudad de Cartagena de Indias.

Diseño de instrumentos: se diseñaron dos tipos de instrumentos en aras de recopilar la información por parte de la muestra seleccionada. A saber, una entrevista semiestructurada para docentes y un grupo focal con estudiantes.

Proceso de validación de instrumentos: se realizó un proceso de validación por parte de una experta en investigación, al igual que se implementó un pilotaje, en aras de saber qué tan pertinentes son los instrumentos con el objetivo de la investigación, del mismo modo que probar con el pilotaje qué fortalezas y debilidades se encontraban en los instrumentos.

Trabajo de campo: esto se desarrolló contextualizándose en la problemática de salud en la que se encuentran muchos países a nivel mundial, lo cual ha conllevado al confinamiento y a la imposibilidad de aplicar de manera presencial los instrumentos creados. En este orden de ideas, se propuso realizar la entrevista semiestructurada a docentes y el grupo focal a estudiantes a través de Google Meet. Tanto en la participación de los estudiantes en el grupo focal como de los docentes en la entrevista, estará centrado en fomentar la argumentación en cada una de sus respuestas, con miras a enriquecer el posterior proceso de análisis.

Sistematización y codificación de datos: este proceso de codificación del grupo focal con estudiantes y de la entrevista semiestructurada con docentes se realizará mediante una matriz de Excel que permitirá la tabulación y clasificación de la información hallada en cada objetivo específico, y, a su vez, de cada categoría y subcategoría. Además, esta matriz permite organizar

la información en términos de relevancia, significatividad y de manera jerárquica según lo analizado y revisado en la recopilación de la información.

Análisis de resultados: este proceso se realizará luego de la aplicación de instrumentos, con un análisis detallado de los datos codificados en la matriz de Excel sobre la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

3.6.2 Cronograma.

Tabla 3. Cronograma de actividades

Actividad	Fecha
Consentimiento informado	Junio
Diseño de instrumentos	Junio – julio
Proceso de validación de instrumentos	Julio – agosto
Trabajo de campo	Agosto - septiembre
Sistematización y codificación de datos	Septiembre – octubre
Análisis y presentación de resultados	Noviembre - diciembre

Fuente: Elaboración propia (2020).

3.7 Análisis de datos

Teniendo como referencia el enfoque cualitativo seleccionado para esta investigación, lo primero que se hará es organizar con la muestra las videoconferencias por Google Meet, con miras a implementar los instrumentos (entrevista semiestructurada y grupo focal). Una vez recopilada la información de estos instrumentos, se procederá con la codificación de la información en la matriz de Excel, teniendo como referencia los objetivos, las categorías (comprensión de textos, autorregulación del aprendizaje, metacognición y estrategias de

aprendizaje), y las subcategorías previamente seleccionadas, todo esto con la finalidad de cumplir a cabalidad con lo establecido en la tabla categorial. Luego de esta codificación, se procederá con la identificación de recurrencias en los hallazgos según cada categoría, para organizarlo de manera jerárquica según su incidencia. Por último, la información se triangulará con tablas descriptivas y gráficas circulares que permitan realizar un dialogo entre lo encontrado en la investigación y los autores referenciados en el marco teórico.

Capítulo 4. Análisis de resultados

El presente capítulo tiene como finalidad realizar un análisis a los resultados extraídos luego de la implementación de la entrevista semiestructurada a docentes y el grupo focal con estudiantes. El capítulo será desarrollado con base en las categorías, subcategorías y sus respectivos objetivos específicos, con miras a que exista una trazabilidad entre éstos y el marco teórico, en aras de revisar la significatividad de los hallazgos y su soporte teórico. El capítulo estará conformado, en primera instancia, por el desarrollo de la categoría de comprensión de textos y luego tres subcategorías que la conforman. En segunda instancia, la categoría de metacognición y autorregulación del aprendizaje, seguidas de tres subcategorías. Por último, se abordará la categoría de estrategias de aprendizaje, seguida de dos subcategorías que la constituyen.

4.1. Comprensión de textos

En esta categoría se describen las causas que originan los problemas de comprensión de textos a partir del análisis de las dificultades para la comprensión, los niveles de comprensión y

la lectura estratégica. Para realizar esto, se implementó una entrevista semiestructurada a docentes y un grupo focal con estudiantes, los cuales permitieron identificar las dificultades principales que afectan a la muestra que participó de esta investigación, al momento de intentar comprender un texto filosófico.

Tabla 4. Hallazgos en relación a la categoría de comprensión de textos.

Subcategorías	Hallazgos de la entrevista semiestructurada a docentes	Hallazgos al grupo focal a estudiantes
Dificultades para la comprensión	Se identifica que los estudiantes no tienen una disposición correcta para realizar las lecturas, lo que conlleva a tener dificultades para una comprensión significativa del texto.	Los estudiantes realizan el proceso de lectura cuando están libres o en la escuela, pero no por voluntad propia sino por cumplir cualquier tipo de compromiso.
	La evidencia muestra que los estudiantes tienen poco léxico, lo cual dificulta la calidad de su comprensión.	Se muestra que los estudiantes tienen más dificultades para comprender cuando el texto tiene conceptos que ellos desconocen o que tiene un significado específico para el autor.
	Se encuentra que el desconocimiento de estrategias adecuadas para realizar el proceso lector, dificulta de manera significativa en la capacidad para comprender cualquier tipo de texto	Se encuentra que los estudiantes tienen pocos hábitos de lectura.
Niveles de comprensión	Algunos estudiantes se le dificulta leer entre líneas, y le cuesta captar la intención del autor o asumir una posición crítica frente a lo que lee.	Se evidencia que los estudiantes reconocen algunas palabras dentro del texto, pero no logran darle un sentido global, ya que no alcanzan a entender su significado.
	Se encuentra que el estudiante no logra identificar las partes más esenciales del texto.	Algunos estudiantes logran con dificultad establecer relaciones entre conceptos para darle un sentido global al texto.
		Comprender los conceptos claves de un texto y su significado posibilita una aprehensión de los aspectos esenciales de un texto.
Lectura estratégica para una comprensión significativa	Es importante fomentar en el estudiante el hábito de la lectura como herramienta principal de aprendizaje.	Realizar una lectura pausada y reflexiva posibilita tener una comprensión clara del texto.
	Es fundamental que el docente fomente los 3 momentos de la lectura: el antes, durante y el después.	Reconocer el uso de los signos de puntuación y de conectores lógicos es esencial para la comprensión.

Implementar el uso del diccionario filosófico es fundamental para la comprensión de textos.

Fuente: Elaboración propia (2020).

De este modo, luego de extraer los hallazgos más representativos de la aplicación de los instrumentos y sistematizarlos en una matriz de análisis en Excel, se alimentaron las siguientes subcategorías.

4.1.1. Dificultades para la comprensión.

En la presente subcategoría se identificaron los factores que dificultan la comprensión de textos según lo establecido tanto en la entrevista semiestructurada a docentes como en el grupo focal con estudiantes. Para esta parte del análisis se han tenido en cuenta el manejo conceptual, los hábitos de lectura de los estudiantes, los aspectos distractores y el contexto tanto del autor como del texto, como hallazgos significativos que permiten dilucidar y describir la subcategoría aquí analizada.

Tabla 5. Dificultades para la comprensión.

Subcategorías	Hallazgos	Descripción
Comprensión de textos	Manejo conceptual.	Se identifica que los estudiantes tienen más dificultades para comprender un texto cuando se encuentra con conceptos complejos o que tienen significados específicos depende del autor, ya que su léxico es bastante limitado.
	Hábitos de lectura.	Se evidencia que los estudiantes solo leen cuando se lo exigen en clases, y solo algunos de ellos leen en sus tiempos libres cuando están en la casa. Además, desconocen el uso de estrategias para afrontar su proceso de lectura.
	Aspectos distractores.	El ruido dentro del aula de clases o en la casa de los estudiantes produce que tengan problemas al momento de intentar comprender un texto.
	Contexto.	El desconocimiento del contexto histórico del autor y del texto limita la comprensión significativa y global del mismo, ya que no se logra identificar la motivación o problemáticas que el autor trata de solucionar o describir.

Fuente: Elaboración propia (2020).

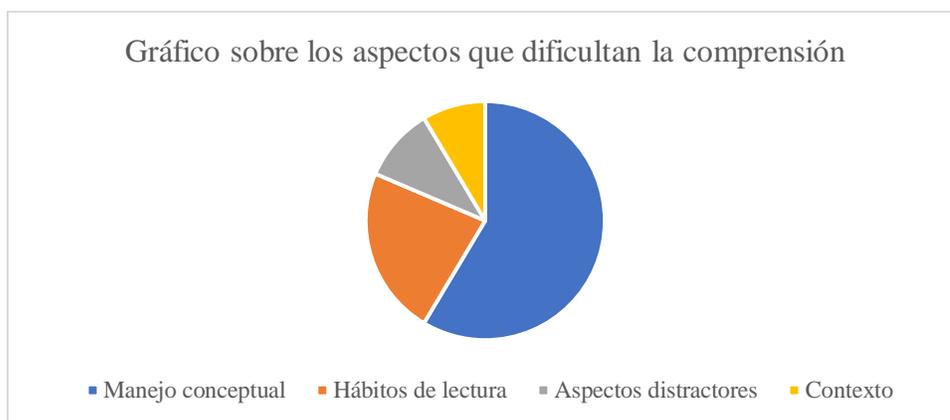
Las dificultades de comprensión de textos mostradas en el cuadro anterior fueron extraídas luego del análisis de la matriz de Excel donde se sistematizaron todos los hallazgos. En estos se pudo notar que el principal factor que dificulta la comprensión de textos es el léxico limitado que tienen los estudiantes, lo cual conlleva a que no puedan identificar el significado de los conceptos claves y, por tanto, no puedan dar con el sentido global del texto. El manejo conceptual y el enriquecimiento léxico de los aprendices es un factor importante en el proceso lector, sin embargo, se encuentra íntimamente ligado al siguiente hallazgo, este es, el de los hábitos de lectura. Lo anterior se evidencia en lo planteado por el E1, quien sostiene que la comprensión de textos es difícil cuando tiene conceptos o términos desconocidos por el lector. Para argumentar este punto es menester traer a colación la concepción de Guerra y Forero (2015), quienes sostienen que el proceso lector implica una interacción entre el lector y el texto (p.35), y que esa interacción posibilita una comprensión significativa del mismo. Sin embargo, por muy claro que el autor plasme sus ideas en el texto, si el estudiante no tiene un dominio conceptual para realizar esa interacción con el autor debido a sus limitaciones léxicas, es muy complicado que su comprensión sea significativa. Del mismo modo, los hábitos de lectura son los que posibilitan que alumnos tengan un mayor manejo conceptual, de modo que hay una implicación casi necesaria entre estos dos primeros hallazgos. A saber, que sin hábitos de lectura no hay dominio conceptual y amplitud en el léxico, y que sin un dominio de conceptos es más difícil la comprensión de textos.

Ahora bien, respecto al ámbito distractor, los estudiantes hicieron hincapié en aquellos factores externos como el ruido, o que el lugar donde se realice la lectura no sea cómodo y cuente con poca iluminación tanto en las clases dentro del aula, como en la casa, como factores que dificultan mucho más la comprensión. En efecto, en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje,

puntualmente en el realizado dentro del aula, es claro el hecho de que el ruido que se genera dentro del salón afecta la concentración y la disposición que puedan tener los estudiantes para aprender cualquier temática. Esto conlleva, en suma, a que el aprendiz llegue al último hallazgo abordado en la tabla, es decir, a la lectura descontextualizada.

A saber, tal y como lo proponen Tamayo, Leyva, Estévez y Medina (2013), el ejercicio de comprender implica la aprehensión de la intención comunicativa que tiene el autor -bien sea informar o atacar alguna idea-, el propósito del texto- intención y efecto en el lector- y el contexto o situación temporal en la que se encuentra ubicado el texto (p. 8). No obstante, si el estudiante está distraído por factores externos, es imposible que realice una lectura en la que no solo tenga en cuenta lo que dice el texto, sino el contexto en el que éste se encuentra inmerso, ya que esto le permite tener una visión amplia del propósito para el que fue escrito. Por lo tanto, el ambiente de aprendizaje afectado por el ruido y el espacio, inciden de manera negativa en la posibilidad de una comprensión significativa y contextualizada del texto.

Figura 1. Dificultades para la comprensión.



Nota: Descripción de los aspectos principales que originan los problemas de comprensión. Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Niveles de comprensión.

En la presente subcategoría se identificaron los distintos niveles de complejidad que los estudiantes eran capaces de lograr en su proceso de comprensión de textos. Para esto, se utilizó como hallazgo los niveles de comprensión rastreados en las respuestas de los aprendices, estos son, reconocimiento de los signos, relación entre signos y proposiciones, la capacidad de sintetizar y la evaluación crítica del contenido del texto, relacionados directamente con cada nivel de comprensión establecido en el marco teórico, los cuales permiten entender y describir la subcategoría aquí abordada.

Tabla 6. Niveles de comprensión.

Subcategoría	Hallazgo	Descripción
Niveles de comprensión	Reconocimiento de los signos.	Se evidencia que los estudiantes logran identificar las palabras que conforman un texto y con dificultad los conceptos de algunas de ellas debido al léxico limitado.
	Relación entre los signos y proposiciones.	Se puede identificar que los estudiantes se les dificulta establecer relaciones entre las proposiciones que constituyen los argumentos.
	Capacidad de sintetizar	Se evidencia que los estudiantes no logran sintetizar las ideas más importantes que aparecen en el texto.
	Evaluación crítica del contenido del texto	Se identifica que los estudiantes no logran dar cuenta del sentido global del texto ni asumir una posición crítica frente a lo planteado en el mismo.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Los niveles de comprensión han sido de vital importancia para identificar y, en algunos casos, para clasificar a los estudiantes a partir de la calidad de su comprensión, es decir, teniendo en cuenta el nivel en el que se encuentre el aprendiz, se realizan un conjunto de ejercicios y actividades en pro de llevarlo a un nivel mayor. En efecto, el primer nivel de comprensión abordado por los estudiantes, y donde se mostraron con mayor dominio fue en el literal, debido a

que, tal y como lo argumenta el E2, logra identificar y reconocer las palabras o signos que conforman los argumentos, aunque algunas se les dificulten un poco. Esto se apoya en la concepción de Guerra y Forero (2015), quienes arguyen que dentro del dominio literal los alumnos aprenden a identificar las palabras que les son familiares y a establecer una relación entre ellas dentro del argumento, tratando de darle un sentido (p. 37). En este punto se trae a colación algo que se mencionó en la subcategoría anterior, cuando se abordaba el manejo del léxico de los estudiantes, y se estableció que entre más limitado fuese, mayor dificultad habría en comprender cualquier tipo de texto. Así pues, los estudiantes en este primer nivel son capaces de llegar hasta donde su léxico les permita reconocer los signos, algo que se les da relativamente bien.

