

ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS
NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD BARRANQUILLA.

AUTORES

DAINY HERNÁNDEZ

ERICH MEYER DUQUE

LAURA MORENO DÍAZ

Director

Mg. MIGUEL HERRERA DELGANS

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2016

NOTA DE ACEPTACION

JURADO 1: _____

JURADO 2: _____

JURADO 3: _____

DEDICATORIAS

Dedico el presente trabajo de investigación, a mis hijos, a mi esposo, quienes, de una u otra manera, cediendo su espacio y su tiempo me ayudaron a culminar con éxito el presente trabajo de investigación.

Dainy Hernández

Quiero dedicar de manera muy especial este trabajo de investigación, a mi amada esposa quien con su comprensión y apoyo, ayudó de manera incondicional a la culminación de esta investigación.

Erich Meyer

Dedico este trabajo de investigación a mi familia, especialmente a mi madre, abuela María Luz y Tío Rubén que con sus palabras, consejos y apoyo, me fortalecieron para culminar con éxito este proyecto de investigación y me alentaron a continuar en esta misión de educadora.

Laura Moreno

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer inmensamente a Dios, porque a través de su divina palabra, supo guiarme. A mi esposo, que con su comprensión y sacrificio me transmitió aliento para culminar mi trabajo. A mis hijos por su paciencia y comprensión. A mi Tutor Miguel Herrera, por guiarme en la elaboración y culminación del presente trabajo. A nuestro asesor, por su contribución a la celeridad de nuestra investigación, a los directivos y profesores del plantel educativo donde hicimos nuestro estudio, a las estudiantes que participaron en el proyecto, a mis compañeros de investigación y a todas las personas que de una u otra manera tuvieron incidencia en la realización de nuestra investigación.

Dainy Hernández

Quiero expresar mis agradecimientos a Dios, por darme fortaleza y sabiduría para culminar. A mi esposa por su comprensión y apoyo. A mi familia, a mis compañeras de investigación, a nuestro tutor Miguel Herrera, a los directivos y docentes del plantel donde realizamos el trabajo de campo, a las estudiantes participantes del proyecto y a todas las personas que contribuyeron con la realización de nuestro proyecto.

Erich Meyer

Ante todo, expreso mis agradecimientos a Dios, por llenar mi vida de discernimiento y rodearme de todo lo que necesito y de las personas que ha puesto en mi camino para la realización de este proyecto. Agradezco a mi madre por su apoyo incondicional, a mis compañeros de investigación, a los docentes, con especial agradecimiento a nuestro tutor Miguel Herrera y directivos de la institución que nos abrieron las puertas para realizar nuestro trabajo, a las estudiantes que participaron en el desarrollo de las actividades del proyecto y todas las personas que ayudaron a que éste se hiciera realidad.

Laura Moreno

Índice de contenido

	Pág.
1. Introducción.....	46
2. Título.....	49
3. Justificación.....	50
4. Marco teórico.....	56
4.1 La Lectura: ¿Qué es leer?	58
4.2 Enfoques acerca de la lectura.....	64
4.3 Dimensiones Cognoscitivas y Afectivas de la Comprensión Lectora.	66
4.4 Estrategias de Aprendizaje.....	67
4.5 Estrategias cognitivas para la comprensión lectora	72
4.6 Tipología textual.....	82
5. Planteamiento del problema.....	88
6. Objetivos.....	92
6.2 Objetivo General.....	92
6.3 Objetivos Específicos.....	92
7. Metodología	93
<u> </u> Enfoque de Investigación.....	93
<u> </u> Diseño	94
<u> </u> Población y / o participantes.....	94
<u> </u> Técnicas	95
<u> </u> Procedimiento	97
<u> </u> Primera Etapa: Análisis y Diagnóstico	98

___ Segunda Etapa. Aplicación de la Primera Estrategia: Identificación del Tema Principal...	101
___ Tercera Etapa: Aplicación de la Estrategia de Subrayado	106
___ Cuarta Etapa: Aplicación de Estrategia de Parafraseo.....	108
8. Resultados	109
8.1 Triangulación de la estrategia cognitiva Identificación del tema principal	110
8.2 Triangulación de la estrategia cognitiva Subrayado	133
8.3 Triangulación de la estrategia cognitiva Paráfrasis	142
9. Conclusiones	155
10. Recomendaciones	157
11. Bibliografía	158
12. Anexos	164

INDICE DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Estrategias cognitivas.....	69
Tabla 2. Resultado simulacro pruebas SABER 2015.....	89
Tabla 3. Resultado del diagnóstico de comprensión lectora.....	100
Tabla 4. Resultado de evaluación diagnóstica.....	101
Tabla 5. Resultado evaluación de identificación tema principal.....	104
Tabla 6. Resultados segunda evaluación de identificación tema principal.....	105
Tabla 7. Resultado de aplicación estrategia de subrayado.....	107
Tabla 8. Resultado de aplicación segunda evaluación estrategia de subrayado.....	108
Tabla 9. Resultado de aplicación de estrategia de paráfrasis.....	109
Tabla 10. Análisis de resultados.....	110
Tabla 11. Resultados pruebas SABER mayo – septiembre 2015.....	154

INDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Estrategias generales en el ámbito educativo.....	71
Figura 2. Bases narrativas de Werlich para los tipos de textos.....	86
Figura 3. Entrevista 1 de estrategia de tema principal de el sujeto 1.....	111
Figura 4. Entrevista 1 de estrategia de tema principal de el sujeto 3.....	112
Figura 5. Entrevista 1 de estrategia de tema principal de el sujeto 5.....	112
Figura 6. Entrevista 2 de estrategia de tema principal de el sujeto 1.....	113
Figura 7. Entrevista 2 de estrategia de tema principal de el sujeto 3.....	113
Figura 8. Entrevista 2 de estrategia de tema principal de el sujeto 5.....	114
Figura 9. Taller 1 de identificación tema principal de el sujeto 1.....	115
Figura 10. Taller 1 de identificación tema principal de el sujeto 3.....	116
Figura 11. Taller 1 de identificación tema principal de el sujeto 5.....	117
Figura 12. Taller 2 de identificación tema principal de el sujeto 1.....	118
Figura 13. Taller 2 de identificación tema principal de el sujeto 3.....	118
Figura 14. Taller 2 de identificación tema principal de el sujeto 5.....	119
Figura 15. Taller 3 de identificación tema principal de el sujeto 1.....	120
Figura 16. Taller 3 de identificación tema principal de el sujeto 3.....	120
Figura 17. Taller 3 de identificación tema principal de el sujeto 5.....	121
Figura 18. Evaluación 1 de identificación tema principal de el sujeto 1.....	123

Figura 19. Evaluación 1 de identificación tema principal de el sujeto 3.....	124
Figura 20. Evaluación 1 de identificación tema principal de el sujeto 5.....	124
Figura 21. Evaluación 2 de identificación tema principal de el sujeto 1.....	129
Figura 22. Evaluación 2 de identificación tema principal de el sujeto 3.....	130
Figura 23. Evaluación 2 de identificación tema principal de el sujeto 5.....	132
Figura 24. Entrevista 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 1.....	133
Figura 25. Entrevista 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 3.....	134
Figura 26. Entrevista 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 5.....	134
Figura 27. Taller 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 1.....	136
Figura 28. Evaluación 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 1.....	137
Figura 29. Taller 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 3.....	138
Figura 30. Evaluación 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 3.....	139
Figura 31. Taller 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 5.....	140
Figura 32. Evaluación 1 de estrategia de subrayado de el sujeto 5.....	141
Figura 33. Taller 1 de estrategia de paráfrasis de el sujeto 1.....	145
Figura 34. Evaluación 1 estrategia de paráfrasis sujeto 1.....	146
Figura 35. Taller 1 de estrategia de paráfrasis de el sujeto 3.....	149
Figura 36. Entrevista 1 de estrategia de paráfrasis de el sujeto 3.....	150
Figura 37. Taller 1 de estrategia de paráfrasis de el sujeto 5.....	152
Figura 38. Evaluación 1 de estrategia de paráfrasis de el sujeto 5.....	153

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Diagnóstico de comprensión lectora
- Anexo 2. Bitácora de la investigadora
- Anexo 3. Taller 1 Identificación tema principal
- Anexo 4. Taller 2 Identificación tema principal
- Anexo 5. Taller 3 Identificación tema principal
- Anexo 6. Entrevista
- Anexo 7. Taller 1 Subrayado
- Anexo 8. Taller 2. Subrayado
- Anexo 9. Entrevista
- Anexo 10. Taller 1 Paráfrasis
- Anexo 11. Taller 2. Paráfrasis
- Anexo 12. Entrevista
- Anexo 13. Simulacros pruebas SABER mayo 2015
- Anexo 14. Simulacros pruebas SABER septiembre 2015
- Anexo 15. Triangulación

ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS
NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD BARRANQUILLA.

AUTORIA
DAINY HERNÁNDEZ
ERICH MEYER DUQUE
LAURA MORENO DÍAZ

TEMÁTICA
COMPRESIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD DEL NORTE
2016

Resumen

La lectura es sin caer en la exageración, una de las actividades humanas más enriquecedoras y productivas para los individuos, dado que leer y comprender lo que se lee, sella el futuro profesional e intelectual del lector. Con este trabajo de investigación, se pretende fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado, a través de la aplicación de estrategias cognitivas, tales como identificación del tema principal, subrayado y paráfrasis, con la finalidad que éstas se adapten como estrategia curricular en el plantel educativo donde se desarrolló el trabajo de investigación y con ello se mejore la competencia de comprensión lectora en toda la institución.

Palabras Clave

Comprensión lectora, estrategias cognitivas, tema principal, subrayado, paráfrasis

1. INTRODUCCIÓN

En un proceso de enseñanza – aprendizaje, la comprensión lectora juega un papel de suma importancia ya que esto determinará el futuro profesional e intelectual del estudiante, convirtiéndose en un tema de alto interés para profesores, estudiantes, investigadores y gobiernos.

