

LA METALECTURA: LO QUE HAY DETRÁS DE LAS PALABRAS

Leidy Katherine Buitrago Quiroga¹

Orcid: 0009-0007-4644-7544

e-mail: lei_kt@hotmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
“Gervasio Rubio “(IPRGR)
Venezuela

Rene Cabrera²

Orcid: 0000-0002-0396-878X

e-mail: r.cabrera1872@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
“Gervasio Rubio “(IPRGR)
Venezuela

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 16/02/2026

Aprobado: 19/03/2026

RESUMEN

El presente artículo de investigación explora el modo en que los estudiantes pueden convertirse en lectores conscientes por medio de diversas estrategias metacognitivas. Está basado en una investigación de corte cualitativo llamada: “Estrategias Metacognitivas para la Comprensión de textos” desarrollada en la “Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera” ubicado en Bogotá, Colombia. Se centró en comprender cómo la planificación, la autorregulación y la concientización del proceso lector promueven no solo la comprensión de textos, sino que articula procesos de conciencia metacognitiva para la formación de lectores críticos y autónomos. El estudio devela que leer no es decodificar, sino habitar el texto. Es decir, comprender lo que el texto comunica detrás de las palabras, a través del uso de estrategias de metacognitivas que permiten al lector tomar conciencia de su propio proceso de comprensión. De esta manera, la lectura trasciende; deja de ser una obligación académica e instrumental y se convierte en un acto de reflexión, creatividad y construcción de sentido.

Palabras clave: Lectura, estrategias, metacognitivas

¹ Licenciada en E.B.E Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Educación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. Docente Universitaria, actualmente Docente del Magisterio en Colombia.

² Licenciado en Teología y Magíster en Educación

METALECTURA: BEHIND THE WORDS

ABSTRACT

Behind the Words explores how students can become conscious readers through various metacognitive strategies. This article is based on a qualitative research project entitled "Metacognitive Strategies for Understanding Narrative Texts," developed at the "Enrique Olaya Herrera District Educational Institution" in Bogotá, Colombia. It focused on understanding how planning, self-monitoring, and self-regulation not only promote the comprehension of narrative texts, but also articulate metacognitive awareness processes for the development of critical and autonomous readers.

The study reveals that reading is not about decoding, but about inhabiting the text. That is, understanding what the text communicates behind the words through the use of metacognitive strategies that allow readers to become aware of their own comprehension process. In this way, reading transcends; it ceases to be an academic and instrumental obligation and becomes an act of reflection, creativity, and meaning-making.

Keywords: Reading, strategies, metacognitive

INTRODUCCIÓN

¿Qué es leer? La respuesta va más allá del reconocimiento de signos gráficos. La lectura conlleva pensamiento, emoción y conciencia. Es el arte de la comprensión más allá de las letras. En las instituciones educativas, sin embargo, la lectura se convierte en una instrumentalización mecanicista reducida a un ejercicio técnico de pronunciación, velocidad y memorización. Esta fragmentación limita a los estudiantes en la reflexión y comprensión de la lectura, tal como afirma Braslavsky (2005), “enseñar a entender lo que se lee es enseñar a pensar” (p. 47). Es así como, la enseñanza de la lectura debe centrarse en la relación de la tríada: lector, texto y contexto.

La investigación titulada “Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos” parte de la necesidad de comprender en lugar de decodificar. A partir de esta problemática, surge el objetivo de fortalecer la comprensión de lectura de los estudiantes de la “Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera”, mediante el uso de estrategias metacognitivas. De acuerdo con López y Lagos (2004) la metacognición es entendida como la concientización del proceso de aprendizaje para el logro de una meta propuesta (p.24). Esto constituye un elemento clave a la hora de formar lectores críticos y autónomos.