Respecto al nivel de comprensión fragmentaria los estudiantes se les dificulta establecer relaciones entre las proposiciones o entre los signos, sobre todo cuando los desconocen, lo que muestra que nuevamente el léxico subyace a la dificultad de alcanzar este nivel. Para entender esto es menester traer a colación nuevamente a Guerra y Forero (2015), quienes plantean que dentro de este nivel de comprensión no solo se establece una conexión entre los signos y entre las proposiciones, sino que se trata de reconocer la temática y el tipo de texto, es decir, si es narrativo, argumentativo, expositivo o cualquier otro (p.37). En consecuencia, si el estudiante se encuentra con conceptos desconocidos, no puede establecer relaciones con otros, y, por tanto, se le dificultará identificar la temática que el texto desarrolla al igual que el tipo de texto, algo que le permitirá comprender la intención del autor y la forma en que está escrito.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión interpretativa, los estudiantes plantearon que en algunos casos no logran identificar cuáles son las ideas principales dentro del texto cuando tratan de sintetizar lo más importante de una lectura. Sostienen que suelen omitir información

importante en la construcción de resúmenes debido a que no reconocen si una idea es o no fundamental dentro de la lectura que están realizando. Esto se puede rastrear en lo mencionado por el E3, quien plantea que los docentes suelen pedirles extraer las ideas principales de una lectura para hacer un resumen de lo más importante, pero no les enseñan a reconocer esas ideas durante su proceso lector. La preponderancia de este nivel de comprensión se evidencia en la propuesta de Guerra y Forero (2015), quienes plantean que los estudiantes en este punto deben tener la capacidad de hacer un resumen y de identificar las ideas que subyacen al texto, aunque todavía no las pueda explicar desde una perspectiva global. En este nivel ya se supone una lectura mucho más detallada por parte del lector, ya que es en este nivel donde la complejidad aumenta de manera considerable y precisa de una lectura más consciente y analítica (p.38). Por consiguiente, en este punto se evidencia un nivel de complejidad más alto, lo cual conlleva a que el estudiante se exija mucho más, pero si presentan esas dificultades mencionadas en los dos primeros niveles, los estudiantes no podrán identificar aspectos esenciales y sintetizarlos sin omitir datos esenciales.

Por otro lado, en cuanto al último nivel de comprensión, se pudo establecer que los estudiantes no logran obtener una comprensión global del texto ni mucho menos evaluarlo de una manera crítica, ya que, para emitir un juicio de valor sobre éste, implica un grado de apropiación global del mismo. Esto se hace manifiesto con el planteamiento del E3, el cual sostiene que en caso de comprender el texto no considera importante evaluar o hacer un análisis crítico de lo planteado por el autor, puesto que lo considera una autoridad en el tema, razón por la cual cree en lo que éste dice. En este punto se identifica una actitud casi dogmática del estudiante hacia el contenido del texto y, por tanto, hacia lo que el autor menciona. Esto va en contra de lo que proponen Guerra y Forero (2015), ya que estos sostienen que este nivel es el

más exigente de todos y al que los alumnos deben aspirar, puesto que supone un nivel de apropiación y revisión del contenido del texto a partir de sus propias concepciones o a partir de lo establecido en otros textos (p.38). En este sentido, los estudiantes no solo se les dificulta de manera significativa alcanzar este nivel de comprensión, sino que también asumen una actitud dogmática frente a las ideas o concepciones planteadas dentro del texto. En consecuencia, se podría decir que existe una relación causalidad entre los niveles, y que cada uno de ellos implica la posibilidad del otro, en tanto que no se puede alcanzar uno sin haber realizado un buen proceso con el anterior.

Figura 2. Niveles de comprensión.



Nota: Descripción de los niveles de comprensión y su proceso entrelazado.

4.1.3. Lectura estratégica para una comprensión significativa.

En la presente subcategoría se realizó un proceso de identificación de la concepción que tienen los estudiantes sobre la realización correcta del ejercicio de lectura, describiendo las características o aspectos que debe tener una lectura estratégica y significativa para su aprendizaje. Para desarrollar este análisis específico, se utilizaron los hallazgos de ambiente de aprendizaje, de signos de puntuación y conectores lógicos, además del rol que cumplen los docentes en fomentar una lectura didáctica y guiada en pro de una retroalimentación inmediata para los estudiantes.

Tabla 7. Lectura estratégica.

Subcategoría	Hallazgos	Descripción
Lectura estratégica para una comprensión significativa	Ambiente de aprendizaje.	Se evidencia que los estudiantes que organizan y adecúan el espacio para realizar sus lecturas, logran una mayor comprensión de estas.
	Signos de puntuación y conectores lógicos.	Se evidencia una lectura más significativa cuando los estudiantes reconocen la forma en que se utilizan los signos de puntuación y los conectores lógicos.
	Lectura didáctica y guiada por los docentes.	Se evidencia una mayor aprehensión del texto cuando el docente fomenta en sus estudiantes una lectura en la que todos participen y que el docente sea un agente activo en la retroalimentación continua de dudas para los estudiantes; además de que las lecturas no se queden solo en lo literal, sino que sean exigentes.

Fuente: Elaboración propia (2020).

El ejercicio de la lectura es de las formas más tradicionales que el ser humano utiliza para adquirir un aprendizaje sobre cualquier temática. Es normal que los docentes de todas las áreas motiven a sus estudiantes a realizar lecturas que consideren importantes para que logren aprehender de manera significativa cualquier referente teórico. Sin embargo, ese proceso lector se encuentra sedimentado por múltiples factores que pueden posibilitar o limitar la comprensión de esas lecturas. El docente, teniendo claro esto, intenta que sus alumnos sean capaces de leer de manera estratégica, es decir, que tengan conocimiento de las cosas que los pueden afectar, y cómo leer de tal manera que puedan captar de manera más fácil lo esencial en la lectura.

En ese orden de ideas, aparece el primer hallazgo significativo de esta subcategoría, este es, el del ambiente de aprendizaje. Éste hace referencia al espacio que los estudiantes utilizan para estudiar, ya sea en sus casas o en la escuela, el cual, tal y como lo establece el E4, leer en un espacio limpio, agradable, sin ruido y con buena iluminación, permite que la lectura sea más fácil de hacer, y, en consecuencia, su comprensión sea más asequible. En este punto hay que tener en

cuenta que, además de lo anterior, es importante lo que plantean Camargo, Caro y Uribe (2012), puesto que sostienen que el hecho de realizar diversas lecturas sobre una misma temática, amplía el espectro del estudiante y le permite evaluar y asumir una posición crítica frente a esto (p.8). Por consiguiente, el ambiente de aprendizaje ideal, tanto en la escuela como en la casa, debe ir acompañado de lecturas complementarias que permitan al estudiante no quedarse con un solo punto de vista, en aras de que su aprendizaje sea mucho más amplio. Ahora bien, es claro el compromiso y la responsabilidad que implica para el estudiante y el docente, pero sin dudas es una forma de desarrollar habilidades de lectura estratégica en los aprendices.

En cuanto al segundo hallazgo se hace referencia al papel que juegan los signos de puntuación y los conectores lógicos. Este punto va de la mano con el manejo conceptual que se mencionaba en las subcategorías anteriormente desarrolladas, puesto que, del mismo modo en que un léxico limitado dificulta la comprensión significativa de un texto, también ocurre con los signos de puntuación y los conectores lógicos cuando se desconocen sus usos. En efecto, el desconocimiento de estos conectores le impide al lector reconocer si lo que está diciendo el autor es una premisa, una conclusión, una idea principal, un ejemplo, o simplemente está reformulando lo que dijo anteriormente para que el lector tenga una mayor comprensión.

Como tercer hallazgo se establece la lectura didáctica y guiada por los docentes. En este punto los estudiantes manifiestan que las lecturas que se hacen de manera grupal, o donde el docente interviene de manera continua, retroalimentando y resolviendo dudas sobre el proceso lector que van realizando los estudiantes, posibilita una mayor calidad en la comprensión por parte de ellos, además de garantizar su atención al sentir que las dudas que puedan ir teniendo sobre el texto, el docente las puede ir disipando. Esto se evidencia en lo establecido por el E2, quien propone que implementar una lectura guiada por el docente permite que los estudiantes

aclaren las dudas que puedan ir presentando. Ahora bien, no se trata solo de la retroalimentación que el docente pueda hacer, sino también del compromiso que éste debe tener para fomentar lecturas que realmente le exijan al estudiante. Así, tal y como lo propone Pulgarín (2018), las evaluaciones y actividades propuestas por el docente deben ir encaminadas a la exigencia y promover lecturas que no se queden en el plano de lo literal (p.9).

En esta categoría se mostraron todos los aspectos más significativos sistematizados y analizados en la matriz anteriormente mencionada. Factores como el dominio de conceptos, de ambientes de aprendizaje adecuados, del compromiso de los estudiantes para mejorar sus estrategias de comprensión de lectura, el reconocimiento del uso de los conectores lógicos y la retroalimentación constante por parte del docente durante el proceso de lectura realizado por los alumnos, posibilitan una comprensión significativa y garantizan el aprendizaje. Partiendo de lo anterior, se puede deducir que comprender un texto implica un compromiso por parte del estudiante en tanto debe jugar un papel activo y consciente de la forma correcta de abordar un texto, pero también el docente, puesto que su planificación debe estar enfocada en que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan aprehender los aspectos esenciales de un texto.

Figura 3. Lectura estratégica para una comprensión significativa.



Nota: Descripción de los factores más representativos respecto a la posibilidad de que los estudiantes de este proyecto implementen una lectura estratégica para la comprensión significativa de cualquier tipo de textos.

4.2. Metacognición y autorregulación del aprendizaje

En esta categoría se describen las estrategias metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje que evidencian los estudiantes durante sus procesos académicos. Para esto se abordaron 3 subcategorías, la primera centrada a las estrategias metacognitivas, la segunda relacionada con las fases de la autorregulación del aprendizaje (planeación, monitoreo, control y evaluación), y, como tercera subcategoría, las condiciones de la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 8. Hallazgos representativos sobre la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

Subcategorías	Hallazgos de la entrevista semiestructurada a docentes	Hallazgos del grupo focal con estudiantes
Estrategias metacognitivas	Se evidencia que establecer relaciones significativas entre los saberes previos de los estudiantes y los conocimientos nuevos a los que los alumnos se enfrentan.	Se evidencia que los estudiantes deben analizar críticamente la lectura y reflexionar sobre su dominio conceptual en aras de comprender de manera más sencilla una lectura.
	Se identifica que la lectura grupal con la mediación del docente permite a los estudiantes aprender de manera colaborativa y retroalimentarse entre sí.	Se identifica que el estudiante debe cuestionarse constantemente sobre la comprensión que va teniendo a medida que avanza en su lectura.
	Se evidencia que el ambiente de aprendizaje para realizar la lectura debe ser silencioso, limpio y con buena iluminación para que sea más fácil la comprensión.	Se evidencia que el estudiante debe tener claro el propósito de la lectura que está realizando, y la importancia que cumple en su formación integral.
		Se identifica que los estudiantes deben reflexionar sobre la estrategia de aprendizaje que planean utilizar para su lectura, con miras a evaluar si la debe modificar o no en caso de que no de buenos resultados.
Fases de la autorregulación del aprendizaje	Se evidencia que realizar una revisión superficial del texto para identificar la temática, el autor, y su contexto antes de leerlo, permite tener una visión previa mucho más amplia sobre lo que se puede encontrar en la posterior lectura	Se evidencia que conocer el texto y el contexto del autor, permite establecer un dialogo con el lector, el cual permita una apropiación de las ideas centrales abordadas en el texto.
	Se encuentra que realizar una lectura pausada y consciente del	Se evidencia que los estudiantes deben conocer los conectores

	texto permite realizar un proceso de apropiación y aprehensión mucho más significativa del texto	lógicos y los signos de puntuación para el proceso realizado durante la lectura, con miras a poder ir identificando el sentido y la finalidad del autor.
	Se evidencia que realizar lecturas contextualizadas y aplicadas a la realidad de los estudiantes, permite tener una comprensión significativa del texto.	Se evidencia que cuando los estudiantes se realizan preguntas constantes durante la lectura, les permite reflexionar e identificar si están entendiendo o no aquello que están leyendo.
	Se identifica que el docente debe realizar retroalimentaciones continuas sobre las estrategias implementadas por los estudiantes para alcanzar su aprendizaje.	Se encuentra que el hecho de que los estudiantes contrasten su opinión con lo planteado por sus compañeros, crea espacios de reflexión crítica y análisis que amplía la comprensión a partir de distintas opiniones.
Condiciones de la autorregulación del aprendizaje	Se evidencia que relacionar la temática de la lectura con problemáticas sociales o con la vida cotidiana, permite que el estudiante se motive por la lectura.	Se evidencia que los pocos hábitos de lectura limitan la comprensión significativa de los textos.
	Se evidencia que el proceso de motivación de los estudiantes se encuentra más centrado en los factores externos que en los internos.	Se identifica que los estudiantes suelen motivarse a partir de reconocimientos externos, por notas o por premios por parte del maestro o la familia y no por voluntad o deseo de adquirir aprendizaje.
		Se evidencia que la falta de interés por la lectura conlleva a la escasez de hábitos suficientes para comprender los aspectos esenciales del texto.

Fuente: Elaboración propia (2020).

4.2.1. Estrategias metacognitivas.

En esta subcategoría se identificaron todas aquellas estrategias metacognitivas que los estudiantes implementan dentro de su ejercicio de lectura. Para realizar este análisis se utilizaron como hallazgos más representativos el análisis crítico, fundamentado en el concepto de metalectura abordado en el marco teórico. El siguiente hallazgo se centró en el cuestionamiento constante del texto el cual se sustenta en el concepto de metacompreensión. Y, para finalizar, el último hallazgo se centra en la conexión que se debe establecer entre los saberes previos y la nueva información para el estudiante.

Tabla 9. Estrategias metacognitivas.

Subcategoría	Hallazgos	Descripción
Estrategias metacognitivas	Análisis crítico (meta-lectura).	Se identifica que es importante que los estudiantes lean de manera crítica el texto, con miras a estar evaluarlo e independizarse del autor. Además, tener claro el propósito de la lectura que realizan.
	Cuestionar constantemente el texto (metacompreensión).	Se identifica que los estudiantes deben formularse preguntas constantes sobre la comprensión que van teniendo durante su lectura. De este modo pueden crear conciencia de la calidad de su comprensión.
	Conexión entre saberes previos y el nuevo conocimiento.	Se evidencia que los estudiantes deben establecer una conexión significativa entre los saberes previos y la nueva información, con miras a garantizar un aprendizaje que los lleve a la reflexión y a la posterior aplicación.

Fuente: Elaboración propia (2020).

La aplicación de estrategias metacognitivas se ha convertido en una necesidad en la actual concepción de la educación. Algunas escuelas se han centrado no solo en los contenidos que enseñan a sus estudiantes, sino en crear conciencia en ellos del proceso que realizan para aprender. Ese proceso de conciencia es el resultado de la reflexión y análisis de los estudiantes, un ejercicio que es imperativo utilizarlo durante el proceso lector. Así, dentro del primer hallazgo se encuentra el análisis crítico del texto, centrado en el concepto de meta-lectura, esto es, tal y como lo plantea Alama (2015), el proceso en el que el estudiante reconoce el propósito para el cual está leyendo (p.79). A saber, el propósito que se tenga con la lectura, casi que determina qué tan significativa será para el lector, de modo que, si un alumno realiza una lectura sin ánimo, sin interés por lo que en ella pueda encontrar, con la certeza que no le servirá en su formación, todo lo que encuentre en su lectura no le será significativo. Por el contrario, si una lectura le parece interesante, lo motiva, es consciente de que lo que en ella se establece le puede servir, hace todo

lo posible e implementa| todas las estrategias para tratar de comprenderla. Por otro lado, la criticidad no se centra solo en el propósito del texto o del autor, sino en asumir una posición crítica frente a lo que éste plantea, tal y como lo sostiene el E6, quien argumenta que realmente se apropia del contenido de un texto cuando asume una posición frente al mismo, lo evalúa con lo planteado con el docente y con sus compañeros.