El presente trabajo tiene como objetivo general fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado, a través de la aplicación de estrategias cognitivas; como objetivos específicos en primer lugar diagnosticar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, en segundo lugar mejorar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de identificación del tema principal, en tercer lugar afianzar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de subrayado y en cuarto lugar reforzar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de paráfrasis.

El diseño metodológico se centra como una investigación cualitativa, articulada sobre los conceptos expresados por Elliot (2000), como investigación – acción desde el aula, donde se pretende mejorar una cuestión dentro del contexto donde se desarrollan las actividades cotidianas, haciendo uso de todo los recursos didácticos y educativos con los que las estudiantes se encuentran trabajando de manera cotidiana, tales como libros, aulas, etc., permitiendo de esta manera recabar información y analizarla desde el contexto de la triangulación y dar las bases para las conclusiones y recomendaciones.

El marco teórico se dividió en seis partes: La lectura ¿Qué es leer?, comprensión lectora, enfoques de la lectura, dimensiones cognitivas y afectivas de la lectura, estrategias de aprendizaje y tipología textual, donde se abordan aspectos fundamentales sobre la lectura, la comprensión lectora, los factores que intervienen en la comprensión lectora.

Luego en la metodología se describe la manera en cómo se realizó la investigación, la articulación de los fundamentos de investigación – acción, la forma en cómo se recogió la información y la aplicación de cada una de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora.

En el análisis de resultados, se confrontan cada una de las experiencias desde los diferentes puntos de vista de los participantes en la investigación, tales como estudiantes, profesores e investigadores, bajo el enfoque de la triangulación de datos, que se convierte en la entrada para las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones se resalta la dificultad que tuvieron las estudiantes participantes en la investigación para la asimilación de las estrategias, cuya dificultad se fue superando paulatinamente a través de la aplicación y repetición de las mismas, evidenciándose así las dificultades de comprensión lectora.

2. IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO

La investigación se llevó a cabo con estudiantes que cursaban segundo grado de educación básica primaria, del año lectivo 2015, del Colegio Eucarístico de la ciudad de Barranquilla, donde se realizaron observaciones por parte de los investigadores, aplicación de pruebas y

entrevistas. Las estrategias cognitivas seleccionadas por el grupo investigador fueron identificación del tema principal, subrayado y paráfrasis, tomando como referentes conceptuales a Solé (1998), Zuleta (1995), Smith (1989) y Cassany (2004).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema de comprensión de lectura es una realidad innegable que se da o se presenta en diferentes contextos sociales, económicos, y culturales, cada uno con sus diferentes matices, dimensiones y problemáticas (Zuleta, 1995), y puede ser una de las razones del bajo rendimiento académico en los resultados de las pruebas internacionales donde los estudiantes de nuestro país han participado en los últimos años.

El 11 de diciembre de 2012 se dio a conocer en Amsterdam, Países Bajos, el resultado de la tercera evaluación del Avance en el Estudio Internacional de Alfabetismo en Lectura (PIRLS, por su sigla en inglés). Esta es una prueba internacional realizada por la “International Association for the Evaluation of Educational Achievement” (IEA, por su sigla en inglés), que evalúa la competencia en lectura de los estudiantes de grado 4° de Educación Básica Primaria. PIRLS se realiza cada cinco años desde el 2001 y en el 2011 participaron cerca de 325.000 estudiantes. Las muestras representativas de cada país estuvieron conformadas por aproximadamente 4.000 alumnos dentro de un rango de 150 a 200 establecimientos educativos. Por Colombia participaron 3.966 alumnos de 150 establecimientos.

De Hispanoamérica solo participaron en PIRLS 2011: España, Colombia y Honduras. El resultado de estos dos últimos países no fue bueno, Colombia obtuvo un puntaje de 448, el cual se encuentra por debajo de la media (475), logrando aumentar tan solo 25 puntos con respecto a PIRLS 2001, donde obtuvo un puntaje de 422; sin embargo, hay que destacar las ventajas que ofrece en un mundo globalizado, dejarse medir y compararse con los países que tienen los mejores sistemas educativos del mundo. Este tipo de estudios y sus resultados, posibilitan a los países participantes diseñar y aplicar planes de mejoramientos específicos y pertinentes que contribuyan al desarrollo sobresaliente de la competencia lectora de sus estudiantes.

Dentro del contexto de comprensión lectora, la comunidad educativa del Colegio Eucarístico, en el simulacro de pruebas saber, realizado el 20 de mayo de 2015, aplicado a las estudiantes de segundo grado B de educación básica primaria, se pudo evidenciar las falencias en el desempeño del componente del área de lenguaje.

Frente a esta problemática, podemos hacernos la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera las estrategias cognitivas de lectura fortalecen la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?