El trabajo investigativo se enmarca en el enfoque cualitativo, con paradigma crítico social y su diseño metodológico parte de los supuestos de la investigación acción participativa de carácter interpretativo. Se encuentra sustentada en el uso de

herramientas de investigación como la observación, los diarios de campo, la aplicación de cuestionarios sociolectores, las pruebas de comprensión de lectura, entre otras. A través del uso de diversas unidades didácticas, se desarrollaron talleres en los que los estudiantes fueron configurando y consolidando sus propias estrategias metacognitivas para la comprensión de textos. En este proceso, los estudiantes identificaron sus propias dificultades lectoras, diseñaron estrategias, y participaron activamente en la evaluación de su propio aprendizaje.

Los resultados revelaron que, entre más aumentaba su proceso de autorreflexión y conciencia, mejoraban su comprensión de lectura, motivación y hábito de lectura. Pasaron de depender de la orientación de la docente a asumir un rol activo y autorregulado. También, se identificó el fortalecimiento del nivel crítico, dado que los estudiantes lograron establecer relaciones entre las situaciones vividas por medio de los personajes de los textos narrativos y sus propias vidas, demostrando la comprensión e interacción entre el texto y su contexto. Este hallazgo muestra que la aplicabilidad de las estrategias metacognitivas potencia la autorregulación y la construcción de sentido.

En síntesis, esta investigación propone comprender la lectura como un proceso reflexivo que implica la conciencia, la autorregulación y la comprensión crítica. Evidencia que la aplicación de estrategias metacognitivas puede transformar la experiencia lectora en una concientización activa de conocimiento. Como afirma

Cassany (2006) “leer no es solo descifrar letras, sino construir significados, formular hipótesis, contrastarlas, y revisarlas constantemente” (p. 45).

El capítulo final presenta las estrategias diseñadas que surgieron durante la aplicación de las secuencias didácticas en las fases antes, durante y después de la lectura dirigida a los estudiantes, empleando un lenguaje claro, sencillo y práctico. Asimismo, realiza una articulación entre las estrategias emergentes y las correlaciona con el sustento teórico desde diversas fuentes con el propósito de develar su validez y pertinencia. Por otro lado, consolida estrategias orientadas a los docentes para fortalecer la lectura no solo desde el texto narrativo, sino de diversas áreas y competencias.

Finalmente, el proyecto investigativo culmina con una propuesta integral que trasciende la lectura metacognitiva (centrada en la implementación de estrategias) y plantea la *metalectura* entendida como una dimensión de conciencia en la que el lector logra el nivel de sentido de lo leído y lo traspone a situaciones de la vida cotidiana favoreciendo así su comprensión y transformación.

CLAVES TEÓRICAS PARA COMPRENDER CÓMO COMPRENDEMOS

En las Instituciones Educativas, es claro el objetivo del aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, cuando se pierde el sentido de aquello que se lee, se desvanece la esencia en el arte de la lectura. Este fenómeno es descrito por Cassany (2009) con el concepto de crisis de la comprensión (p. 20), advirtiendo la diferencia

entre leer y comprender. Ante esta situación, la lectura se convierte en el reto de comprender un texto impreso y surge la necesidad de generar conciencia frente al proceso de autorregulación, aprendizaje y comprensión. En este marco, la metacognición en la lectura adquiere relevancia y permite que el lector construya significado a partir de su propio aprendizaje.

La tríada pedagógica es clave para entender el pensamiento con relación a la lectura. Esta se compone por la lectura comprensiva, la metacognición y las unidades didácticas. Dichas nociones permiten comprender que leer va más allá de la simple decodificación de grafemas y, por el contrario, orienta la mirada hacia la reflexión, la interiorización y el sentido, en el marco pedagógico.

De esta forma, resulta imprescindible conocer la perspectiva conceptual de estas nociones para así integrarlas y construir una visión más profunda, que permita comprender la articulación entre lectura, metacognición y unidades didácticas en el desarrollo de habilidades lectoras significativas.