Ahora bien, el proceso reflexivo del que se habló anteriormente, según lo extraído de los instrumentos aplicados, se realiza a partir de preguntas frecuentes que se deben formular durante la lectura; un dialogo consigo mismo donde el eje central de la conversación sea su aprendizaje, algo que se evidencia en el segundo hallazgo significativo. Así, en tanto el estudiante tiene la capacidad de resolver todas esas preguntas que se va haciendo, va siendo consciente de su comprensión y de qué aspectos le pueden faltar. Es este proceso lo que le permite al estudiante detenerse y caer en cuenta de que no está entendiendo lo que está leyendo, identificar en qué está fallando y ajustar sus estrategias con miras a garantizar su aprendizaje. En efecto, esto se puede sustentar a partir de la propuesta de Alama (2015), quien propone, a partir de la propuesta pedagógica de Monereo (1995), que el estudiante debe identificar sus falencias y dificultades al igual que sus habilidades en el proceso lector, para luego tratar de establecer un equilibrio entre ellas, con miras a obtener un aprendizaje (p.82).

Como tercer punto, la conexión entre los saberes previos y la nueva información de los referentes teóricos a comprender en los textos es algo importante para el aprendizaje de los estudiantes. A saber, tal y como lo sostiene el D1, la mayoría de estudiantes utiliza sus saberes previos según la complejidad de la lectura y la cercanía que ellos tengan sobre la temática que encuentran en el texto. Esta conexión le permitirá al estudiante contrastar lo que sabía y ampliarlo, o modificarlo en caso de estar equivocados en lo que tenían preconcebido.

Figura 4. Estrategias metacognitivas.



Nota: Descripción de los procesos en escala de las estrategias metacognitivas implementadas para la comprensión de textos.

4.2.2. Fases de la autorregulación del aprendizaje.

En la presente subcategoría se tuvieron en cuenta las distintas habilidades y dificultades mencionadas por los estudiantes en las fases de la autorregulación del aprendizaje, las cuales ayudarán a comprender de manera más cercana los aspectos de la comprensión de textos desde el antes, durante y después de la lectura. Para esto, se utilizarán los siguientes hallazgos significativos: identificación y contextualización del tema y del autor, el uso del diccionario filosófico, la revisión constante de la estrategia de lectura implementada, releer el texto estudiado, y la identificación y reflexión de las dificultades al finalizar la lectura.

Tabla 10. Fases de la autorregulación del aprendizaje.

Subcategoría	Hallazgo	Descripción
Fases de la autorregulación del aprendizaje	Identificación y contextualización del tema y del autor (fase de planeación).	Se identifica que los estudiantes necesitan contextualizar la información que leen para comprender de una manera más sencilla la propuesta del autor.
	Uso del diccionario filosófico (fase de planeación).	Se identifica que los estudiantes usan el diccionario filosófico para tener una comprensión más amplia y acertada cuando se encuentran con conceptos extraños
	Revisión constante de la estrategia de lectura implementada (fase de monitoreo).	Se evidencia que los estudiantes deben revisar de manera frecuente la relevancia de la estrategia que utilizaron, con miras a ver si les está dando buen resultado.

Leer varias veces el texto (fase de control).	Se reconoce que una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes es la relectura, con miras a comprender de una manera más amplia lo que dice el texto
Identificación y reflexión de las dificultades en el proceso lector (fase de evaluación).	Se identifica que al finalizar las lecturas es necesario realizar un proceso retrospectivo con miras a reconocer fallas y evitarlas más adelante.

Fuente: Elaboración propia (2020).

El conocimiento de la manera en que las fases de la autorregulación del aprendizaje inciden en la comprensión significativa de cualquier tipo de texto, ha sido un gran avance en términos pedagógicos, tal y como lo concibe Daura (2013), quien plantea que es una labor tanto del docente como del estudiante reconocer qué debe hacer en cada una de esas fases, con miras a obtener un aprendizaje que le sea significativo (p.114). El primer hallazgo sobre la identificación y contextualización del tema y del autor antes de empezar a leer un texto, se puede leer en el argumento empleado por el E2 cuando sostiene que reconocer el contexto del autor y el tema, les permite tener una comprensión más amplia de la lectura. Se evidencia que identificar el contexto, antes de empezar con la lectura, ubica históricamente al lector, permitiendo que comprenda las problemáticas que pudieron originar que el autor escribiera ese texto. Del mismo modo, el uso del diccionario filosófico les permite a los estudiantes solucionar una problemática que ha sido mencionada anteriormente en este análisis, esto es, la comprensión de conceptos desconocidos, específicamente los de carácter filosófico. Estos dos hallazgos evidencian los aspectos centrales a tener en cuenta antes de realizar una lectura. En consecuencia, parafraseando a Daura (2013), el proceso de planeación se convierte en el eje central desde donde parte el proceso de aprendizaje de los estudiantes (p.114).

En cuanto a la revisión permanente de la estrategia determinada para la lectura, se encontró que, tal y como lo argumenta el E9, es necesario tener clara la estrategia implementada para tratar de comprender un texto, ya que de esa forma se puede saber si está dando o no buen resultado. Este proceso de monitoreo, tal y como lo plantea Daura (2013), debe garantizar que las estrategias utilizadas por el estudiante le permitan ser agentes activos en su proceso de aprendizaje (p. 115). Así, al revisar las estrategias y su eficiencia para la aprehensión de las ideas centrales del texto, garantizará un proceso lector adecuado y, por consiguiente, la comprensión del texto. Por otro lado, en cuanto a la fase de control se estableció que la relectura es un ejercicio que evidencia un grado de apropiación y compromiso del estudiante para con su proceso de aprendizaje. En efecto, tal y como lo sostiene el E8, leer dos o tres veces un mismo texto ayuda a entenderlo mejor. Por tanto, la relectura permite a los estudiantes analizar aspectos que pudieron haber dejado de lado en la primera lectura, al igual que posibilita entrelazar ideas dentro del texto, asumir una posición crítica de él, y relacionarla con otros autores.

Por último, el ejercicio final de identificación y reflexión de las dificultades encontradas en el proceso lector, permite al estudiante realizar una mirada en retrospectiva para identificar las ventajas y desventajas del camino recorrido para realizar la lectura. Todo esto, al igual que lo sostiene Daura (2013), les permite a los estudiantes revisar si en una próxima lectura, puede implementar esas mismas estrategias para promover su aprendizaje.

Figura 5. Fases de la autorregulación del aprendizaje.



Nota: Descripción del proceso mancomunado entre las fases de la autorregulación del aprendizaje.

4.2.3. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.

El análisis de la subcategoría en cuestión tiene como objetivo describir cuales son las condiciones de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes partícipes de la investigación. Para realizar esto se extrajeron hallazgos representativos, los cuales permiten ahondar en la percepción de los aprendices respecto a su proceso de aprendizaje en el ejercicio lector. Los hallazgos encontrados fueron dos, el primero hace referencia a las recompensas por el deber cumplido y el segundo al aprendizaje como finalidad.

Tabla 11. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.

Subcategoría	Hallazgos	Descripción
Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.	Recompensas por el deber cumplido.	Se evidencia que los estudiantes solo se motivan a realizar las lecturas adjudicadas en clases cuando el docente o algún familiar les promete una recompensa, ya sea física o con una nota.
	El aprendizaje como finalidad.	Se encuentra que los docentes defienden la necesidad de enseñar a los estudiantes a fundamentar su motivación intrínseca en el amor por el conocimiento y con miras a su crecimiento integral.

Fuente: Elaboración propia (2020).

El fenómeno de la autorregulación del aprendizaje se ve afectado o potencializado por ciertas condiciones que de manera directa o indirecta hacen parte de la realidad del alumnado. En

este punto, y en relación a lo esbozado por Armas (2019), la motivación extrínseca, en contraposición a la motivación intrínseca, es una de las condiciones de la autorregulación del aprendizaje, esto, puesto que los estudiantes que se centran en ella, no realizan las actividades con miras a la aprehensión cognoscitiva de un referente teórico específico, sino en el beneficio que pueden obtener de la realización de esa actividad (p.3). Esto aparece como primer hallazgo significativo dentro de esta subcategoría, ya que, por ejemplo, tal y como lo sostiene el E4, la motivación se alcanza con premios o con recompensas por parte del maestro. En este punto se puede observar una falta de compromiso del aprendiz con su propio proceso de aprendizaje, ya que lo único que lo impulsa a cumplir con las actividades asignadas en clase, o para la casa, es el resultado que se refleja en una nota dentro de la planilla del docente.

Por otro lado, en cuanto al segundo hallazgo, es la contraparte a lo mencionado anteriormente, es decir, es una propuesta fundamentada en el aporte del D2, quien argumenta que la motivación principal para que el estudiante realice las actividades planificadas, debe ser su aprendizaje, no solo en términos cognitivos, sino de una manera integral. Para sustentar teóricamente el rol preponderante de este hallazgo, es menester traer a colación lo argumentado por Granados y Gallego (2016), quienes sostienen que la motivación intrínseca es la más importante y que es la que determina la selección de estrategias de aprendizaje ideales para comprender cualquier temática por parte de los estudiantes (p.87). Además de lo anterior, estos autores introducen el concepto de autoeficacia, donde el estudiante es capaz de identificar en lo que es bueno, reconocer la actividad que le están pidiendo, seleccionar la estrategia más adecuada, realizar un seguimiento y evaluar la eficacia de ésta en relación con el aprendizaje adquirido. Todo lo anterior evidencia un grado de autorregulación del aprendizaje por parte del

estudiante, y la significatividad de la motivación intrínseca como condición principal para la aprehensión del aprendizaje.

Todo lo establecido en las anteriores subcategorías se fundamentan en un presupuesto reflexivo que debe realizar tanto el estudiante como el docente. El estudiante, en el proceso de autorregulación de su aprendizaje, partiendo de las fases anteriormente mencionadas, debe reflexionar y aplicar de manera consciente, paso a paso cada una de ellas, en pro de obtener un aprendizaje significativo. Tener claridad sobre lo que se debe realizar antes, durante y después del proceso lector, implica un grado de concentración, pero garantiza la aprehensión de los aspectos más relevantes del texto. Del mismo modo, la reflexión que debe realizar el docente sobre su práctica pedagógica, lo impulsa a motivar a sus alumnos hacia su aprendizaje, al mismo tiempo que reflexiona sobre el impacto positivo que tiene en sus estudiantes durante el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, conectar los saberes previos con los nuevos conocimientos, formular preguntas constantemente sobre la información encontrada en el texto, reflexionar sobre su contenido y evaluarlo a partir de otros textos y autores, y estar motivado siempre por el aprendizaje y no por la retribución o el premio (nota), debe ser el norte que persiga el estudiante y la brújula dentro del aula debe ser el docente cuando su alumno se encuentre desorientado.

Figura 6. Condiciones de la autorregulación del aprendizaje.



Nota: Proceso antitético entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3. Estrategias de aprendizaje

El análisis de esta categoría tiene como finalidad determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos. Para esto, se abordaron dos subcategorías, la primera centrada en los factores inmersos en las estrategias de aprendizaje y la segunda en la implementación significativa de estrategias de aprendizaje.

Tabla 12. Hallazgos significativos respecto a las estrategias de aprendizaje.

Subcategorías	Hallazgos representativos en la entrevista semiestructurada a docentes	Hallazgos representativos en el grupo focal con estudiantes
Factores de las estrategias de aprendizaje	Se evidencia que la construcción de esquemas e historietas permite a los estudiantes sintetizar y representar su comprensión del texto de una manera significativa y didáctica. Se encuentra que realizar lecturas de autores con distinta perspectiva sobre una temática, permite ampliar la visión de los estudiantes sobre ese tema.	Se evidencia que la realización de lecturas en conjunto permite crear espacios de reflexión y debate entre los estudiantes, lo cual evidencia el grado de apropiación de su lectura. Se encuentra que las lecturas grupales permiten que los estudiantes con dificultades para comprender un texto, tengan más confianza para expresarlo y tratar de solucionar esa dificultad con sus compañeros.
Implementación significativa de estrategias de aprendizaje	Se evidencia que la autoevaluación que realizan los estudiantes de su proceso lector les permite a los docentes identificar la percepción que tienen los alumnos frente a su ejercicio para comprender cualquier texto.	Se evidencia que el hecho de que el aprendiz sea capaz de responder a la pregunta que responde el texto, es un reto que da cuenta del grado de comprensión del estudiante frente a su proceso lector. Se encuentra que los estudiantes resaltan todo lo que ellos consideran importante dentro del texto, al igual que todo aquello que no comprenden dentro de su lectura.

Fuente: Elaboración propia (2020).

4.3.1. Factores de las estrategias de aprendizaje.

En la subcategoría en cuestión se abordaron los distintos factores que se deben tener en cuenta en las estrategias de aprendizaje. Para comprender esto se establecieron varios hallazgos

significativos, los cuales son, en primera instancia, la capacidad de sintetizar y representar, y la realización de lecturas grupales.

Tabla 13. Factores de las estrategias de aprendizaje.

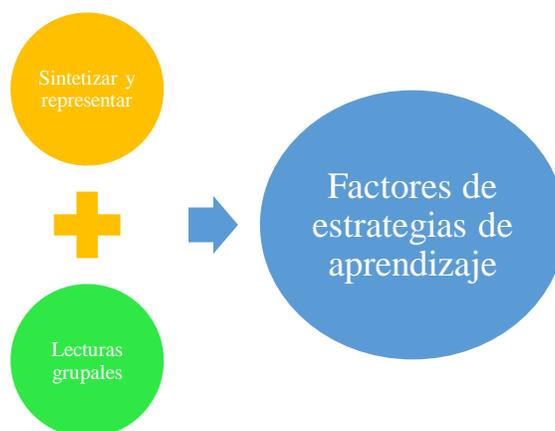
Subcategoría	Hallazgos	Descripción
Factores de las estrategias de aprendizaje	Sintetizar y representar	Se evidencia que los estudiantes y docentes promueven la creación de mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos, como herramientas que fomentan la capacidad de sintetizar textos y representarlos de manera didáctica y creativa.
	Lecturas grupales	Se identifica que las lecturas grupales tienen buena aceptación por parte de los estudiantes puesto que les permite tener una conversación con sus pares, la cual enriquece su análisis crítico del texto.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Para comprender los factores de las estrategias de aprendizaje, es necesario traer a colación lo planteado por Díaz y Pérez (2013), quienes sostienen que las estrategias de aprendizaje se deben aplicar según las fases de autorregulación del aprendizaje (p.343). Esto implica que, para que un estudiante seleccione y aplique de manera correcta una estrategia, debe tener en cuenta las fases de la autorregulación del aprendizaje anteriormente descritas. En este orden de ideas, el primer hallazgo sobre la capacidad de sintetizar y de representar, aplicado por los estudiantes y promovido por los docentes, es una muestra de lo que los estudiantes pueden hacer cuando tienen un control sobre su proceso de aprendizaje. Así, reducir los aspectos más esenciales de una lectura a un esquema gráfico, representarlos de manera crítica en una historieta o comic, es sin duda el resultado de la puesta en práctica de todas las fases de la autorregulación del aprendizaje, y un empoderamiento de sus capacidades como alumno.

En cuanto al segundo hallazgo significativo de las lecturas grupales, es argumentado por el E3, quien plantea que este tipo de lecturas le sirve para brindar sus aportes y compararlos con el de sus compañeros. A saber, no se trata de una comparación a ver cuál de ellos tiene la razón sobre el otro, sino un dialogo académico en torno a una misma problemática, un espacio solo de ellos, donde tienen más confianza para expresarse sin miedo a la represión o a una calificación negativa por parte del maestro; lo cual evidencia una actitud crítica y reflexiva por parte de los aprendices. Esto se ve reflejado en lo establecido por Machuca (2018), quien sostiene que, durante el ejercicio de comprensión, el estudiante debe realizar un análisis minucioso a todas las posturas que aparezcan en el texto, de modo que no dé por sentada ninguna, sino que siempre mantenga una actitud crítica frente a éste (p.36).