4. OBJETIVOS

4.1. GENERAL

Fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de Segundo grado a través de estrategias cognitivas

4.2. ESPECÍFICOS

- Diagnosticar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes (literal, inferencial)
- Evaluar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de identificación del tema principal
- Valorar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de subrayado
- Estimar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de paráfrasis
- Proponer la implementación de estrategias cognitivas dentro del currículo académico, con la finalidad de afianzar la comprensión lectora de textos narrativos.

5. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es de carácter cualitativa en su modalidad de investigación - acción educativa desde el aula.

Diseño

El diseño del presente trabajo está basado en la investigación – acción educativa de la cual hace referencia John Elliot (2000), ya que las estudiantes no fueron sacadas de su contexto para la realización de la investigación, asimismo, se utilizaron los textos guías con los cuales trabajan normalmente las estudiantes y dar un enfoque diferente a las lecturas que realizan en el aula.

Población y / o participantes

El presente proyecto de investigación fue realizado en el COLEGIO EUCARÍSTICO DE LA MERCED; un colegio de carácter privado y femenino, se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Barranquilla, (calle 61 carrera 35 esquina). Cuenta con una población de 480 estudiantes dirigido bajo una filosofía católica inspirada en el pensamiento y obra de la madre fundadora

MADRE MARÍA DEL REFUGIO AGUILAR Y TORRES. Cuenta con los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Se escogió como población participante el grado segundo B de la cual se tomó una muestra representativa de nueve estudiantes.

Técnicas

- **Observación.** Para nuestra investigación fue procedente utilizar la observación en la cual participó de manera activa y directa uno de los investigadores, la cual es docente de la institución, además de ello fue necesario aplicar esta técnica, debido que no había consentimiento informado para grabar a las estudiantes, por otro lado, se perseguía que las estudiantes se comportaran de manera cotidiana y natural en cada una de las fases del proyecto.
- **Entrevista.** Para nuestra investigación, fue procedente utilizar la entrevista no estructurada, para ir verificando la asimilación del aprendizaje de cada una de las estrategias y determinar la aplicabilidad de cada una de ellas.
- **Evaluación (Documentos).** Para nuestra investigación fue pertinente la aplicación de pruebas escritas, con la finalidad de verificar el progreso o retroceso que podrían presentar las estudiantes durante las fases del proyecto.
- **Instrumentos.** Los instrumentos utilizados en la investigación fueron las guías de las entrevistas aplicadas a las estudiantes, y diario de campo de la profesora titular de las estudiantes. Lo cual fue pertinente porque se llevó una continuidad durante el desarrollo del proyecto.

Procedimiento. Las estrategias cognitivas seleccionadas por el grupo investigador fueron: tema principal, subrayado y paráfrasis. Se tomaron como referentes conceptuales a Isabel Solé (1998), Estanislao Zuleta (1995), Frank Smith (1989) y Daniel Cassany (2004). El estudio se realizó

durante el año 2015 en un colegio femenino de influencia religiosa donde una de las investigadoras del grupo cumple sus funciones de docente en castellano y comprensión lectora.

El estudio se dividió en cuatro etapas: una primera etapa que fue la etapa diagnóstica, la segunda etapa donde se aplicó la primera estrategia que fue identificación del tema principal, una tercera etapa donde se aplicó la segunda estrategia que fue subrayado y la cuarta etapa donde se aplicó la tercera estrategia que fue paráfrasis.

6. RESULTADOS

Los sujetos objeto de observación, presentaron ideas acerca de que es leer, los tipos de lectura que más les gusta y algunas nociones para distinguir tipos de textos narrativos, durante el desarrollo de las entrevistas también pudo evidenciarse que algunos sujetos no tienen coherencia para describir la forma en cómo realizan la comprensión de un texto. Durante el desarrollo de la segunda entrevista expresan su predilección por los tipos de texto que les gusta leer, describen la forma en cómo saben que han comprendido un texto y la noción de tema de un texto narrativo, todas estas observaciones se irán contrastando con los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia.

Los sujetos objeto de estudio demostraron no tener un conocimiento previo adecuado a lo que se refiere la técnica del subrayado, el sujeto 1 no tenía muy clara la finalidad de ésta ya que sólo entendían que era “importante” subrayar, el sujeto 3 no sabía cómo explicarlo, pero al momento de plasmarlo, es decir, de subrayar se denota una mayor destreza, y el sujeto 5 entendió desde un principio que se trataban de ideas y no de palabras aleatorias.

Para que los sujetos objeto de estudio pudieran entender desde su contexto lo que significa el “parafraseo” la técnica fue presentada como resumen, para su mayor entendimiento y comprensión. A manera previa se realiza una entrevista, en relación a su bagaje de conocimiento previo, el sujeto 1 responde que el resumen es como escribir un cuento, pero en pocas palabras". Es pertinente su conocimiento previo de resumen. Al momento de preguntar como lo haría ésta escribe: " Lo hago al leer un texto e identificando varias palabras y hago el resumen". Es acertada su manera de hacer resumen, ya que nos menciona la identificación de palabras y momentos claves, sin decirlo de manera explícita da entender que utiliza la estrategia de subrayado para discriminar ideas principales de secundarias. Al finalizar la entrevista una de las técnicas que ella menciona para lograr realizar un resumen adecuadamente es mediante la lectura en voz alta, lo que concuerda con las teorías de Solé (1998).