LEER PARA COMPRENDER, COMPRENDER PARA PENSAR

La necesidad y obligatoriedad de las lecturas propuestas en la escuela hace necesario replantear la concepción de “lectura” más allá de un mero ejercicio de decodificación. En palabras de Bello (2013):

Lo primero que debemos considerar es que efectivamente si hay un problema cuando se habla de lectura en nuestra educación, es decir, nuestro sistema educativo no está cumpliendo con la formación de lectores. Los resultados que arrojan las mediciones que se hacen al interior del país, como las pruebas Saber para grados tercero, quinto, séptimo y noveno; las pruebas

Saber lcfes, que se aplican a los estudiantes que terminan su Educación media, y las pruebas Saber Pro, dejan ver que el nivel de lectura, se sitúan en un poco más del 60% de los evaluados apenas alcanza a poner en evidencia que nuestros lectores, lo que estamos formando, dan trazas de hacer una lectura literal, una lectura que queda en la superficie lexemática del texto, una lectura que apenas llega a una paráfrasis. (p.2).

En la educación primaria el reconocimiento de las letras y la correcta pronunciación de las palabras es más que un requisito para el aprendizaje de la lectura; en este proceso se inhibe a los niños a través de frases desprovistas de sentido, lo que menoscaba la lectura comprensiva. En este mismo sentido, Zubiría (1995), afirma que con la decodificación primaria inicia la comprensión lectora, momento en que el lector traduce los signos del texto individualmente.

Leer es comprender, imaginar, interpretar, preguntar, responder, dominar, disfrutar. La simple decodificación de signos gráficos, no implica (realmente) saber leer. Reproducir oralmente un conjunto de grafías con las pausas o acentuación correspondientes es un elemento básico de la lectura; es el camino para llegar a ella, pero no es su fin. La lectura es un proceso interactivo de construcción de conocimiento a través de la comprensión. Respecto a esto, Lerner (2001) afirma que “leer es ingresar en mundos posibles”. En la actualidad no podemos limitar la lectura a textos escritos; el nuevo paradigma lector implica el desarrollo de habilidades a partir de distintos lenguajes, principalmente, tecnológicos. Por ello, leer supone una relación intrínseca con otros textos/mundos para entender y cuestionar la misma realidad.

Por otra parte, un texto puede concebirse desde la cotidianidad, como los programas de televisión o el contenido en pantallas digitales. A estas últimas tienen

acceso muchos de los estudiantes, interactuando con celulares, videojuegos, internet, entre otros. Ello conlleva un cambio de la concepción de lectura de un texto escrito porque no se limita a lo plasmado en un papel impreso, sino a múltiples plataformas que reflejan el mundo de formas divergentes. Sin embargo, para que el proceso lector se lleve a cabo es fundamental que el lector active sus conocimientos previos y a partir de sus esquemas cognitivos confronte la nueva información del texto.

METACOGNICIÓN: EL ARTE DE APRENDER A APRENDER

El proceso lector apunta, principalmente, a la comprensión constituyéndose en la base para el aprendizaje de diversos contenidos curriculares. Para facilitar este proceso en los lectores, es importante recurrir a herramientas cognitivas de tipo estratégico para confrontar las dificultades a la hora de la comprensión de un texto.

De acuerdo con López y Lagos (2004) lo cognitivo se refiere al conocimiento. Sin embargo, ser consciente de la manera como se aprenden los diversos saberes sitúa al sujeto en el plano metacognitivo. Los primeros ciclos de educación primaria están centrados en el aprendizaje de la lengua escrita. Empero, la falta de conciencia de la comprensión lectora lleva a los estudiantes a desconocer sus propios procesos de aprendizaje.

En relación con lo anterior, Flavell (1976) plantea que el conocimiento tiene una concepción tripartita. La primera dimensión corresponde al conocimiento de sí mismo en cuanto a la forma en que se conoce algo; la segunda al conocimiento de la tarea a realizar y la tercera al conocimiento de las estrategias a emplear para lograr realizar la

tarea asignada. Y para conseguirlo, es necesaria la regulación de los propios procesos de aprendizaje o autorregulación.