Figura 7. Factores de las estrategias de aprendizaje.



Nota: Representación de los factores de las estrategias de aprendizaje.

4.3.2. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.

En la actual subcategoría se analizaron los aspectos que los estudiantes tienen en cuenta al momento de seleccionar y aplicar estrategias para promover su aprendizaje. El objetivo de este análisis es el de reconocer si esa aplicación se realiza de manera significativa o desorganizada.

Para esto se seleccionaron los siguientes hallazgos: el primero relacionado con captar la pregunta

a la que responde el texto, la segunda encaminada a la estrategia de resaltar el texto y la última la capacidad de justificar lo comprendido.

Tabla 14. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.

Subcategoría	Hallazgo	Descripción
Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.	Pregunta a la que responde el texto	Se evidencia que la capacidad de que los estudiantes identifiquen la pregunta a la que responde el texto, es exigente y demanda un grado de concentración e implementación de estrategias adecuadas de lectura.
	Resaltar el texto	Se identifica que los estudiantes suelen resaltar los aspectos que consideran importantes en el texto, al igual que lo que se les dificulta comprender.
	Justificar lo comprendido	Se identifica que crear espacios donde los estudiantes puedan justificar lo que comprendieron, permite un grado de reflexión y profundización en cuanto al desarrollo de su criticidad dentro y fuera del aula de clases.

Fuente: Elaboración propia (2020).

El proceso de lectura debe ir acompañado de un uso correcto de estrategias de aprendizaje para que el estudiante pueda aprehender todo aquello que lea, independientemente del grado de complejidad del texto. En ese ejercicio de comprensión, el alumno, tradicionalmente, selecciona la estrategia a aplicar casi que, de manera instintiva, sin reflexionar, y, en ocasiones, sin caer en cuenta de lo que está haciendo. Esto conlleva a que el estudiante tenga dificultades al momento de tratar de comprender lo que lee. En este punto, es menester citar lo establecido por Machuca (2018), quien propone que comprender un texto implica encontrar la pregunta a la que el texto responde (p.36). Con base en lo anterior, aparece el primer hallazgo, el cual hace referencia al nivel de comprensión que debe tener el estudiante para captar dicha pregunta. El proceso lector debe ser organizado y minucioso desde antes de empezar a leer, hasta después de terminar. Esto con miras a que se tenga el control sobre todos los detalles que

podían afectar ese proceso, y de esa forma, al finalizar la lectura, se pueda tener la habilidad de reducir la totalidad del texto a una pregunta, la cual agrupa no solo la temática desarrollada, sino la intención del autor y la problemática que éste trata de atacar o de brindarle una solución. Es una labor titánica y un compromiso para el estudiante por todo lo mencionado, pero también es un compromiso que debe asumir el docente, en tanto que debe proporcionarles a sus estudiantes las estrategias suficientes para poder llegar a ese nivel de comprensión crítica y de síntesis.

El segundo hallazgo significativo se centra en una estrategia de resaltar utilizada por los alumnos, verbigracia, el E5 sostiene que resalta todos los documentos para que le sea más fácil aprender los aspectos más importantes. Esta estrategia es implementada por los aprendices independientemente de su edad, o el nivel académico que tengan, ya que esta permite al lector ubicar con mayor facilidad y velocidad una idea importante dentro de un documento. Por último, el tercer hallazgo se refiere a la capacidad que deben desarrollar los estudiantes para justificar su posición frente al texto. Para que el aprendiz sea capaz de defender su posición frente a los demás, tal y como lo plantea Visbal, Mendoza y Díaz (2017), el docente debe fortalecer en el alumno la motivación y la confianza para atreverse a hacerlo (p.79). En efecto, hay clases en las que los estudiantes se quedan callados no porque sean ignorantes sobre lo que les preguntan, sino porque se sienten inseguros para atreverse a expresar su opinión.

En esta categoría el análisis se centró en las estrategias utilizadas por los estudiantes para propiciar su aprendizaje. Ahora bien, los hallazgos arrojaron que algunos alumnos no utilizan de manera significativa dichas estrategias, y que, de hecho, no realizan un proceso reflexivo y de análisis para identificar la actividad que deben realizar, y con base en ella hacer la selección de la estrategia. Es por esta razón, que la implementación significativa de las estrategias de aprendizaje debe ir de la mano con el proceso descrito en las fases de la autorregulación del

aprendizaje. Este uso correcto de las estrategias durante cada una de las fases, permite que los estudiantes, en la fase de evaluación, sean capaces de asumir una posición crítica y de sintetizar lo más esencial de lo leído sin dejar de lado información fundamental, reduciéndola a una pregunta o representándola en un diagrama.

Figura 8. Implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.



Nota: Descripción jerárquica de los factores para la implementación significativa de las estrategias de aprendizaje.

Este capítulo permitió analizar los aspectos más relevantes hallados luego del análisis de la aplicación de instrumentos, donde el eje central estuvo fundamentado en las dificultades de comprensión de textos filosóficos. Se encontraron diversas problemáticas que limitan la comprensión de los estudiantes, unas que directamente dependen del compromiso con su proceso de aprendizaje, pero otras enfocadas a la labor que debe cumplir el docente para garantizar el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. Se evidencia la necesidad de fomentar en el estudiante una lectura reflexiva, controlando las actividades antes, durante y después, una lectura pausada, en un ambiente propicio, contrastada con otras lecturas y otros puntos de vista, tanto de autores como de compañeros de clase, donde se tenga dominio de los conceptos claves y del uso de los conectores lógicos que la conforman, donde se promueva un diálogo con el autor y se supere la brecha temporal entre el lector-autor; una lectura orientada al aprendizaje y a la construcción de conocimiento para la vida, y no para una nota.

Capítulo 5. Discusión

El presente capítulo tiene como finalidad establecer la relación entre los principales hallazgos establecidos en el capítulo anterior, y los objetivos planteados al inicio de la investigación, esto con la intención de analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal. Seguido de lo anterior, se establece la respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos, además de la identificación de los limitantes y las nuevas preguntas o ideas a las que esta investigación da lugar.

5.1. Principales hallazgos

*El primer hallazgo se centró en la categoría de comprensión de textos, e hizo referencia a la dificultad que presentan los estudiantes para comprender una lectura cuando ésta tiene conceptos que ellos desconocen. Lo cual dejó claro que el léxico pobre de algunos estudiantes es una de las problemáticas que más afectan su comprensión y la que tiene mayor recurrencia en los alumnos de la muestra, algo que es necesario fortalecer para que puedan tener aprehensión correcta de lo que leen. Una forma de hacer esto es a partir de evaluaciones periódicas y espacios de socialización donde los estudiantes implementen esos conceptos filosóficos de manera constante, en aras de que se apropien no solo de la definición, sino de su aplicación en distintos tipos de contextos.

*El presente hallazgo se relaciona con el mencionado anteriormente, y se encuentra dentro de la misma categoría de comprensión de textos. En efecto, el léxico limitado puede ser interpretado como una consecuencia de los pocos hábitos de lectura que evidenciaron algunos

estudiantes al momento de aplicarse los instrumentos, en los cuales establecieron que solo leen las cosas que son de su interés cuando no tienen nada que hacer, y no consideran que sea importante implementar estrategias para abordar de manera correcta el texto. En consecuencia, se puede deducir que el manejo conceptual por falta de hábitos de lectura es la causa que origina el léxico limitado de los estudiantes, lo cual, a su vez, se convierte en causal para que se les dificulte la comprensión de textos filosóficos.

*Dentro de la misma categoría se encontró que el desconocimiento del contexto histórico del autor también limita de manera considerable la comprensión holística del texto, esto, puesto que no se tienen en cuenta las diversas problemáticas sociales, políticas, familiares o económicas que pudieron originar en el autor la necesidad de plasmar su pensamiento en esa lectura. Por esta razón, es fundamental que el docente proponga a sus estudiantes una lectura contextualizada, donde no solo se centre en el contenido del texto y la fecha en la que el autor lo redactó, sino todo el horizonte que lo motivó para plasmar su pensamiento en esa obra, lo cual enriquece el significado y empodera de manera más significativa la aprehensión de lo que el autor quería transmitir.

* El desconocimiento del uso de los signos de puntuación y de los conectores lógicos dentro de los argumentos, fue un aspecto que también jugó un rol importante en la identificación de las dificultades que limitan la comprensión de textos de los estudiantes. A saber, a partir del análisis de los hallazgos se pudo reconocer que los alumnos no distinguen entre un conector de oposición y uno de adición, al igual que desconocen la importancia de los signos de puntuación en la redacción de un texto. De modo que, al ignorar el papel que cumple la “coma” dentro de un argumento, en una frase clave, puede lograr que tergiversarse toda la información que le quiere brindar el autor. Esta problemática se puede abordar a partir de un trabajo mancomunado con las

áreas de humanidades, con miras a realizar aportes de manera transversal para el dominio de este tipo de herramientas sintácticas y gramaticales, las cuales inciden de manera directa en el campo semántico. Del mismo modo, se puede trabajar mediante una lectura guiada por parte del docente, donde los alumnos pueden ir revisando los conectores y signos de puntuación, con miras a identificar el uso que van teniendo dentro del texto abordado. Luego de esto, los estudiantes pueden aprender a reconocer el uso de esos conectores y signos cuando lean por su propia cuenta.

* Dentro de la categoría de comprensión de textos aparece algo que también es fundamental, y que no necesariamente depende del estudiante, razón por la cual requiere del acompañamiento del docente y de los padres de familia para orientarlo a cuidar y controlar su proceso de aprendizaje. En efecto, en ocasiones el aprendiz tiene el control sobre lo que ocurre a su alrededor cuando se dispone a realizar una lectura. En este caso, debe garantizar un espacio limpio, con buena iluminación y en silencio, con miras a que le sea mucho más fácil captar los aspectos esenciales que pretenda rastrear en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las que no puede controlar el ruido que hay cerca al espacio donde se dispuso a estudiar, lo cual limita en ese momento que su comprensión sea significativa.

*Dentro de las categorías de metacognición y autorregulación del aprendizaje se encuentra como primer hallazgo representativo la importancia de realizar constantes cuestionamientos a medida que se avanza en la lectura. En efecto, este ejercicio evidencia una actitud crítica por parte del lector, donde no asume de manera dogmática lo que se encuentra en el texto, sino que lo interioriza y se plantea preguntas sobre la veracidad de la información, y, principalmente, qué tanto está comprendiendo la información esencial del texto. Sin embargo, los miembros de la muestra presentaron dificultades al realizar este ejercicio.

*Dentro de la autorregulación del aprendizaje se estableció la importancia de establecer una conexión significativa entre los saberes previos y la nueva información. Esta conexión le permite al estudiante verificar qué tanta coherencia existe entre lo que tenía previamente concebido y los referentes teóricos que se abordan, ya sea en la clase o en su casa. Lo anterior supone un grado de consciencia por parte del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, su autoeficacia, donde reconoce sus habilidades y estrategias necesarias para comprender un texto. No obstante, supone también un reto por parte del docente, puesto que éste debe promover en el desarrollo de sus clases, la posibilidad de que sus aprendices establezcan dicha conexión.

*La solución al problema con el manejo de conceptos filosóficos que se abordó anteriormente fue propuesta por los estudiantes a partir del uso del diccionario filosófico. Esta herramienta les permite a los educandos, en caso de no tener la compañía del docente, tener la posibilidad de investigar el significado del concepto con miras a apropiarse de él, y, lo más importante, poder reconocer su uso dentro del planteamiento del autor que está leyendo o de cualquier otro. Cabe en este punto hacer la aclaración que dentro de la filosofía no existen concepciones universales sobre la mayoría de los términos, es por esa razón que es más compleja su comprensión, debido a que, por ejemplo, lo que Kant entiende por moral no es lo mismo que propone Nietzsche.

*Otro hallazgo que se estableció en la categoría de autorregulación del aprendizaje, fue que el control y monitoreo por parte del estudiante y del docente es fundamental. Esto presupone que, desde antes de empezar con la lectura, el alumno debe plantear una estrategia a implementar, la cual debe ir monitoreando y revisando, para identificar qué tan relevante está siendo esa estrategia en el proceso de aprehensión del texto leído.

*Al finalizar el proceso de autorregulación se estableció la importancia que cumple el proceso reflexivo. A saber, luego de planificar, controlar y monitorear el proceso realizado para comprender cualquier temática estudiada, es fundamental reflexionar sobre la eficacia que tuvo la estrategia de planificación aplicada, y, sobre todo, si se cumplió con la meta de aprendizaje que se quería lograr. Este proceso reflexivo, en caso de haber resultado positivo, le permite al estudiante poder utilizar esas estrategias en un futuro cuando trate de desarrollar actividades similares, o, en el caso contrario, dejar de lado esas estrategias y plantear otras.

*Para finalizar con los hallazgos de la categoría de autorregulación del aprendizaje y metacognición, se encontró que el factor motivacional incide de manera significativa en el proceso de comprensión de cualquier tipo de textos. Algunos estudiantes consideran que la motivación solo depende de cualquier recompensa que puedan obtener al cumplir con una actividad, denominada como motivación extrínseca. Sin embargo, la motivación esencial para el proceso de aprendizaje es la intrínseca, puesto que parte de la propia voluntad del aprendiz, y no es realizada con miras a recibir algo a cambio, sino por la satisfacción de aprender.

*Respecto a la categoría de estrategias de aprendizaje se estableció la importancia de la realización de lecturas grupales como una posibilidad para que los estudiantes no solo comprendan de una manera más sencilla una lectura, sino que genera un espacio de debate y reflexión en torno a una temática específica. Esto promueve en los alumnos un grado de apropiación y aprendizaje entre pares, un espacio que en ocasiones resuelve y amplía la comprensión de los estudiantes mucho más que cuando es generada por los maestros.

*En el uso de estrategias de aprendizaje se pudo establecer que los docentes consideran a la capacidad de sintetizar y de representar mediante mapas mentales o conceptuales, herramientas que permiten evidenciar el grado de comprensión significativa de los estudiantes.

Sin embargo, los hallazgos dilucidaron la dificultad que tienen los aprendices al momento de sintetizar un texto sin dejar de lado aspectos esenciales. Por esta razón, se debe procurar por fortalecer este ejercicio, ya que sintetizar un texto de manera adecuada evidencia una comprensión holística de la lectura realizada.

5.2. Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

En este apartado se responde a la pregunta ¿Cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa textos filosóficos? A partir de esta pregunta se planteó como objetivo general, analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal. A continuación, se establecerá la correspondencia de los hallazgos con cada objetivo.

5.2.1. Correspondencia con los objetivos.

El primer objetivo específico buscaba identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos. Luego del análisis de los hallazgos extraídos de la aplicación de los instrumentos, se pudo establecer que una de las causas principales que dificultan la comprensión de este tipo de textos se refiere al poco manejo conceptual que tienen los estudiantes. Este hallazgo se encuentra enlazado con la siguiente dificultad, y es la de los hábitos de lectura. Esto es, en tanto que los aprendices carezcan de hábitos de lectura, ya sea por desinterés o por desidia, conllevará a que no se apropien de conceptos filosóficos básicos para comprender de manera significativa las propuestas establecidas por autores, ni las problemáticas

que subyacen a este tipo de planteamientos. En suma, la falta de hábitos da como consecuencia un léxico limitado, lo que al final limitará la comprensión de textos, y, por tanto, el aprendizaje. Por otro lado, el desconocimiento del uso de los signos y los conectores lógicos, también fueron dificultades evidenciadas en el análisis anteriormente mencionado, los cuales se podrían relacionar con la falta de hábitos, puesto que la lectura es, en términos prácticos, la forma de identificar el papel que cumplen dentro de la construcción de los argumentos, este tipo de herramientas discursivas.