7. CONCLUSIONES

La comprensión lectora se da como proceso cognitivo de forma gradual; a medida que realizamos lecturas se van realizando una serie de acciones cognitivas que conllevan a que el lector comprenda lo que lee. En el presente proyecto de investigación se utilizaron tres estrategias cognitivas para fortalecer y mejorar estos procesos comprensión lectora de forma sucesiva; utilizando para ello, textos narrativos.

La primera estrategia cognitiva que se utilizó fue la identificación del tema principal del texto; dicha estrategia necesitó de más tiempo que las otras dos estrategias puesto que, al iniciar con las actividades se evidenció que las estudiantes no identificaban lo que era párrafo, oraciones, título y tema; lo que conllevó a iniciar el proceso con la aclaración de esos

conceptos. Así mismo se continuó con el desarrollo de actividades para la identificación del tema principal, ya con la asimilación de las terminologías tratadas para el desarrollo de la estrategia cognitiva se desarrolló con más facilidad ésta primera etapa. De igual forma fue una ventaja el desarrollo de ésta ya que, facilitó el proceso para la segunda estrategia que fue el subrayado, donde las estudiantes lograban identificar oraciones o frases importantes para subrayar, aquí las niñas diferenciaban título de tema y párrafo de oracione, aunque la estrategia era distinta se afianzaba lo que se hizo en un primer momento.

Por último se realizaron actividades con la estrategia número tres; la paráfrasis la cual, resultó mucho más sencilla para las estudiantes y para la docente investigadora pues, ya las estudiantes en ésta etapa reconocían más la terminología, la utilizaban al hablar o participar en clases y realizaban el parafraseo con mucha más seguridad que al principio; fueron capaces de realizar parafraseo incluso con actividades o lecturas que no eran propias del proyecto sino, de sus otras clases y algunas niñas en la etapa anterior ya lograban parafrasear.

Durante el proceso de la investigación la institución aplicó a las estudiantes un simulacro tipo prueba saber, al iniciar el primer período del año escolar y al finalizar; en el primer simulacro no se mostraron buenos resultados, evidenciando deficiencia en la comprensión lectora, al finalizar se pudo evidenciar que las estrategias cognitivas desarrolladas en la investigación dieron un referente en el avance obtenido por las estudiantes en dichas pruebas.

Una de las grandes dificultades evidenciadas por los sujetos objeto de estudio, es la falencia en la comprensión lectora, poniendo de manifiesto que el proceso de lecto – escritura

no se está reforzando, puesto que la característica común en las observaciones fue la falta de coherencia entre lo leído, comprendido y escrito.

El subrayado sirvió para que los sujetos logaran una paráfrasis pertinente, solo en el sujeto 5 encontramos que no existe una asociación entre lo subrayado y lo parafraseado, aunque se observó una comprensión parcial de los textos.

Las estrategias aplicadas en el proyecto contribuyeron al avance positivo en la competencia de comprensión lectora.

El entender y aplicar la primera estrategia cognitiva facilitó a las estudiantes, la comprensión y uso eficaz de las otras dos estrategias cognitivas. Esto es congruente con lo planteado por Isabel Solé cuando afirma que las diferentes estrategias de lectura son llevadas desde tres momentos antes, durante y después de la lectura.

8. RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el proyecto, podemos recomendar:

- Incluir las estrategias de comprensión lectora como método de aprendizaje en el área de lenguaje de la institución.
- Reforzar la lecto escritura a través de estrategias que le permitan a los estudiantes asimilar de manera correcta la comprensión lectora
- Continuar con el uso de estrategia cognitivas desde grados inferiores para que se fortalezca la comprensión lectora.

- Elaborar guías o cartillas didácticas que permitan la implementación de las estrategias en el desarrollo de las clases.
- Verificar de manera permanente la evolución del proceso de comprensión lectora en las estudiantes de los grados que se implemente.
- Continuar con el desarrollo de este tipo de investigaciones en pro de los estudiantes.
- Incentivar la comprensión lectora desde grados preescolares.
- Afianzar estrategias cognitivas y el desarrollo de investigaciones con base a la cognición antes que la metacognición; ya que dentro de los antecedentes se evidencio más investigación metacognitivas que cognitivas.
- Utilización de estrategias lectoras que fortalezcan la comprensión de tipo inferencial en estudiantes desde los primeros grados.

9. BIBLIOGRAFIA

Adam, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris: Armand-Colin.

Alexepoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y La evaluación de la competencia discursiva*. Atenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca.

Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Alliende, F y Condemarín, M. (2007 Pág. 116). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andrés Bello

- Alliende, F. (1980). Técnica de la línea controlada, lectura y vida. Año 1 No. 3, 20-26.
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México D.F, México: Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educationalpsychology: a cognitiveview*.
- Bain, D. y B. Schneuwly (1997): *Hacia una pedagogía del texto*. En *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* (20), 42-49.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bettelheim, ByZelam, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós,
- Burón, J. (2002). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. 6ª ed. España: Ediciones Mensajero, pp.68 a 71.
- Cassany, D. (2004, junio 1). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En *Lectura y Vida* (Año 25, Vol2), 6-23

Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/sumario>

Centro Virtual Cervantes (CVC, 2016). *Diccionario de términos clave de ELE*.

Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategog.htm

Cepeda, M. L., López, M. R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106.

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>.

Chadwick, C. B. (1988). *Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de Aprendizaje*. En Revista Latinoamericana de Psicología, (Vol.20, 2) 163-205.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520203>

Davalós, H.L. (1998). *Piensa Plus: Marco Teórico*. México D.F., México: Progreso

Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=9eo-a-yS6WcC&pg>

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Boletín Técnico de Encuesta de Consumo Cultural*. Bogotá, 2014.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Ducrot, O., (1972) *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, (Tr. Walter Minetto y

Amparo Hurtado, 1982), Barcelona, Madrid, España:Anagrama.

Eco, U. (1980). *Lector in fábula*. Barcelona, España: Lumen.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid, España:Morata

García - Ranz, P. (1997). *Super lectura para estudiantes*. (11ª reimpresión). México: Selector, S.

A. de C.V., pág. 92.

- Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada: ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas?* Nueva York, U.S.A: Basic Books.
- Godoy, M. (2015). *Grafiti B*, Bogotá, Colombia: Norma.
- Hernández S, R., Collado, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: MC Graw Hill.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México D.F, México: Fondo de cultura económica.
- Recuperado de: <http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>
- Lomas C y Osoro. A (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Madrid, M. (2008). *Doce cuentos para un sueño*. Bogotá, Colombia: Educar
- Mata, J. (2006). *Como mirar a la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, España: Grao
- Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=6ybGVLZxjeEC&pg>
- McWhorter , K. T.(1983). *Lectura y Técnicas de Estudio de la universidad*. Boston, USA: Little, Brown and Company.
- Matezans, M. “La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención”. Universidad de Valladolid, España. 2012.
- Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá D.C. 1998. 140 P.

- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Colección Blitz, 4, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de:
http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/Blitz%204%20amll.pdf
- Martínez, G. (2003). *Refuerzo de la comprensión lectora*. En *Innovación y experiencias educativas*.(2008, No 11).2
- Maturano et al (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*.San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Mullos, I. Martín, M. González, E. Kennedy, A. Pirls 2001. Publicado: 2003- 05-01.
- Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires, Argentina. LUMEN.
- Neisser, U.(1976).*Psicología cognoscitiva*. México D.F., México: Trillas.
- Perriconi, G. (1986, Marzo 31). *Aprender a Leer: una propuesta novedosa e inteligente*. En *Lectura y Vida (Año 7, Vol 1), 1-2*. Recuperado de:
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n1/sumario>
- Perkins, D.(1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PIRLS (2001) Recuperado de: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_ir_book.pdf
- PISA (2009) Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Pisa2009.pdf>
- Rincón, C. (2011). *La cohesión y coherencia, Unidad 12*. Recuperado de:
<http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.pdf>

Romo, E. (2007). *¿Qué es una Paráfrasis?*

Recuperado de <http://genesis.uag.mx/hoy/parafrasis.cfm>

Samper, M (1996). *Teorías de las seis lecturas, cómo enseñar a leer y a escribir ensayos*, tomo II bachillerato y universidad. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Sanz, A. (2003). *Como diseñar actividades de comprensión lectora*. Colección Blitz, 5, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Serafini, M (1997). *Como se estudia, la organización del trabajo intelectual*. México D.F, México: Paidós.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F., México: Trillas.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.

Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Tomo I Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Narcea

Van Dijk, T. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto 1998.

Villamizar, J y Gaitán, C. (2013). *Fábulas de Esopo*. Bogotá, Colombia: Educar.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986) . *La enseñanza de aprender estrategias*. En M. C.

Wittrock (Ed.). *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: McMillan.

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>

Zubiría, M. (2000). Teoría de las 6 lecturas, Bogotá, Colombia.

Zuleta, E. "Conferencia sobre la lectura" En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá:

Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.

Abstract

Reading is without falling into exaggeration, one of the most rewarding and productive activity for individuals, since reading and comprehending what is being read, seals the future for both professionals and intellectuals. With this research, we intend to strengthen reading comprehension of narrative texts in second grade students through the application of cognitive strategies, such as identifying the main theme, underlined and paraphrases, in order for them to fit as a curriculum scheme on campus where research is being developed and thereby improve reading comprehension competence throughout the institution.