De acuerdo con Gardner (2009) la autorregulación requiere procesos cognitivos de planificación, monitoreo y evaluación. Para desarrollar estas habilidades con miras a favorecer la comprensión de lectura, es pertinente concebirla, adaptarla e interiorizarla desde los primeros años de vida. Esto porque si el estudiante va haciéndose consciente de las propias falencias, podrá desarrollar mejores habilidades de lectura, no solo en Lengua Castellana, sino en diferentes áreas del conocimiento.

Debemos tener en cuenta que existen dos componentes fundamentales en la metacognición. Por un lado, la conciencia sobre el propio conocimiento, que hace referencia a la reflexión sobre sus propios saberes y el uso imparcial de ellos. Por otro lado, la autorregulación de actividades cognitivas dadas en la planeación, supervisión y evaluación del momento lector. Es importante resaltar que estos procesos de regulación de la propia comprensión no deben implementarse de manera lineal, se trata de hitos a los que podemos recurrir en cualquier momento de la lectura.

De acuerdo con lo expuesto, para que una lectura sea realmente comprensiva, es necesario tener claridad sobre qué hacer y cómo actuar frente a las dificultades en la comprensión de un texto. El lector debe ser consciente del conocimiento que tiene sobre el texto, mientras que el docente debe contribuir al proceso lector de los estudiantes a través de estrategias metacognitivas que les permitan adquirir y desarrollar sus habilidades autorreguladoras y con ello desarrollar un proceso lector

mucho más sólido. Al tomar conciencia del propio aprendizaje, el estudiante reflexiona sobre su rol de lector, controlando y reforzando su propia cognición.

De ahí que la implementación de estrategias metacognitivas flexibiliza y autorregula procesos de comprensión de textos, afianzando el desempeño como lectores. A su vez, incentiva la lectura autónoma que permite involucrar al lector en su propio proceso de comprensión; identifica debilidades, fortalezas y problemáticas para realizar retrospectivas a sus procesos lectores; autoevalúa procesos lectoescritores; planea, elabora y dirige estrategias para superar dificultades; concientiza el desarrollo de su propio conocimiento, incentivando la apropiación de un rol activo en el proceso lector.

En este sentido, los procesos metacognitivos aprendidos en la lectura trascienden a las prácticas y experiencias educativa con el objetivo de generar aprendizajes significativos a través de la enseñanza. Estos procesos se relacionan de forma constante y directa con los actores del contexto escolar y en la formación profesional de los docentes, que orientarán aspectos metacognitivos en los estudiantes, resulta óptimo una interacción activa con los conceptos, competencias a desarrollar y procesos innovadores para flexibilizar los currículos.

Si no se flexibilizan los currículos, la homogenización en la enseñanza fomenta actitudes pasivas que restringen la exploración, la indagación y el pensamiento crítico en los estudiantes y en los mismos docentes. Por ello, es apropiado plantear unidades de trabajo que incluyan contenidos conceptuales (Saber), procedimentales (Saber

hacer) y actitudinales (Sentir), que potencien aprendizajes significativos, posibiliten diferentes tipos de aprendizaje, fomenten actividades motivacionales, tengan metas y objetivos claros para que cada actividad realizada, (por simple que parezca), tenga sentido y horizontes claros. En ese contexto, la evaluación adquiere un sentido auténtico y una verdadera utilidad.

En concordancia con lo anterior, diversas posturas pedagógicas han resaltado la importancia de las unidades de trabajo, Herbart (1841) hizo hincapié en la necesidad de centrarse en los intereses de los estudiantes, evitando la fragmentación del conocimiento. Escamilla (1993) afirma que la enseñanza se debe organizar a partir de unidades didácticas con el propósito de generar interés en los estudiantes. Dewey (1859) postula la posibilidad de una educación a través de la enseñanza para la vida, es decir, que parta de los problemas socioculturales y brinde herramientas para afrontar la realidad y superar los aspectos que desafían al sujeto.