El segundo objetivo específico se centraba en establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos. Para lograr esto, además de lo metacognitivo, se abordó lo concerniente a la autorregulación del aprendizaje, como pilares fundamentales para la posibilidad de una lectura estratégica que permita el aprendizaje de los alumnos. En este orden de ideas, los miembros de la muestra reconocieron, en primera instancia, la importancia de leer en repetidas ocasiones una misma lectura, con miras a tratar de aprehender los aspectos más esenciales del texto, y no dejar de lado información clave. En segunda instancia, se estableció la preponderancia de realizar la lectura con una mirada crítica, en aras de no adoptar de manera dogmática la posición del autor, sino evaluarla a partir de la comprensión que se hace de ella, y analizarla desde los conocimientos previos.

Ahora bien, algo que se pudo identificar en el análisis de los hallazgos fue la dificultad que tienen los estudiantes al momento de abordar un texto, puesto que en ocasiones no proponen con anticipación las estrategias que podrían implementar, ni mucho menos una meta de aprendizaje con esa lectura. En efecto, al leer de esa forma conlleva a que aborden la lectura de manera desorganizada y les dificulte mucho más relacionar la nueva información con sus saberes previos; al igual que proponer estrategias de aprendizaje para monitorearlas con miras a

reflexionar al final si dio un buen resultado la aplicación de dicha estrategia para cumplir con la meta trazada. Por lo tanto, controlar el proceso lector desde antes, durante y después, evidencia un ejercicio autorregulador por parte del estudiante, al igual que pone en juego el ámbito metacognitivo, en la medida en que reflexiona de manera consciente de su proceso de aprendizaje.

El último objetivo específico se centró en determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos. En relación con este objetivo se encontró que las estrategias metacognitivas donde el estudiante no solo es consciente de lo que debe aprender, sino del control de todo el proceso tanto intrínseco como extrínseco que implica la realización de una lectura, donde tiene en cuenta lo cognitivo, lo ambiental y lo actitudinal, garantiza en gran medida la posibilidad de un aprendizaje significativo para el alumno. A saber, que el estudiante se motive a resaltar los aspectos esenciales del texto, a realizar lecturas grupales donde a partir del debate se promueva la crítica y el análisis de lo comprendido, donde luego de un análisis reflexivo evidencie la capacidad de síntesis y de justificación de los aspectos principales apprehendidos del texto, le permitirá superar las dificultades en torno a la comprensión de textos filosóficos.

5.2.2. Respuesta a la pregunta de investigación. (Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.)

A partir de la pregunta de investigación ¿Cómo, a partir del análisis de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos

de autorregulación del aprendizaje, los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa de Rosedal pueden comprender de manera significativa textos filosóficos?, y luego de la rigurosa aplicación de los instrumentos con su respectiva clasificación de los hallazgos según las recurrencias y la significatividad para la investigación, se puede concluir que sí se dio respuesta a la pregunta anteriormente planteada. En efecto, que el análisis de estrategias pedagógicas implementadas por los estudiantes a partir de la autorregulación de su proceso de aprendizaje, controlando los tiempos de la lectura, el ámbito cognitivo, y fundamentados en la motivación intrínseca como alentador de su aprendizaje, evidencia la posibilidad de comprender de manera significativa no solo los textos filosóficos, sino cualquier tipo de texto. Todo este proceso reflexivo realizado por parte del aprendiz le permite tener el dominio de todo lo concerniente a su proceso de aprendizaje, controlando los factores tanto externos como internos, haciendo lo propicio para que todo aquello que pueda incidir de manera negativa en la aprehensión de los referentes teóricos, sea identificado y luego dejado de lado. Lo anterior desarrolla en el alumno no solo la posibilidad de acceder epistemológicamente a cualquier contenido, sino que, en tanto aplica las estrategias de aprendizaje, garantiza una comprensión holística de los textos trabajados y, en consecuencia, el dominio de habilidades que fomenten la criticidad, la argumentación y el debate con soporte conceptual.

5.3. Limitantes

La limitación principal que se encontró en la investigación fue la del tiempo en la aplicación de los instrumentos a causa de la virtualidad. Implementar los instrumentos de manera virtual generó dificultades en cuanto a las participaciones de la muestra seleccionada, razón por la cual se sugiere la aplicación de éstos de manera presencial, en la cual se podría brindar una

mayor profundidad en cuanto a la reflexión de los estudiantes, dando más origen al debate constructivo en pro de darle posibles respuestas a los interrogantes planteados.

La segunda limitante se centró en la poca bibliografía actualizada que se encontró sobre el estudio de estrategias pedagógicas que permitieran brindar herramientas a los estudiantes para la comprensión de textos filosóficos, ya que la mayoría que se encontró tenía casi 20 años. Sin embargo, el trabajo fue exhaustivo, y la bibliografía encontrada fue suficiente para dar una mirada amplia que permitiera no solo comprender la problemática, sino estudiarla dentro del contexto delimitado y darle respuesta a la pregunta que motivó la iniciativa de este trabajo de investigación.

5.4. Generación de nuevas ideas y nuevas preguntas de investigación

El proceso reflexivo realizado a lo largo de la investigación se centró en establecer una posible forma en que los estudiantes de la institución educativa Rosedal pudieran comprender de manera más sencilla los textos filosóficos. No obstante, y sin tener la intención de hacerlo, estos hallazgos permiten dilucidar una problemática que transversaliza todas las áreas del conocimiento impartidas en las mallas curriculares de las escuelas. En efecto, las dificultades para la comprensión de textos es algo que aparece se evidencia en asignaturas afines, tales como lengua castellana, historia o sociales, hasta las ciencias básicas como matemáticas, física o química, cuando, por ejemplo, se plantea un ejercicio con la estructura de una pregunta por competencias, donde los alumnos deben interpretar y comprender un enunciado para identificar de manera correcta la posible respuesta.

A partir de lo anterior, y fundamentados en la autorregulación del aprendizaje, la investigación permitió, tal y como lo plantea Morales y Parra (2017), que el realizar lecturas filosóficas trasciende lo netamente literal, donde se reconocen personajes, lugares y hechos, y

se alcanza al plano dialógico entre lector-autor, mediados por el texto; superando la brecha temporal, analizando problemáticas sociales a partir del contexto del lector, planteando posibles respuestas a su realidad a partir de procesos reflexivos con fundamento filosófico (p.41). A partir de lo anterior, se puede determinar la relevancia de la investigación realizada como de gran significatividad, no solo por la posibilidad de apropiarse en términos cognoscitivos de los referentes teóricos aportados por los filósofos a lo largo de la historia, sino por el incentivo a los estudiantes a formar un espíritu crítico que les brinde herramientas no solo para la escuela, sino para su futura formación profesional y, por tanto, para la calidad de vida de su familia.

Sin embargo, lo mencionado anteriormente no es algo que las políticas educativas gubernamentales promuevan. Por el contrario, les conviene tener estudiantes que se sumen a la productividad del país y no que analicen y critiquen ese *status quo* que impera a su alrededor. Es por tal razón, que los docentes de filosofía deben asumir el rol que cumplen dentro del ámbito educativo, promover en la medida de lo posible la formación filosófica desde secundaria y no solo en la media, para que los alumnos tengan más tiempo de comprender todo lo concerniente a la madre de todas las ciencias, y no sea vista tal y como se concibe dentro de las escuelas públicas, donde se la mira con desprecio, como una asignatura insignificante, sin ninguna importancia y sin aplicación para la vida cotidiana, razón por la cual le asignan esas horas de filosofía a cualquier docente para que se pare frente a los estudiantes a decir cualquier cosa sin rigor alguno. La formación crítica de los alumnos debe ser compromiso de todos los maestros, desde todas las áreas. Ese debe ser el norte de la educación. Transformar vidas para transformar la sociedad.

A partir de esta investigación se pueden establecer las siguientes preguntas:

- ¿Por qué ampliar la enseñanza de la filosofía hacia la secundaria en los currículos de Colombia?
- ¿Cómo dar a conocer las fases de la autorregulación del aprendizaje de manera transversal a toda la comunidad educativa en las escuelas?
- ¿Cómo promover la comprensión de textos filosóficos mediante el uso de herramientas digitales?

5.5. Aportes de la investigación

Con esta investigación se propende por fomentar la investigación dentro del campo de la filosofía, ya que es algo que poco se realiza, tal y como se evidenció en la búsqueda de antecedentes. Y, además, realizarlo con estudiantes de la secundaria, ya que se considera a la filosofía con una asignatura que solo se debe enseñar en los cursos superiores, como si los niños y adolescentes no tuvieran la capacidad para comprenderla. Todo esto brinda la posibilidad de fomentar en los estudiantes la criticidad desde edades tempranas, y acompañada con la enseñanza correcta de estrategias de autorregulación del aprendizaje permite una formación integral que trasciende el ámbito filosófico, y lo forma en términos políticos, económicos y sociales. Así pues, esta investigación en estudiantes de secundaria, dentro de la Línea de Investigación de Autorregulación del Aprendizaje puede ser de gran interés, debido a lo poco que ha sido explorado. En cuanto a la Institución Educativa Rosedal, de los colegios Minuto de Dios, esta investigación espera ser de gran aporte para comprender una de las tantas problemáticas que en éste suceden, y aporte al crecimiento y formación integral de los alumnos.

Referencias

- Aguirre, M. L. (2012). *El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media*. Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 18, 2012, pp. 65-97, Universidad ORT Uruguay.
- Alama Flores, C. M. (2015). *Hacia una didáctica de la metacognición*. Huancayo, Perú: Horizonte de la Ciencia, vol. 5, núm. 8, 2015, Marzo-Julio, pp. 77-86.
- Alcas Zapata, N., Alarcón Díaz, M., Alarcón Díaz, H., Gonzáles Llontop, R., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista de investigación Apuntes universitarios, vol 9, Núm 1.
- Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes de grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare*. Manizales.
- Armas, M. (2019). *Hacer fluir el aprendizaje*. España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. Esp.1, 2019.
- Bernal, M. E., Gómez, M., & Iodice, R. (2019). *Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y la metacognición*. Caldas, Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 15, núm. 1, 2019.
- Berríos Molina, C. (2019). *Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual*. Chile: REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 37, 2019.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Edición Uniandes. Grupo Editorial Norma.

- Borja Gaveda, J. M. (2018). *Analfabetismo funcional y calidad de los niveles de comprensión de textos literarios, filosóficos y científicos en la facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Huacho, Perú: Big Bang Faustiniiano .
- Bustamante, M. E., Hernández Moreno, S., Restrepo Higueta, M. V., & Ríos Escobar, P. A. (2019). *Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora*. Mérida, Venezuela: Educere, vol. 23, núm. 76, 2019, Septiembre-, pp. 831-840. Universidad de los Andes.
- Cabero, J., Piñero, R., & Reyes, M. (2018). *Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora*. México: Perfiles Educativos, vol. XL, núm. 159, 2018.
- Camargo Martínez, Z., Caro Lopera, M. Á., & Uribe Álvarez, G. (2012). *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos*. Quindío, Colombia: Sophia, núm. 8, 2012.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). *Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos*. Buenos Aires, Argentina: Interdisciplinaria, vol. 33, núm. 1, junio, 2016, pp. 111-128. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines.
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2011). *Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional*. Santa Marta, Colombia: Duazary, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 99-111.

- Chávez Barbosa, E., Trujillo Torres, J. M., & López Núñez, J. A. (2016). *Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales*. Sevilla, España: Revista de medios y educación. Universidad de Sevilla-España.
- Daura, F. T. (2013). *El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior*. Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 109-125. Universidad de la Sabana.
- Díaz Mujica, A., & Pérez Villalobos, M. V. (2013). *Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje*. Badajoz, España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 341-346.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M., Gonzáles Pineda, J., & Núñez Pérez, J. C. (2017). *Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Distrito Federal, México: Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 157, julio-septiembre, 2017, pp. 87-104, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, E., & Bernardo, A. (2011). *Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios*. Badajoz, España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, pp. 201-208.
- Fourés, C. I. (2011). *Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores*. Barranquilla, Colombia: Zona Próxima, núm. 14, enero-junio, 2011, pp. 150-159.
- Franzante, B. A., Perdomo Vázquez, J. M., & Perdomo Blanco, L. (2019). *Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario*. Buenos Aires, Argentina: Espacios en Blanco.

- Revista de Educación, vol. 2, núm. 29, 2019, Julio-Diciembre. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Gaeta González, M. L. (2014). *La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática*. Madrid, España: Revista de Comunicación de la SEECI, diciembre, 2014, pp. 74-81.
- Gaitán, C., López, É., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación nacional.
- Granados López, H., & Gallego López, F. A. (2016). *Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda*. Manizales, Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 71-90.
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (2015). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos*. Barranquilla, Colombia: Zona Próxima, núm. 22, enero-junio, 2015, pp. 33-55.
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia. Carabobo. Venezuela: EPISTEME CONSULTORES ASOCIADOS C. A.
- Lagos, I., Núñez, M., Esparza, P., Marín, C., León, C., Castillo, Y., . . . Torres, A. (2011). *Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables*. Concepción, Chile: REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 10, núm. 20, agosto-diciembre, 2011, pp. 91-108.
- Machuca Ortíz, H. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los estándares intelectuales aplicada en filosofía para los*

- estudiantes de 11 A del instituto técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fé y Alegría.*
Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, Vol 11, Núm 1.
Universidad Santo Tomás.
- Mayoral Rodríguez, S., & Timoneda i Gallart, C. (2014). *Estimulación de la metacognición en la educación infantil mediante el lenguaje metafórico.* Badajoz, España: International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 6, núm. 1, 2014, pp. 511-517.
- Medina Coronado, D., & Nagamine Miyashiro, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria.* Perú: Revista Propósitos y representaciones. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Morales, M., & Parra, N. (2017). *Lectura en perspectiva filosófica, una experiencia de comprensión.* Educación y territorio. Vol. 7, 2017, Pp. 37-50.
- Moreno-Peinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico.* Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Muñoz Muñoz, Á., & Ocaña de Castro, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual.* Cuadernos de lingüística Hispánica n° 29.
- Ortega, E., Casanova, I., Paredes, Í., & Canquiz, L. (2019). *Estilos de aprendizaje: estrategias de enseñanzas en LUZ.* Chacín, Venezuela: Telos, vol. 21, núm. 3, 2019. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso .
- Ortíz Bernal, A. (2018). *Guía de trabajo para la elaboración del diseño metodológico de la investigación.*

- Pulgarín Rodríguez, M. A. (2018). *La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de licenciatura en la educación universitaria colombiana*. Cuba: Atenas, vol. 2, núm. 42, 2018. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Rangel Arenas, A. M. (2013). *Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia*. Maracaibo, Venezuela: Opción, vol. 29, núm. 71, mayo-agosto, 2013, pp. 70-89.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez Pérez, M. (2016). *Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas*. Barranquilla, Colombia: Psicología desde el caribe, vol. 33, núm. 1. Universidad del Norte.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación. Sexta edición.
- Tamayo-Rodríguez, E., Leyva-Hernández, E., Estévez-Verdecia, B., & Medina-Betancourt, O. (2013). *La lectura y comprensión de textos literarios*. Holguín, Cuba: Ciencias Holguín, vol. XIX, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 1-10. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba.
- Tarrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*. México, Ciudad de México: Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 160-173.
- Tébar, L. (2005). *Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein*. Madrid, España: Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 6, 2005, pp. 103-116.