Key Words

Reading comprehension, cognitive strategies, main theme, underlining, paraphrasing

1. INTRODUCTION

In a teaching - learning environment, reading comprehension plays a major role, as this competence will determine the student's professional and intellectual future, becoming a topic of great interest to teachers, students, researchers and governments agenda.

This work has the general objective to strengthen reading comprehension of narrative texts in second grade students through the application of cognitive strategies. First of all, the specific objective is to diagnose levels of reading comprehension of students, secondly improve the reading comprehension of narrative texts through the identification of the main theme strategy,

thirdly strengthen reading comprehension of narrative texts through the underlining strategy and fourthly reinforcing reading comprehension of narrative texts through the paraphrasing strategy.

The methodological design is qualitative research, articulating with the concepts expressed by Elliot (2000), in his an “action research” from the classroom, which aims to improve within the real context of the students, where everyday class activities takes place, using all the teaching and educational resources that students are working on in their daily basis, such as books, classrooms, etc. way. Thereby enabling the reliability in the gathering information and analyze it in the context of data triangulation and providing the basis for conclusions and recommendations.

The theoretical framework of this work is divide into six parts: Reading, what is reading? Reading comprehension, reading approaches, cognitive and affective dimensions of reading, learning strategies and text types, where fundamental aspects of reading, reading comprehension and the factors involved in them.

Then in the methodology, we describe the way the research was conducted, along with the articulation of the fundamentals of “research – action”, and the way in which information and application of each of the cognitive strategies for reading comprehension was collected.

In the results analysis, they confront each of the experiences from the different views of research participants, students and teachers involved in the process, under the approach of triangulation data, which becomes the input for the conclusions and recommendations.

Finally, the conclusions and recommendations regarding the difficulty in the assimilation of the strategies, whose difficulty were gradually overcome through application and repetition of the same, thus demonstrating the difficulties of reading comprehension.

2. IDENTIFICATION OF CONTEXT

The research was conducted with students of second grade B, in the academic year of 2015, observations, testing and interview made by the researchers were held in Colegio Eucarístico located in the city of Barranquilla. The cognitive strategies selected by the research group were: identifying the main theme, underlined and paraphrases, taking as conceptual reference the authors Solé (1998), Zuleta (1995), Smith (1989) and Cassany (2004).

3. PROBLEM

The problem of reading comprehension is an undeniable reality that is given or presented in different social, economic, and cultural contexts, each with its different shades, dimensions and problems (Zuleta, 1995), and it can be one of the reasons of underachievement of our country in international tests, where students have been participating in the recent years.

On December 11, 2012 was unveiled in Amsterdam, Netherlands, the outcome of the third assessment Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, for its acronym in English). This is an international event by the "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA, for its acronym in English), which assesses the reading proficiency of students 4th grade Basic Education Primary. PIRLS is conducted every five years

since 2001 and in 2011 attended by about 325,000 students. Representative samples of each country were made up of approximately 4,000 students within a range of 150 to 200 schools. Colombia participated by 3,966 students of 150 establishments.

In Latin America alone, they participated in PIRLS 2011: Spain, Colombia and Honduras. The result of these two countries were not good, Colombia obtained a score of 448, which is below the average (475), increasing only 25 points from PIRLS 2001, where it earned a score of 422; however, we must consider that we are being measure and compared to other nations that have a more competent education system and economy. Nevertheless, this type of study and its results enables participating countries to design and implement specific plans and achieve relevant improvements that can contribute to a future outstanding development of literacy skills in their students.

Within the context of reading comprehension, the educational community of Colegio Eucarístico in mock tests, held on 20 May 2015, applied to second B graders in primary, it was evident the shortcomings in their performance of the language area.

Faced with this problem, we can ask the question problem: How the cognitive reading strategies strengthen reading comprehension of narrative texts in second graders?

4. OBJECTIVES

4.1. GENERAL

Strengthen reading comprehension of narrative texts in second grade students through cognitive strategies

4.2. SPECIFIC

- Diagnose reading comprehension levels of students (literal, inferential)
- Evaluate the reading comprehension of narrative texts, through the identification strategy of the main theme
- Assess the reading comprehension of narrative texts, through the strategy underlined
- Estimate the reading comprehension of narrative texts, through paraphrasing strategy
- Propose implementation of cognitive strategies within the academic curriculum, in order to strengthen reading comprehension of narrative texts.

5. METHODOLOGY

The research methodology is qualitative based on the concepts of “research action” from the classroom.

Design

The design of this work is based on action research which refers to John Elliot (2000), as the students were not taken out of context for conducting research, also guides texts were used within the normal work context of the students though giving different approach to the readings taken in the classroom.