Entre otros autores que han contribuido al trabajo referente a la unidad didáctica están: Kilpatric (1918) quien sostiene que la influencia de un “sistema de proyectos”; Morrison (1926), desarrolla las “unidades de trabajo”; Decroly (1929) postula los “centros de interés”, y Bruner (1974), quien fundamenta la educación funcional; Decroly (1871) apunta a los “centros de interés” donde surge la necesidad de combinar los intereses del estudiantado junto con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todos comparten las características fundamentales a la hora de hablar

de unidad didáctica, donde destacan: la enseñanza activa, intereses de los estudiantes, aprendizaje significativo, entre otros.

UNIDADES DIDÁCTICAS: TEJIENDO EL SENTIDO

A través de los diferentes autores que han estudiado el término “metacognición” y han aplicado estudios conforme a las unidades didácticas, podemos afirmar que estas responden a la planeación de procesos de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo a diferentes tipos de contenidos, partiendo de los intereses, tipos de aprendizaje de los estudiantes, realidades socioculturales y los principios desarrollados en el sistema educativo. Es fundamental considerar los criterios que sustentan la elaboración de la unidad didáctica, originada de las observaciones hechas por el docente y el proceso dialógico con los estudiantes. Se debe mantener claro el rol de los actores, a saber, el docente como mediador y organizador de aprendizajes, y el estudiante como agente que incorpora y reestructura constantemente sus esquemas cognitivos.

Partir de los conocimientos previos de los estudiantes para la construcción de aprendizajes significativos a través de aproximaciones sociales e intereses de los mismos. La flexibilidad de la unidad debe ser acorde con los procesos y progresos de los estudiantes. Por lo que, en toda unidad didáctica deben contener datos de caracterización que referencien la Institución, nivel educativo, número de estudiantes, descripción del contexto social y lector, entre otros. También información general como: contenido o unidad temática, centro de interés, objetivos generales, delimitación de tiempo y una breve descripción de la unidad.

Los objetivos didácticos pueden formularse de diversas maneras, según la planeación e incluye dentro de los contenidos de aprendizaje los conceptos o hechos que se abordarán, así como el orden y la profundidad con que serán trabajados. En cuanto a los contenidos procedimentales, estos deben responder a las necesidades de aprendizaje planteadas para lograr los objetivos propuestos. Los contenidos actitudinales deben promover cualidades, valores o sensibilizaciones frente a las problemáticas presentadas en el desarrollo de la unidad.

En cuanto a los criterios metodológicos es fundamental promover la participación activa de los estudiantes en la planeación, desarrollo o ejecución e incluso en la evaluación de la unidad didáctica. Se debe tener en cuenta lo que el estudiante sabe y los propósitos hacia donde quiere orientar su aprendizaje. Así se busca incentivar la construcción de aprendizajes significativos y contribuir al desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.

ANDAMIAJE METODOLÓGICO

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo desde el paradigma crítico social, ya que permite comprender las dinámicas escolares como procesos dinámicos y transformadores en que los estudiantes y docentes convergen en la modificación y construcción de su propio conocimiento con el fin de generar transformaciones de la realidad educativa.

El diseño metodológico se basa en la investigación acción participativa de carácter interpretativo, teniendo en cuenta las fases propuestas por Kemmis (1998),

“diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión” (p. 120). Cada fase busca generar conocimiento a partir de la práctica y fomentar los procesos de autorregulación. El componente interpretativo posibilita comprender el aprendizaje y la metacognición a partir de su propio proceso lector.

Las herramientas de investigación empleadas fueron la observación descrita en diarios de campo, que recogen de forma sistemática las vivencias surgidas en el aula; la aplicación del cuestionario socio-lector, con el fin de caracterizar los factores externos que permean la lectura y la identificación de niveles de comprensión de lectura; la presentación de pruebas de comprensión lectora basadas en los propuesto por Alfonso y Sánchez (2009, p112). Finalmente, la aplicación de unidades didáctica, que permitió el fortalecimiento de habilidades de lectura y propició el surgimiento de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos.