- Varela Ruíz, M., & Vives Varela, T. (2016). *Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad*. Distrito Federal, México: Investigación en Educación Médica, vol. 5, núm. 19, julio-septiembre, 2016, pp. 191-198 Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega López, N., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., & Pérez Ámaro, E. (2014). *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria*. Distrito Federal, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, 2014, pp. 1047-1068.
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A., & Díaz Santana, S. (2017). *Estrategias de aprendizaje en la educación superior*. Quindío, Colombia: Sophia, vol. 13, núm. 2, 2017, pp. 70-81. Universidad La Gran Colombia.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). *La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar*. Distrito Federal, México: Investigación en Educación Médica, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, 2014, pp. 34-39. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zilberstein Toruncha, J., & Olmedo Cruz, S. (2014). *Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora*. Matanzas, Cuba: Atenas, vol. 3, núm. 27, julio-septiembre, 2014, pp. 42-52. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Anexos

Anexo A Consentimientos informados



Cartagena, 3 de julio de 2020

Sra. Elvira Mendoza
 Rectora
 Institución Educativa Rosedal
 Cordial saludo,

Dentro de la formación de Maestría en Educación de la corporación educativa Minuto de Dios, se considera fundamental el ejercicio de la investigación.

Partiendo de lo anterior, el estudiante **Edson Davis Castilla Olea**, identificado con C.C. **1.143.345.884** de la ciudad de Cartagena, quien cursa la asignatura Proyecto de investigación Aplicada II (PIA II), está desarrollando una investigación aplicada que consiste en **analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas, a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.** El objetivo de esta petición es que se permita llevar a cabo este trabajo investigativo.

Es importante señalar que el desarrollo de esta investigación no conlleva ningún gasto para la institución ni para los estudiantes, y que se tomarán las medidas necesarias para no afectar el desarrollo normal que se está llevando a cabo con las actividades en el ejercicio virtual. Del mismo modo, se entregará a los participantes un consentimiento informado, donde quede por escrito que la información recopilada se mantendrá en estricta confidencialidad. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO NO DOY EL CONSENTIMIENTO de la realización de esta investigación en la Institución Educativa de Rosedal.

Reciban un cordial saludo:

Maestra Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Francisco Conejo Carrasco. Cand. Ed. D

Nombre del Profesor Tutor

Nombre del Profesor Líder

ELVIRA MENDOZA ROMERO-RECTORA I.E. ROSEDAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

ESTIMADOS PADRES Y/O ACUDIENTES

Su hijo ha sido invitado a participar del estudio titulado **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”**, presentado como tesis de Maestría a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, realizado por el Profesional Edson Davis Castilla Olea, en la línea de investigación de Autorregulación del Aprendizaje.

Este formato de consentimiento explica el estadio de la investigación, razón por la cual lo motivo a leerlo detenidamente, y a hacer preguntas en caso de que tenga dudas, las cuales serán resueltas de manera oportuna y en la brevedad posible. La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria.

Aproximadamente 15 estudiantes fueron seleccionados para realizar esta investigación, por ser alumnos con los que se ha trabajado durante tres años seguidos y se ha evidenciado que son dedicados, responsables, y que ponen en práctica el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje, pero que pueden mejorar mucho más su desempeño con esta investigación, además de ayudar a aquellos estudiantes que tienen dificultades con cualquier tipo de lectura. La finalidad de este estudio es poder identificar las causas que le dificultan a los estudiantes comprender cualquier tipo de texto, sobre todo los de carácter filosófico, en aras de encontrar estrategias que permitan mejorar esas falencias.

Si usted autoriza que su hijo(a) participe en la investigación, se realizarán las siguientes mediciones:

- Se realizará un grupo focal con los estudiantes, donde ellos podrán interactuar entre sí en relación a la temática de la investigación, un espacio liderado por el docente, el cual observará y llevará un registro de las intervenciones y los comentarios realizados por los alumnos. El objetivo de esta investigación es que los estudiantes puedan analizar las estrategias que implementan para el desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de procesos de autorregulación del aprendizaje, que le permitan comprender de manera significativa los textos filosóficos, y cualquier otro tipo de texto. El procedimiento tiene una duración de media hora, y se llevarán a cabo 3 reuniones. El medio que se utilizará es el de Google Meet o el de grupos de WhatsApp para los que no puedan acceder a la plataforma de Google.

Cabe aclarar que la participación de su hijo en la investigación no tendrá ningún tipo de costo, y que en caso de que decida no participar en la investigación, no tendrá ningún tipo de sanción. Su hijo tendrá derecho a negarse a responder cualquier pregunta, del mismo modo que puede optar por retirarse de la investigación cuando lo considere, y la información de su hijo(a) será descartada del estudio y borrada.

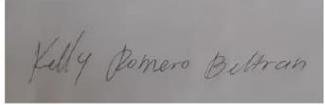
Es importante mencionar que no existe ningún tipo de riesgo para los alumnos que participen en esta investigación, por el contrario, el beneficio será para los padres y, sobre todo, para su hijo(a), ya que estaría desarrollando habilidades de comprensión lectora que le servirán para toda la vida, al igual que fomentarían hábitos autorregulatorios desde temprana edad, algo que es necesario para toda la vida académica de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al colegio tener un conjunto de estrategias a implementar para todos los 1.383 estudiantes que no pueden participar de este proyecto. No existe ningún otro beneficio para usted, ni para los estudiantes, ni para el docente, que los anteriormente mencionados.

Los datos obtenidos en la presente investigación serán manejados bajo estricta confidencialidad, disponible solo para el docente investigador, y se mantendrá reservada solo para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas del campo educativo.

Yo Kelly Romero Beltrán, mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante Eliana Julio Romero de 13 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”** conducida por el profesor Edson Davis Castilla Olea, Docente de la I.E Rosedal. He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, ésta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación del docente Edson Castilla Olea, en las instalaciones de la Institución Educativa Rosedal.

Nombre del estudiante	Nombre del acudiente	Parentesco	Finna
Eliana Julio Romero	Kelly Romero Beltrán	Madre	

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

ESTIMADOS PADRES Y/O ACUDIENTES

Su hijo ha sido invitado a participar del estudio titulado “**Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal**”, presentado como tesis de Maestría a la Corporación Universitaria Mímino de Dios, realizado por el Profesional Edson Davis Castilla Olea, en la línea de investigación de Autorregulación del Aprendizaje.

Este formato de consentimiento explica el estado de la investigación, razón por la cual lo motivo a leerlo detenidamente, y a hacer preguntas en caso de que tenga dudas, las cuales serán resueltas de manera oportuna y en la brevedad posible. La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria.

Aproximadamente 15 estudiantes fueron seleccionados para realizar esta investigación, por ser alumnos con los que se ha trabajado durante tres años seguidos y se ha evidenciado que son dedicados, responsables, y que ponen en práctica el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje, pero que pueden mejorar mucho más su desempeño con esta investigación, además de ayudar a aquellos estudiantes que tienen dificultades con cualquier tipo de lectura. La finalidad de este estudio es poder identificar las causas que le dificultan a los estudiantes comprender cualquier tipo de texto, sobre todo los de carácter filosófico, en aras de encontrar estrategias que permitan mejorar esas falencias.

Si usted autoriza que su hijo(a) participe en la investigación, se realizarán las siguientes mediciones:

- Se realizará un grupo focal con los estudiantes, donde ellos podrán interactuar entre sí en relación a la temática de la investigación, un espacio liderado por el docente, el cual observará y llevará un registro de las intervenciones y los comentarios realizados por los alumnos. El objetivo de esta investigación es que los **estudiantes puedan** analizar las estrategias que implementan para el desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de procesos de autorregulación del aprendizaje, que le permitan comprender de manera significativa los textos filosóficos, y cualquier otro tipo de texto. El procedimiento tiene una duración de media hora, y se llevarán a cabo 3 reuniones. El medio que se utilizará es el de Google Meet o el de grupos de WhatsApp para los que no puedan acceder a la plataforma de Google.

Cabe aclarar que la participación de su hijo en la investigación no tendrá ningún tipo de costo, y que en caso de que decida no participar en la investigación, no tendrá ningún tipo de sanción. Su hijo tendrá derecho a negarse a responder cualquier pregunta, del mismo modo que puede optar por retirarse de la investigación cuando lo considere, y la información de su hijo(a) será descartada del estudio y borrada.

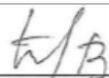
Es importante mencionar que no existe ningún tipo de riesgo para los alumnos que participen en esta investigación, por el contrario, el beneficio será para los padres y, sobre todo, para su hijo(a), ya que estaría desarrollando habilidades de comprensión lectora que le servirán para toda la vida, al igual que fomentarían hábitos autorregulatorios desde temprana edad, algo que es necesario para toda la vida académica de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al colegio tener un conjunto de estrategias a implementar para todos los 1.383 estudiantes que no pueden participar de este proyecto. No existe ningún otro beneficio para usted, ni para los estudiantes, ni para el docente, que los anteriormente mencionados.

Los datos obtenidos en la presente investigación serán manejados bajo estricta confidencialidad, disponible solo para el docente investigador, y se mantendrá reservada solo para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas del campo educativo.

Yo TEOLINDA BERRIO PEREZ, mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante JACINTO JOSE ROMERO BERRIO de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”** conducida por el profesor Edson Davis Castilla Olea, Docente de la I.E Rosedal. He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, ésta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación del docente Edson Castilla Olea, en las instalaciones de la Institución Educativa Rosedal.

Nombre del estudiante	Nombre del acudiente	Parentesco	Firma
JACINTO JOSE ROMERO BERRIO	TEOLINDA BERRIO PEREZ	MADRE	 TEOLINDA BÉRRIO PÉREZ

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

ESTIMADOS PADRES Y/O ACUDIENTES

Su hijo ha sido invitado a participar del estudio titulado **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”**, presentado como tesis de Maestría a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, realizado por el Profesional Edson Davis Castilla Olea, en la línea de investigación de Autorregulación del Aprendizaje.

Este formato de consentimiento explica el estadio de la investigación, razón por la cual lo motivo a leerlo detenidamente, y a hacer preguntas en caso de que tenga dudas, las cuales serán resueltas de manera oportuna y en la brevedad posible. La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria.

Aproximadamente 15 estudiantes fueron seleccionados para realizar esta investigación, por ser alumnos con los que se ha trabajado durante tres años seguidos y se ha evidenciado que son dedicados, responsables, y que ponen en práctica el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje, pero que pueden mejorar mucho más su desempeño con esta investigación, además de ayudar a aquellos estudiantes que tienen dificultades con cualquier tipo de lectura. La finalidad de este estudio es poder identificar las causas que le dificultan a los estudiantes comprender cualquier tipo de texto, sobre todo los de carácter filosófico, en aras de encontrar estrategias que permitan mejorar esas falencias.

Si usted autoriza que su hijo(a) participe en la investigación, se realizarán las siguientes mediciones:

- Se realizará un grupo focal con los estudiantes, donde ellos podrán interactuar entre sí en relación a la temática de la investigación, un espacio liderado por el docente, el cual observará y llevará un registro de las intervenciones y los comentarios realizados por los alumnos. El objetivo de esta investigación es que los estudiantes puedan analizar las estrategias que implementan para el desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de procesos de autorregulación del aprendizaje, que le permitan comprender de manera significativa los textos filosóficos, y cualquier otro tipo de texto. El procedimiento tiene una duración de media hora, y se llevarán a cabo 3 reuniones. El medio que se utilizará es el de Google Meet o el de grupos de WhatsApp para los que no puedan acceder a la plataforma de Google.

Cabe aclarar que la participación de su hijo en la investigación no tendrá ningún tipo de costo, y que en caso de que decida no participar en la investigación, no tendrá ningún tipo de sanción. Su hijo tendrá derecho a negarse a responder cualquier pregunta, del mismo modo que puede optar por retirarse de la investigación cuando lo considere, y la información de su hijo(a) será descartada del estudio y borrada.

Es importante mencionar que no existe ningún tipo de riesgo para los alumnos que participen en esta investigación, por el contrario, el beneficio será para los padres y, sobre todo, para su hijo(a), ya que estaría desarrollando habilidades de comprensión lectora que le servirán para toda la vida, al igual que fomentarán hábitos autorregulatorios desde temprana edad, algo que es necesario para toda la vida académica de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al colegio tener un conjunto de estrategias a implementar para todos los 1.383 estudiantes que no pueden participar de este proyecto. No existe ningún otro beneficio para usted, ni para los estudiantes, ni para el docente, que los anteriormente mencionados.

Los datos obtenidos en la presente investigación serán manejados bajo estricta confidencialidad, disponible solo para el docente investigador, y se mantendrá reservada solo para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas del campo educativo.

Yo Swilith Ruano S. G., mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante María Josefina Guerrero R. de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación "**Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal**" conducida por el profesor Edson Davis Castilla Olea, Docente de la I.E Rosedal. He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, ésta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación del docente Edson Castilla Olea, en las instalaciones de la Institución Educativa Rosedal.

Nombre del estudiante	Nombre del acudiente	Parentesco	Firma
Maria Guerrero	Dulitha Pizarro	Mamá	Dulitha Pizarro

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

ESTIMADOS PADRES Y/O ACUDIENTES

Su hijo ha sido invitado a participar del estudio titulado **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”**, presentado como tesis de Maestría a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, realizado por el Profesional Edson Davis Castilla Olea, en la línea de investigación de Autorregulación del Aprendizaje.

Este formato de consentimiento explica el estadio de la investigación, razón por la cual lo motivo a leerlo detenidamente, y a hacer preguntas en caso de que tenga dudas, las cuales serán resueltas de manera oportuna y en la brevedad posible. La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria.

Aproximadamente 15 estudiantes fueron seleccionados para realizar esta investigación, por ser alumnos con los que se ha trabajado durante tres años seguidos y se ha evidenciado que son dedicados, responsables, y que ponen en práctica el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje, pero que pueden mejorar mucho más su desempeño con esta investigación, además de ayudar a aquellos estudiantes que tienen dificultades con cualquier tipo de lectura. La finalidad de este estudio es poder identificar las causas que le dificultan a los estudiantes comprender cualquier tipo de texto, sobre todo los de carácter filosófico, en aras de encontrar estrategias que permitan mejorar esas falencias.

Si usted autoriza que su hijo(a) participe en la investigación, se realizarán las siguientes mediciones:

- Se realizará un grupo focal con los estudiantes, donde ellos podrán interactuar entre sí en relación a la temática de la investigación, un espacio liderado por el docente, el cual observará y llevará un registro de las intervenciones y los comentarios realizados por los alumnos. El objetivo de esta investigación es que los estudiantes puedan analizar las estrategias que implementan para el desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de procesos de autorregulación del aprendizaje, que le permitan comprender de manera significativa los textos filosóficos, y cualquier otro tipo de texto. El procedimiento tiene una duración de media hora, y se llevarán a cabo 3 reuniones. El medio que se utilizará es el de Google Meet o el de grupos de WhatsApp para los que no puedan acceder a la plataforma de Google.

Cabe aclarar que la participación de su hijo en la investigación no tendrá ningún tipo de costo, y que en caso de que decida no participar en la investigación, no tendrá ningún tipo de sanción. Su hijo tendrá derecho a negarse a responder cualquier pregunta, del mismo modo que puede optar por retirarse de la investigación cuando lo considere, y la información de su hijo(a) será descartada del estudio y borrada.

Es importante mencionar que no existe ningún tipo de riesgo para los alumnos que participen en esta investigación, por el contrario, el beneficio será para los padres y, sobre todo, para su hijo(a), ya que estaría desarrollando habilidades de comprensión lectora que le servirán para toda la vida, al igual que fomentarían hábitos autorregulatorios desde temprana edad, algo que es necesario para toda la vida académica de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al colegio tener un conjunto de estrategias a implementar para todos los 1.383 estudiantes que no pueden participar de este proyecto. No existe ningún otro beneficio para usted, ni para los estudiantes, ni para el docente, que los anteriormente mencionados.