El análisis de la información está basado en la evaluación por competencias lectoras de Alfonso y Sánchez (2009), ya que está enfocada a identificar los niveles de competencia lectora en estudiantes de Básica Primaria. Establece tres niveles fundamentales: literal, inferencia y crítica, en esta propuesta no solo se trata de los niveles de lectura, sino de establecer criterios claros para la evaluación.

HUELLAS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

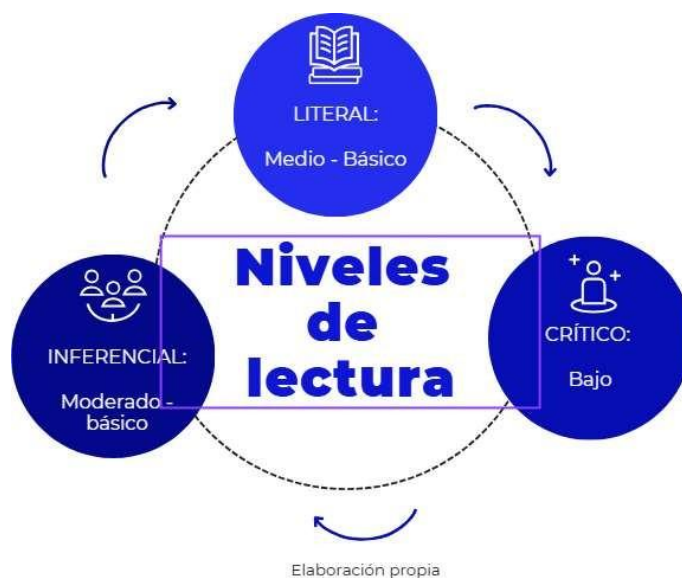
La propuesta surge en el ejercicio investigativo desarrollado a través de la práctica docente en el Colegio Enrique Olaya Herrera, localidad Rafael Uribe Uribe (Bogotá - Colombia) en básica primaria de la Jornada Mañana. A partir de este panorama surge la propuesta: “Leer es comprender: Estrategias metacognitivas de textos”, el cual se encuentra dividido en tres apartados: El primero tiene por objetivo realizar una aproximación de necesidades a través de una prueba sobre el contexto sociolector, así como una caracterización de los niveles de comprensión de lectura. El segundo es la implementación de la unidad didáctica para afianzar el proceso lector, a través de la identificación de falencias y dificultades en la comprensión de lectura. El tercero muestra un aporte significativo ya que consolida las estrategias metacognitivas, resultado del trabajo conjunto entre estudiantes y docente, también muestra algunas consideraciones para los maestros que continúan abordando los procesos metacognitivos en las aulas.

Se construyó, de manera colectiva y a través de la detección de dificultades en la lectura, una serie de estrategias metacognitivas que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con el campo de la comprensión y el lenguaje, incentivando lúdicamente la imaginación, trabajando sobre el error y fortaleciendo lo acertado, todo con aptitudes afectivas, respetuosas y acogedoras hacia los estudiantes. De esta manera, se mejora las prácticas educativas, propicia el desarrollo de una

cultura reflexiva y es una investigación abierta, participativa y democrática dirigida hacia aportes crítico reflexivos en la practicidad social.

LO QUE REVELÓ LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes se encontraban inmersos en prácticas lectoras enfocadas a la decodificación y memorización. A través del análisis de las pruebas se evidenció que los estudiantes muestran mayor entusiasmo hacia la lectura de textos narrativos y líricos. Frente a la comprensión de textos desde el nivel literal se muestra en una categoría media, ya que logran reconocer algunos elementos explícitos (sobre todo visual) como colores, formas, lugares, palabras, entre otros. En el nivel inferencial el estado es moderado - básico, identifican palabras desconocidas que les genera curiosidad, infieren secuencialidad lógica (día – noche, niño – adulto, blanco - negro) deducen mensajes, exponen aprendizajes y generan comparaciones con su diario vivir. Con respecto al nivel crítico, se identificó nivel bajo, aunque los estudiantes muestran una notable toma de decisiones y generan opiniones personales, se identificó que les cuesta adoptar una postura crítica.