Los datos obtenidos en la presente investigación serán manejados bajo estricta confidencialidad, disponible solo para el docente investigador, y se mantendrá reservada solo para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas del campo educativo.

Yo Sandra Milena Escandón Cásseres, mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante Nefris Aguilar Escandón de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”** conducida por el profesor Edson Davis Castilla Olea, Docente de la I.E Rosedal. He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, ésta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (muestro) hijo (a) en la investigación del docente Edson Castilla Olea, en las instalaciones de la Institución Educativa Rosedal.

Nombre del estudiante	Nombre del acudiente	Parentesco	Firma
Nefris Aguilar	Sandra Escandón	Madre	

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

ESTIMADOS PADRES Y/O ACUDIENTES

Su hijo ha sido invitado a participar del estudio titulado “**Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal**”, presentado como tesis de Maestría a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, realizado por el Profesional Edson Davis Castilla Olea, en la línea de investigación de Autorregulación del Aprendizaje.

Este formato de consentimiento explica el estadio de la investigación, razón por la cual lo motivo a leerlo detenidamente, y a hacer preguntas en caso de que tenga dudas, las cuales serán resueltas de manera oportuna y en la brevedad posible. La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria.

Aproximadamente 15 estudiantes fueron seleccionados para realizar esta investigación, por ser alumnos con los que se ha trabajado durante tres años seguidos y se ha evidenciado que son dedicados, responsables, y que ponen en práctica el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje, pero que pueden mejorar mucho más su desempeño con esta investigación, además de ayudar a aquellos estudiantes que tienen dificultades con cualquier tipo de lectura. La finalidad de este estudio es poder identificar las causas que le dificultan a los estudiantes comprender cualquier tipo de texto, sobre todo los de carácter filosófico, en aras de encontrar estrategias que permitan mejorar esas falencias.

Si usted autoriza que su hijo(a) participe en la investigación, se realizarán las siguientes mediciones:

- Se realizará un grupo focal con los estudiantes, donde ellos podrán interactuar entre sí en relación a la temática de la investigación, un espacio liderado por el docente, el cual observará y llevará un registro de las intervenciones y los comentarios realizados por los alumnos. El objetivo de esta investigación es que los estudiantes puedan analizar las estrategias que implementan para el desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de procesos de autorregulación del aprendizaje, que le permitan comprender de manera significativa los textos filosóficos, y cualquier otro tipo de texto. El procedimiento tiene una duración de media hora, y se llevarán a cabo 3 reuniones. El medio que se utilizará es el de Google Meet o el de grupos de WhatsApp para los que no puedan acceder a la plataforma de Google.

Cabe aclarar que la participación de su hijo en la investigación no tendrá ningún tipo de costo, y que en caso de que decida no participar en la investigación, no tendrá ningún tipo de sanción. Su hijo tendrá derecho a negarse a responder cualquier pregunta, del mismo modo que puede optar por retirarse de la investigación cuando lo considere, y la información de su hijo(a) será descartada del estudio y borrada.

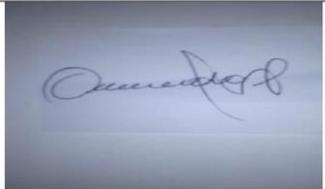
Es importante mencionar que no existe ningún tipo de riesgo para los alumnos que participen en esta investigación, por el contrario, el beneficio será para los padres y, sobre todo, para su hijo(a), ya que estaría desarrollando habilidades de comprensión lectora que le servirán para toda la vida, al igual que fomentarán hábitos autorregulatorios desde temprana edad, algo que es necesario para toda la vida académica de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al colegio tener un conjunto de estrategias a implementar para todos los 1.383 estudiantes que no pueden participar de este proyecto. No existe ningún otro beneficio para usted, ni para los estudiantes, ni para el docente, que los anteriormente mencionados.

Los datos obtenidos en la presente investigación serán manejados bajo estricta confidencialidad, disponible solo para el docente investigador, y se mantendrá reservada solo para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas del campo educativo.

Yo, Orlando Amador Méndez, mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante Valentina Amador Fontalvo de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación **“Análisis de estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal”** conducida por el profesor Edson Davis Castilla Olea, Docente de la I.E Rosedal. He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, ésta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación del docente Edson Castilla Olea, en las instalaciones de la Institución Educativa Rosedal.

Nombre del estudiante	Nombre del acudiente	Parentesco	Firma
Valentina Amador	Orlando Amador	Padre	

Anexo B Instrumentos

Entrevista semiestructurada a docentes para promover la comprensión significativa en los estudiantes a partir de la autorregulación del aprendizaje

Proyecto de investigación: Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la comprensión de textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo.

Objetivo general: Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.

<p>Objetivo específico 1</p> <p>Identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos</p>
<p>Categoría: COMPRENSIÓN DE TEXTOS</p>
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué percepción tiene usted sobre el proceso lector que realizan sus estudiantes durante las clases? 2. En el siguiente ejemplo, ¿cómo orientaría usted al estudiante? Un alumno le dice que no comprendió el párrafo de un texto que, según su criterio de docente, es sencillo. 3. Asumiendo que usted es el estudiante, ¿cómo le gustaría que ejercitaran su proceso de lectura dentro y fuera del aula de clases? 4. Describa cuáles son las actitudes que manifiestan sus estudiantes cuando trabajan lecturas en las clases 5. ¿Cómo se puede distinguir a un estudiante con mayor nivel de comprensión que otro? 6. Desde su rol de docente mediador, ¿Qué propuestas puede implementar con los estudiantes para fomentar una lectura significativa de los textos que trabajen en clases y fuera de clases? 7. ¿Qué causa, según su percepción, la falta de comprensión lectora de los estudiantes? ¿A qué se debe?
<p>Objetivo específico 2</p>

Establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos	
CATEGORÍAS: METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
PREGUNTAS POR CATEGORÍAS	
METACOGNICIÓN	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (FASES)
<p>8. Ante la lectura de un texto, ¿sus estudiantes expresan saberes previos? ¿Qué percepción tiene usted de ellos?</p> <p>9. ¿Qué tipo de estrategias ha podido percibir en sus estudiantes cuando realizan lecturas dentro del aula?</p> <p>10. ¿Cuáles son los aspectos que cree que se deben tener en cuenta para fomentar en los estudiantes una capacidad de comprensión significativa?</p> <p>11. Asumiendo el rol de estudiante, imagine que se encuentra leyendo en un espacio solitario y callado, y que a medida que va leyendo, va reflexionando y analizando qué tanto va comprendiendo de la lectura que está haciendo, ¿Qué piensa sobre este ejercicio de lectura?</p>	Fase de planeación
	<p>12. ¿Qué aspectos se deben revisar antes de realizar la lectura?</p> <p>13. ¿Cómo considera usted que son los hábitos de lectura que evidencian sus estudiantes en las clases?</p> <p>14. ¿Cómo se debe organizar la información encontrada en el texto?</p>
	Fase de monitoreo
	<p>15. ¿Qué resultados ha observado que tiene la lectura grupal aplicada al trabajo de grupo? ¿genera comprensión general del texto?</p> <p>16. ¿Cómo se deben conectar los saberes previos con la nueva información encontrada en el texto?</p> <p>17. Asumiendo usted el rol de un estudiante que se encuentra realizando una lectura que le encargó el docente, ¿Qué percepción tendría de que el docente realice la lectura en voz alta, pausada y en conjunto con los estudiantes para que les pueda resultar más sencilla la comprensión de ésta?</p>
	Fase de control
	<p>18. ¿Qué preguntas se deben realizar durante el proceso de lectura?</p>

	19. ¿Cómo se deben aclarar las dudas que se van teniendo durante la lectura?
	Fase de evaluación (reflexión)
	20. ¿Cómo clasificar las estrategias que dieron mejor resultado para la comprensión de textos? 21. ¿Cómo identificar los aspectos a mejorar después de realizar la lectura?
Objetivo específico 3 Determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos	
CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
PREGUNTAS: 22. ¿Qué tipo de estrategias promueve en sus clases para fomentar la comprensión lectora en sus estudiantes? 23. Entendiendo la metacognición como una capacidad que desarrollan los estudiantes para analizar y reflexionar de manera consciente sobre su proceso de aprendizaje, ¿cómo fomenta el desarrollo de esta capacidad dentro de su práctica pedagógica? 24. ¿Qué tipo de estrategias considera que dan buenos resultados en el ejercicio de lectura de sus estudiantes? 25. ¿Qué tipo de estrategias pone en práctica en caso de que un estudiante no se encuentre motivado con el ejercicio de la lectura? 26. ¿Qué tipo de estrategias considera que no dan resultados para promover la comprensión lectora en sus estudiantes?	

Grupos focales con estudiantes para identificar el impacto de la autorregulación del aprendizaje en el uso significativo de las estrategias para la comprensión de textos filosóficos.

Proyecto de investigación: Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la comprensión de textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo.

Objetivo general: Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades metacognitivas a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje que permiten comprender de manera significativa los textos filosóficos en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Rosedal.

<p>Objetivo específico 1</p> <p>Identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos filosóficos</p>
<p>CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE TEXTOS</p>
<p>PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué espacios de su vida diaria practica la lectura? 2. ¿Qué piensa cuando los docentes proponen hacer una lectura para la clase? 3. Describa una lectura difícil de comprender 4. ¿Cuál sería la forma correcta de leer un texto? 5. ¿Cuáles serían los factores que podrían dificultar la comprensión de un texto filosófico? 6. ¿Qué piensa sobre las lecturas de filosofía que se realizan en las clases? 7. En caso de que usted fuera el docente, ¿cómo les enseñaría a sus estudiantes a comprender mejor lo que leen? 8. ¿Cuál es la diferencia entre leer un texto con la compañía del docente a leerlo solo en la casa?
<p>Objetivo específico 2</p> <p>Establecer las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos</p>

	<p>20. ¿Qué preguntas son relevantes de hacer mientras se está en el proceso de lectura?</p> <p>21. ¿Qué estrategia debo utilizar para la comprensión de un texto?</p>
	<p>Fase de evaluación (reflexión)</p>
	<p>22. ¿Qué hacer en caso de que la estrategia utilizada para leer el texto no haya dado buenos resultados?</p> <p>23. ¿Cómo puedo identificar lo que debo mejorar para comprender lo que leo?</p>
<p>Objetivo específico 3</p> <p>Determinar la manera en que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes solucionar las dificultades en relación a la comprensión de los textos filosóficos</p>	
<p>CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p>	
<p>PREGUNTAS:</p> <p>24. ¿Qué piensa sobre las lecturas en clases que no se realizan de manera individual sino en grupos?</p> <p>25. ¿Qué hace Usted para recopilar información importante que aparezca dentro del texto?</p> <p>26. ¿Cómo hace Usted para reducir una gran cantidad de información obtenida de un texto, a menos cantidad de información, sin que quede por fuera lo más importante?</p> <p>27. En caso de que usted fuera el docente, y uno de sus estudiantes se encuentre deprimido, o que no esté motivado para realizar la lectura de un texto que usted llevó para la clase, ¿cómo haría para tratar de motivarlo a que la realice?</p> <p>28. ¿Qué piensa sobre el hecho de que el docente lea en voz alta, junto con sus estudiantes, el texto que llevó para la clase?</p> <p>29. ¿Qué piensa sobre redactar una serie de preguntas sobre el texto, luego de haber finalizado la lectura?</p>	

30. ¿Qué piensa sobre la búsqueda de conceptos desconocidos encontrados dentro de la lectura de un texto?
31. ¿Qué piensa sobre analizarse a sí mismo y ver qué tanto está comprendiendo lo que está leyendo?
32. En caso de que un compañero de su clase tenga dificultades para comprender un texto, ¿cómo haría para ayudarlo a superar su dificultad?

Anexo C Validación de instrumentos

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, MERLY ROMERO ARRIETA, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 30777719, de profesión TRABAJO SOCIAL, ESPECIALISTA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL, ejerciendo actualmente como PROFESIONAL UNIVERSITARIO, en la Institución INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSEDAL.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Cartagena, a los 10 días del mes de agosto del 2020



Firma

EVIDENCIA DE LA APLICACIÓN DEL PILOTAJE

Se aceptan respuestas

Resumen Preguntar Individual

1. Durante el proceso de la lectura, ya sea en la casa o dentro del aula de clases, ¿qué situaciones se le podrían presentar al estudiante que puedan interferir o afectar en su comprensión?

7 respuestas

Yo considero que los factores que podrían afectar en la comprensión del estudiante son distracción, dolor de cabeza que hacen que los estudiantes no puedan concentrarse.

Una de las dificultades o situaciones que se pueden presentar a la hora de comprender una lectura son las palabras que no conocemos. Estas palabras que no conocemos nos pueden perjudicar para la comprensión de un texto, entonces es importante que busquemos el significado de estas palabras para así no afectar su comprensión lectora.

En la casa en cualquier situación, sea porque le necesiten o algo y en el colegio, a muchos no les gusta la lectura lo cual pasarían hablando de cualquier cosa menos de él texto

Que lo soliten para que haga algo, quizá no tenga la comodidad que necesite o haya mucho ruido y eso evita que se pueda concentrar

Pienso que la situación que podría afectar o interferir en la comprensión sería la falta de silencio en el espacio en el que se está realizando la lectura

2. ¿Qué preguntas son relevantes de hacer mientras se está en el proceso de lectura?

7 respuestas

Si estoy entendiendo? Como me parece el texto?

Las preguntas que yo usaría serían:

- 1- ¿Qué entendí? ¿Porqué entendí? o ¿Qué no entendí? ¿Porqué no entendí?
- 2- ¿Estoy comprendiendo lo que leo? ¿Es fácil o difícil, el texto?
- 3- ¿Hay alguna parte del texto que no entiendo? ¿Hay alguna palabra que desconozco?

Cualquier cosa que no entienda del texto, es decir, para mí, todo depende de la lectura

¿Qué significa esto?
¿De qué me están hablando?
¿Por qué será?

Pienso que las preguntas relevantes a la hora de el proceso de lectura serían:

- 1- ¿En realidad estoy comprendiendo el texto?
- 2- ¿En realidad le estoy dedicando el tiempo necesario para la lectura?

De que se trata el texto, los autores, personajes y el tipo de texto que es. Aunque uno se da cuenta

3. ¿Qué estrategia debo utilizar para la comprensión de un texto?

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpbb-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdNv3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

3. ¿Qué estrategia debo utilizar para la comprensión de un texto?
7 respuestas

La estrategias que yo considero que debemos utilizar para la comprensión de los textos son: primero leer bien, asociar las palabras desconocidas con otras y resaltar la parte principal o más importante del texto.

Las estrategias que utilizarían serían:

- 1- Resaltar los conectores y palabras desconocidas
- 2- Leer pausadamente
- 3- Si no entiendo, volver a leer el texto
- 4- Identificar las palabras claves
- 5- Identificar la idea central del texto
- 6- Haz un resumen de lo que entendiste y de lo que no entendiste
- 7- Hazte preguntas a si mismo respecto al texto y apuntalas

Buscar significado de palabras desconocidas

Leer más seguido distintos textos para mejorar la fluidez, conocer más palabras, estar en un lugar a gusto donde no haya nada que me pueda distraer

En mi opinión podría utilizar una estrategia según el tipo de lectura.
En algunos de estos casos al leer un mismo texto podríamos identificar ciertos elementos más importantes que otros según lo

4. ¿Cómo puede identificar si comprendió o no lo que leyó?
7 respuestas

Escribe aquí para buscar

609 p. m.
16/09/2020

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpbb-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdNv3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

4. ¿Cómo puede identificar si comprendió o no lo que leyó?
7 respuestas

Preguntando me si estoy entendiendo o sobre que trata el texto.

Pienso que, si una persona NO comprende el texto tiene que volver a leer o pausa varias veces, lo cual significa que no está entendiendo lo que le quiere decir el texto. En cambio, si una persona entiende el texto, sencillamente no va hacer ningún tipo de pausa a la hora de leer. Además, muchas de las personas que leen y entienden, se meten en el papel de la lectura que terminan hasta sorprendidos.

Con unas preguntas al final, que sean relevantes

Pienso que cuando no se puede decir con sus propias palabras lo que decía este texto, o estar leyendo y no saber de qué se está hablando

Cuando tengo preguntas de lo entendido y desarrollo una postura crítica frente a lo que leído

Pues... Hacer un resumen de lo que trata el texto, implementar o crear ideas referentes al temam

haciendo preguntas respecto al texto o realizando un examen

5. Después de finalizar la lectura, ¿qué actividades cree que debería hacer un estudiante para comprender de manera clara aquello que leyó?
7 respuestas

Escribe aquí para buscar

609 p. m.
16/09/2020

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sir Ken Robinson Si... DECRETO 1073 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

5. Después de finalizar la lectura, ¿qué actividades cree que debería hacer un estudiante para comprender de manera clara aquello que leyó?

7 respuestas

Contándole a alguien lo que lei o escribiéndola.

Después de finalizar la lectura debería hacer un resumen de lo que trataba el texto. También, se podría hacer un dibujo alusivo a esa lectura o una historietita que resume el texto. Pienso que, estas actividades servirían para que les quede claro el texto.

Dar su punto de vista sobre el texto y respondiendo preguntas

Que argumente el tema principal de la lectura, que haga un ensayo, identificar problemáticas si las hay, características.

el estudiante podría resolver un cuadro de comprensión lectora donde se le hagan distintas preguntas sobre texto, dentro de las cuales puede incluirse cuál era la idea principal del texto, Qué mensaje transmite el texto, etc.

He... Resumen

realizar un texto o un trabajo didáctico el cual quede en nuestra cabeza

6. ¿Qué hacer en caso de que la estrategia utilizada para leer el texto no haya dado buenos resultados?

7 respuestas

Escribe aquí para buscar

6:09 p. m.
16/09/2020

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sir Ken Robinson Si... DECRETO 1073 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

6. ¿Qué hacer en caso de que la estrategia utilizada para leer el texto no haya dado buenos resultados?

7 respuestas

Buscar otras estrategias que en realidad si me ayudan a entender.

Si una de las estrategia elegidas no funciona, entonces escogemos otra que si funcione. La idea es encontrar una estrategia que permita una buena comprensión lectora.

Utilizar otras siempre que leamos, es muy importante no optar por 1 sola estrategia

Buscar otra estrategia que en realidad lo ayude a la comprensión de textos, y una que se le haga práctica

Lo que yo haría en este caso sería tratar de implementar otra estrategia diferente

Cambio la estrategia la cual estoy utilizando

buscar e inventar otras estrategias

7. ¿Cómo puedo identificar lo que debo mejorar para comprender lo que leo?

7 respuestas

Lo puedo identificar en que no estoy entendiendo lo que estoy leyendo.

Escribe aquí para buscar

8:10 p. m.
16/09/2020

7. ¿Cómo puedo identificar lo que debo mejorar para comprender lo que leo?
7 respuestas

Lo puedo identificar en que no estoy entendiendo lo que estoy leyendo.

Para poder identificar lo que debo mejorar es importante saber que es el no entiendo bien. Si necesitamos mejorar es porque hay algo que no logramos entender. Tener un buen hábito para leer sirve mucho para la comprensión lectora, por eso es importante leer muy a menudo, puesto que, nuestro cerebro se va acostumbrando y así podemos superar cualquier dificultad que se tenga para comprender una lectura.

Haciendo un autoexamen

Viendo las cosas en las que uno falla se puede dar cuenta, por ejemplo, no entiendo textos que están escrito de tal manera, desconozco términos, busco diccionario

Desde mi punto de vista la única forma de identificar lo que debo mejorar es, leyendo y analizando cuáles son esas áreas en las que me veo débil a la hora de leer o comprender una lectura

Cuando estoy viendo que estoy leyendo mal y no he entendido

mejorando la forma en que leo

8. ¿Qué piensa sobre las lecturas en clases que no se realizan de manera individual sino en grupos?
7 respuestas

8. ¿Qué piensa sobre las lecturas en clases que no se realizan de manera individual sino en grupos?
7 respuestas

Por un lado puede que sea bueno pero por otro tanto por que a veces los demás no se ponen a leer si no a molestar y no te logras concentrar.

Pienso que, las lecturas individuales permiten que nos concentremos más, pues estamos solos pero, también hay una gran ventaja y desventaja al trabajar grupalmente. Trabajar en grupo sirve para que todos nos ayudemos unos a los otros y también para dar nuestras ideas, pero una desventaja es que nos podemos distraer fácilmente y así no podemos comprender la lectura.

Es bastante difícil comprender un texto de esa manera, cualquier cosa que diga 1 persona distrae

Me parece que es chévere en la manera que todos se pueden ayudar entre sí, alguien entendió una parte, otra persona no y de esta manera se pueden ir explicando

Pienso que son muy buenas este tipo de lecturas, pero suele suceder que sólo trabajan algunos integrantes del grupo y por eso no todos hacen el proceso de comprensión lectora, el cual es supremamente importante a la hora de realizar estas actividades

Pues muy divertidas, dinámicas y pues así se puede ver el punto de vista de cada persona

9. ¿Qué hace Usted para recopilar información importante que aparezca dentro del texto?
7 respuestas

71-399: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9WJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1073 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

9. ¿Qué hace Usted para recopilar información importante que aparezca dentro del texto?
7 respuestas

Tomar apuntes o subrayar las cosas más importantes.

Para recopilar información importante lo que hago es resaltar esa frases o párrafos que veo más interesantes o que me sorprendo a leerlos.

Hago un resumen del texto

Lo que hago es ir anotando o resaltando partes importantes o resumirlo en una frase

Lo que suelo hacer para recuperar información importante del texto es que a la hora de leer siempre apuntó en un cuaderno las ideas más importantes y lo que me gustaría tener muy presente del texto

Voy anotando lo más interesante para mí

las marco con un color.

10. ¿Cómo hace Usted para reducir una gran cantidad de información obtenida de un texto, a menos cantidad de información, sin que quede por fuera lo más importante?
7 respuestas

Escribe aquí para buscar

6:10 p. m.
16/09/2020

71-399: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9WJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales UNL... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1073 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

10. ¿Cómo hace Usted para reducir una gran cantidad de información obtenida de un texto, a menos cantidad de información, sin que quede por fuera lo más importante?
7 respuestas

Resumiendo o sea sacando lo que entendi, la idea principal.

Para reducir información lo que yo hago es escoger las palabras más importantes o simplemente esas palabras que tu veas que le dan sentido al párrafo. EJEMPLO: En una de las meditaciones, Descartes dice que no puedo dudar de su existencia, puesto que, si pienso, existe. Yo resumo esto en 3 palabras, las palabras más importantes: Dudo- pienso- existo.

Saco la parte más relevante del texto y lo acomodo a mi manera

Leer todo completo y saber organizar la información, tratar de resumir todo

Lo que hago en estas ocasiones es sacar ideas principales y luego sintetizarlas en un párrafo pequeño

Hago pequeños resúmenes de lo que estoy leyendo

realizo un mapa mental.

11. En caso de que usted fuera el docente, y uno de sus estudiantes se encuentre deprimido, o que no esté motivado para realizar la lectura de un texto que usted llevó para la clase, ¿cómo haría para...

Escribe aquí para buscar

6:10 p. m.
16/09/2020

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales Un... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

11. En caso de que usted fuera el docente, y uno de sus estudiantes se encuentre deprimido, o que no este motivado para realizar la lectura de un texto que usted llevo para la clase, ¿cómo haria para tratar de motivarlo a que la realice?

7 respuestas

Hablando con el preguntarle lo que le sucede, tratar de motivarlo a que siga estudiando.

pienso que este tema es muy difícil de resolver, pero lo que yo haría es tratar de hablar con esa persona que se encuentra deprimida pero no directamente buscando lo que se quiere, simplemente lo ayudo a subir su ánimo para que se sienta mejor y luego empezarle hablar un poco sobre la lectura haciendo que éste se motive a leer el texto.

En lo personal trataría de hablar con él para tratar de ayudarlo, si no funciona le doy el espacio para que pueda pasar su momento el solo o simplemente lo llevo a psicología

Decirle que lo haga, que es un ejercicio que le va a servir para su vida, que va a ser divertido, que le va a estimular el cerebro

primero que todo lo escucharia y trataria de darle un consejo y le explicaria como la lectura puede ayudarlo a relajarse.

Hacerlo mirara desde otra perspectiva lo que la lectura puede influir en su ánimo

Escribe aquí para buscar

6:10 p. m.
16/09/2020

71-599: Entrega validación de lo... x WhatsApp x VALIDACIÓN DE EXPERTOS MEI x Formulario sin título - Formulari...

docs.google.com/forms/d/1cdpob-AF1XutnRvG4DixuNIA-H9VWJqAcMNdV3k/edit#responses

Aplicaciones Nueva pestaña Aulas Virtuales Un... WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sr Ken Robinson Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Cuadro compartido...

12. ¿Qué piensa sobre el hecho de que el docente lea en voz alta, junto con sus estudiantes, el texto que llevó para la clase?

7 respuestas

Me parece bien por que de pronto pueda que entendamos mas por que no tan solamente leemos sino que también escuchamos.

Leer en voz alta es una de las mejores estrategias que existe para la comprensión lectora. Yo soy uno de las personas que me concentro mejor, leyendo en voz alta. Entonces, pienso que si el docente lee en voz alta y va explicando el texto, los estudiantes entenderán mucho más fácil.

No me parece algo muy bueno, para mí es mejor que lo lea una sola persona

Me parece que está muy bien, el docente lee de manera correcta y puedo que vaya explicando a medida que lee

Pienso que es una muy buena práctica, pero para los estudiantes de primaria, ya que a los estudiantes de bachillerato debería ser delegado un trabajo más autónomo a la hora de leer

No me parece muy adecuado, pienso y considero que las cosas que se lee deben se forma calmado y no hay necesidad de gritar o hacerlo en voz alta en conclusión (atarde)

13. ¿Qué piensa sobre redactar una serie de preguntas sobre el texto, luego de haber finalizado la lectura?

Escribe aquí para buscar

6:10 p. m.
16/09/2020

Anexo E Evidencias de la aplicación de instrumentos

Para la comprensión de textos literarios.

Propósito de la investigación: Estrategias pedagógicas y autorregulación del aprendizaje para la comprensión de textos literarios en los estudiantes de grado octavo.

Objetivo general: Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de capacidades autorregulatorias a través de la generación de autorregulación del estudiante que permitan comprender de manera significativa los textos literarios en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa Rosalinda.

Objetivo específico 1
Identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión de textos literarios.
CATEGORÍA: COMPRENSIÓN DE TEXTOS
PREGUNTAS:
1. ¿En qué momento de su vida usted practica la lectura?
2. ¿Qué personas cuando sus discursos pretenden hacer sus lectores partícipes de la obra?
3. ¿Describe sus lecturas habituales de comprensión?

EDISON DAVIS CASTILLA OLEA

Objetivo específico 2

Analizar las estrategias autorregulatorias que utilizan los estudiantes en sus procesos académicos.

CATEGORÍA: METACOGNICIÓN Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
PREGUNTAS POR CATEGORÍAS	
METACOGNICIÓN	41 TORRECELARÓN DEL APRENDIZAJE (9 ASES)
9. ¿Qué características debe tener un estudiante que haya desarrollado una autorregulación significativa en sus procesos académicos?	Plan de planeación
10. ¿Cómo utiliza que comprensión?	11. ¿Qué aspectos se deben considerar antes de comprender un texto literario?

JACINTO JOSÉ ROMERO BERRIO

ps (1,725) x Mi unidad - Goo... x (3) WhatsApp x Recibidos (778) - x fer-okwr-kwr (20... x fer-okwr-kwr x

file/d/1foGjLVFWLrJImq6LTcUKfG35DkI53rND/view

WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sir Ken Robinson: Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Meet - kjoy-onrg-bzw

CATEGORÍAS METACOGNICIÓN Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

PREGUNTAS POR CATEGORÍAS

METACOGNICIÓN	AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (P ASM%)
7. ¿Qué características debe tener un estudiante que tenga buena capacidad para comprender todo aquello que lee?	13. ¿Qué aspectos se deben analizar antes de empezar con la lectura?
10. ¿Cómo sabes que comprendes todo lo que lees?	14. ¿Cómo se prepara antes de empezar una lectura?
11. ¿Qué haces en caso de que sea necesario en la vida diaria hacer uso de la capacidad de comprensión de un texto?	15. ¿Consideras que los estudiantes deben practicar siempre actividades antes de hacer una lectura? ¿Cómo las haces?
12. Si estás en un examen, ¿puedes de hacer un texto de filosofía para la clase, de qué temas se trata para responderlo completamente?	16. Describe el proceso de la lectura de cualquier texto, ¿qué actividades como que debes hacer en un momento para comprender de manera clara aquello que te a leer?

41:07 / 58:07

MARIA JOSEFINA GUERRERO RAMOS

ps (1,725) x Mi unidad - Goo... x (3) WhatsApp x Recibidos (778) - x fer-okwr-kwr (20... x fer-okwr-kwr x

file/d/1foGjLVFWLrJImq6LTcUKfG35DkI53rND/view

WhatsApp Génesis | UNIMINU... Sir Ken Robinson: Si... DECRETO 1075 DE... Estudio de Scratch... Meet - kjoy-onrg-bzw

1:45 GMT-7

Abrir con YouTube Uploader for ...

54:20 / 58:07

NEFRIS AGUILAR ESCANDON

Curriculum Vitae



EDSON DAVIS CASTILLA OLEA

PERFIL

Mi formación académica como Filósofo, egresado de la Universidad de Cartagena en el año 2014, me ha permitido crear una conciencia crítica respecto a las problemáticas sociales y políticas que afectan mi entorno. Soy un docente que promueve y aplica los valores dentro de su práctica pedagógica, en la cual he demostrado habilidades en cuanto al trabajo en equipo, buena redacción, oratoria y apasionado por la enseñanza de la filosofía. Me caracterizo por buscar constantemente actualizar mis saberes, con miras a no perder vigencia en ellos y, básicamente, porque nunca dejaré de ser estudiante, pese a los títulos que pueda llegar a conseguir.

EMPLEOS

Junio de 2015- Diciembre 2016. Megacolegio Los Araujos.

Docente de filosofía y cátedra por la paz

- Trabajo con población vulnerable en la formación del pensamiento crítico y trabajo en la construcción de paz y sana convivencia.

Febrero- Diciembre 2017. Fe y Alegría.

Coordinador de Pastoral

- Trabajo como Líder de proyecto con población vulnerable denominado Huellas y fortalecimiento en cuanto a la resolución de conflictos.

Enero 2018. Institución educativa Rosedal.

Docente de filosofía

- Trabajo en el dominio de conceptos filosóficos, creación de semillero de investigación inscrito en Colciencias.

FORMACIÓN

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Filósofo

2009 -2014.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ

Programa de formación en pedagogía para profesionales no licenciados

2015 – 2016