La implementación de las unidades didácticas generó cambios significativos en las dinámicas de clase, los estudiantes se empezaron a involucrar activamente en su proceso lector e identificaban aquello que les costaba comprender. Se evidenció una mayor participación, indicaban lo que leían con sus propias palabras dándole sentido a lo que entendían y desconocían. De igual forma, aumentó la disposición hacia la lectura autónoma, hasta el punto de realizar lecturas fuera del aula. La interacción constante de apoyo colaborativo entre estudiantes generó el compartir de saberes y estrategias para comprender mejor la lectura. Finalmente, la investigación fortaleció las habilidades de lectura trascendiendo la decodificación para la construcción de sentido.

A partir de las unidades didácticas con óptica metacognitiva los estudiantes fueron capaces de reflexionar frente a su propia comprensión y aprendizaje, identificaron obstáculos, pero buscaban la forma de superarlos. De esta manera, la lectura deja de ser instrumentalizada y mecánica para convertirse en un proceso

consciente de construcción de significado que favorece la transformación de su aprendizaje.

MÁS ALLÁ DE LA METACOGNICIÓN

El desarrollo de la última unidad didáctica llamada: “Trucos para la lectura” se realizó la consolidación de las estrategias de una forma creativa, incluyendo:

ANTES

1. Observo detenidamente el libro (título, portada, imágenes)
2. Predecir de qué creo que se trata
3. Me pregunto qué me gustaría aprender

DURANTE

4. Imagino lo que leo
5. Voy deteniendo la lectura y con mis palabras digo lo que entiendo
6. Me detengo y releo lo que no entendí
7. Me hago preguntas sobre el tema, mientras leo
8. Uso técnica semáforo para subrayar
9. Consultar el significado de las palabras desconocidas

DESPUÉS

1. Digo o escribo lo que leí
2. Pensar en qué no entendí y porqué
3. Generar acciones para mejorar en lo que me faltó
4. Realizarse preguntas en torno al texto

5. Relaciono el texto con mi diario vivir

Incentivar la regulación del proceso de comprensión en los estudiantes implica la concientización de sí mismos como agentes activos y responsables de su propia cognición. La escuela, tiene el deber de facilitar estos saberes a través de espacios de fomento de hábitos lectores, animación a la lectura, semilleros lectores, entre otros. Tal como lo afirma Bustingorry (2008) “uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos” (p. 10). Para lograrlo, en las Instituciones Educativas, es fundamental que en las aulas de clase se encuentren docentes capacitados para el trabajo desde la metacognición

EDUCAR CON CONCIENCIA

La investigación abarca 10 consideraciones necesarias para incentivar procesos metacognitivos, los cuales son:

1. Conocer el contexto sociocultural es un elemento vital para elaborar actividades que tengan en cuenta las necesidades y características de los territorios y los estudiantes e implementar relaciones entre la experiencia y los conocimientos adquiridos. Conocer los gustos literarios es un factor motivacional del trabajo en el aula. De igual forma, involucrar a las familias en el acompañamiento, siendo agentes de acompañamiento escolar.
2. Uno de los principales ejemplos del proceso metacognitivo a los cuales, el docente puede recurrir es comunicar a los estudiantes la planificación (antes), acompañamiento (durante), evaluación y retroalimentación (después). Al visibilizar

- esta secuencialidad, se promueven prácticas escolares con sentido y mayor participación activa en el proceso de aprendizaje.
3. Fomentar el hábito de lectura, promoviendo espacios significativos que motiven la lectura autónoma, crítica y reflexiva.
 4. Familiarizar a los estudiantes con diversos de tipos textos fortaleciendo su conciencia metacognitiva
 5. Ejemplificar claramente las estrategias metacognitivas a través de herramientas como: subrayado, resúmenes, consultas, mentefactos, redes semánticas, analogías, entre otros.
 6. Narraciones creativas, expresivas y entusiastas que fomenten ambientes cálidos, tranquilos, solidario y respetuoso, realizando preguntas para dar claridad de lo leído y fortalecer en los estudiantes la confianza de la lectura en voz alta.
 7. Incentivar consultas de los estudiantes con elementos diversificados como: diccionario, consulta a docentes, documentales, internet, entre otros.
 8. Permitir que el mismo estudiante descubra sus errores y los pueda solventar, comprendiendo es parte fundamental del aprendizaje
 9. Implementar proceso de autoevaluación, coevaluación y heretoevaluacion promueve el pensamiento consiente del proceso de aprendizaje
 10. Actitud investigadora, la documentación y el estudio frecuente en la formación docente, representa un factor de gran importancia en la búsqueda del saber,

puesto que documenta prácticas, cambios y transformaciones que promueven el quehacer investigativo.

CONCLUSIONES DE CONCIENTIZACIÓN

La propuesta final de la investigación consiste en transitar de la lectura metacognitiva a la metalectura, entendida esta última como la trascendencia consiente de la lectura que conlleva un estado más profundo y carga de sentido a la lectura. Si bien es cierto, la metacognición se centra en la concientización y regulación del proceso de aprendizaje, la metalectura introduce “leer detrás de las palabras”. Cassany (2006) indica que es necesario “saber para qué se lee, reconocer el tipo de texto, saber identificar la estrategia que más se adecúa para comprender el texto a profundidad y cómo la ajusto en la dimensión cognitiva y experiencial”.

Al fomentar la metalectura, invita no solo a subrayar, resumir o releer, sino que adopta una postura consiente de planificar el modo de leer según el propósito, monitoreo de información mientras se avanza, evaluar su propia comprensión y fomento de un pensamiento complejo y crítico. Esta nueva visión favorece lectores autónomos, estratégicos y críticos capaces de a diversos tipos de textos y objetivos. La metalectura es el inicio de una vida más consiente y reflexiva, que promueve agentes activos capaces de autorregular el aprendizaje. La metalectura es la comprensión consiente del mundo, en palabras de Mangel (1999) con el diccionario de los lugares imaginarios, El padre que lee es el rostro del bebé buscando señales de alegría, miedo o asombro; el adivino chino que lee las antiguas marcas en el caparazón de las

tortugas; el amante que, de noche, bajo las sabanas, lee a ciegas el cuerpo de la amada; el pescador hawaiano que, humedeciendo una mano en el agua lee las corrientes marinas; el granjero que lee en el cielo el tiempo atmosférico; todos ellos comparten con los lectores de libros, la habilidad de descifrar y comprender signos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, D., y Sánchez, S. (2009). *Planeación curricular y evaluación de las competencias lectoras*. Ecode.
- Bello, Ó. (2013). *El problema está, no podemos esconderlo, estamos en crisis y lo mejor es seguir planteando la crisis. Entrevista al profesor Óscar Bello* [Entrevista en PDF].
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, L. (2013). *Leer es comprender: Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos del Colegio Enrique Olaya Herrera* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Facultad de Ciencias y Educación.
- Caron, B. (2005). *Niños promotores de lectura*. Ediciones Novedades Educativas.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Decroly, O. (1929). *La función de la globalización y la enseñanza*. Fondation Ovide Decroly–Centre d'Études Decrolyennes.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Luis Vives Editorial.
- Fernández, J., Elortegui, N., Moreno, T., y Rodríguez, J. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Diada Editora.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gardner, H. (2009). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. (1841). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Espasa-Calpe.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, G., y Lagos, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Universidad del Valle.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.
- Moreno, J. (1978). *Historia de la educación*. Paraninfo.

- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187–197.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás.
- Santiago, Á., Castillo, M., y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría Libros.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Editorial Rialp.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (Ed. rev.). Paidós Ibérica.
- Zubiría, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas: Mecanismos del aprehendizaje semántico. Tomo I: Preescolar y primaria*. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia – FAMDI.