Population and / or participants

This research project was conducted in the COLEGIO EUCARÍSTICO DE LA MERCED; a private catholic only female school, which is located in the North of the city of Barranquilla, (61 career street corner 35). It has a population of 480 students, lead under a Catholic philosophy inspired by the thoughts and works of the founding mother MARÍA DEL REFUGIO AGUILAR Y TORRES. It has levels of preschool, elementary and high school. Second grade B was chosen with a representative sample of nine students

Techniques

- Observation. For our research, it was appropriate the use of the observation technique, that consisted in the active and direct participation one of the researchers. One of the researchers teaches at the institution, and it was necessary to apply this technique, because there was no informed consent to record students on the other hand it is chasing that students behave daily and natural in each of the project phases way.
- Interview. For our research, it was appropriate to use the unstructured interview, to go verify the assimilation of the learning of each strategies and determine its applicability.
- Evaluation (Documents). For our research was relevant the application of written tests, in order to monitor the progress or setbacks that could present students during the phases of the project.
- Instruments. The instruments used in the research were interviews guidelines applied to students, and a field diary of the Professor of the students. Which was relevant because of the continuity during the development of the project.

Process. Cognitive strategies selected by the research group were: principal, underlined and paraphrases topic. They were taken as conceptual concerning Isabel Solé (1998), Estanislao Zuleta (1995), Frank Smith (1989) and Daniel Cassany (2004). The study was conducted during

2015 at a women's college of religious influence where one of the researchers of the group performs her functions of teaching in Spanish and reading comprehension skills.

The study was divided into four stages: the first stage was the diagnostic stage, the second stage where the first strategy was identifying the main theme, a third stage where the second strategy underlining was applied and the fourth stage where the third strategy was applied along with paraphrases.

6. RESULTS

The subjects under observation, presented ideas about what is to read, the kind of reading that they like and some notions to distinguish types of narrative texts, during the course of the interviews was also evident that some subjects are not consistent to describe how to understand and how to perform a text. During the development of the second interview, they expressed their reading preference, describing how they know if they have understood the text and the notion of the subject in a narrative text, all these observations will contrast with the results achieved in the implementation of the strategy.

The subjects under study demonstrated that they do not have adequate prior knowledge. Regarding the technique of underlined, the subject 1 had not a very clear purpose thereof as only understood it was "important" to underline; the subject 3 does not know how to explain but when he did it in the text, a greater skill is denoted, and finally in the subject 5 understood from the beginning that these were not random ideas and words.

To make subjects understand from the context that means "paraphrasing" the technique was presented as a summary, for their understanding and comprehension. A previous way an interview, regarding its baggage of prior knowledge, the subject 1 responds that the summary is like writing a story but "concisely ". It is pertinent prior knowledge summary. Upon asking how you would, it writes. "I do it to read a text and identifying several words and do the summary" it's correct their way to make short, as we mentioned identifying words and key moments, without saying so explicitly implied that uses underscore strategy to discriminate main ideas secondary. at the end of the interview she mentions techniques to achieve make a summary is adequately by reading aloud, consistent with theories of Solé (1998).

7. CONCLUSIONS

Reading comprehension as a cognitive process occurs gradually; as we make readings a series of conducting strategies that lead the reader to understand what you read. In this research project, we explore three cognitive strategies to strengthen and improve these processes of the reading comprehension of the narrative texts successively.

The first cognitive strategy used was the identification of the main theme of the text; the strategy needed more time than the other two strategies because, when we started the activities it was evident that the students did not identify what was paragraph, sentence, title and subject; which led to start the process with the clarification of these concepts. It also continued with the development of activities for the identification of the main theme, and with the assimilation of the treated for cognitive development strategy, it was developed more easily than the first stage. Similarly was an advantage since this development, facilitated the process for the second strategy was; emphasis where students were able to identify key phrases or sentences. In order to

emphasize here girls differed title and paragraph topic sentence because although the strategy was clinching different is what was done at first.

Finally, activities were carried out with the strategy number three paraphrasing; which turned out to be much easier for students and for faculty researchers because as the students achieve this stage they recognized more terminology, used to speak or participate in classes and performed paraphrasing with much more security than at first. They were able to perform, even paraphrasing activities or readings that were not involve in the research project, in their other classes and some girls in the previous stage and had managed paraphrasing.

During the research process, the institution applied a type of drill test to the students, first when you start the school year and at the end of the school year. In the first drill they did not show good results did, showing deficiency in reading comprehension, the end was evident that cognitive strategies developed in the research gave a landmark in the progress achieved by the students in these tests.

One of the great difficulties evidenced by the subjects under study is the failure in reading comprehension, showing that the process of reading - writing was not being strengthened, since the common feature in the comments was the lack of consistency between what I read, understood and write.

Emphasis served to succeed in subjects' relevant paraphrases, only in the subject 5 we find that there is no association between underlined and paraphrased, but a partial understanding of the texts was observed.

The strategies used in the project, contributed to the positive development in reading comprehension competition.

Understanding and applying the first cognitive strategy provided to the students, understanding and effective use of the other two cognitive strategies. This is consistent with the issues raised by Isabel Solé when he says that the different reading strategies are taken from three stages before, during and after reading.

8. RECOMMENDATIONS

According to the results obtained in the project, we can recommend:

- Include reading comprehension strategies as a method of learning the language area of the institution.
- Strengthen reading and writing through strategies that will allow students to assimilate correctly reading comprehension
- Continue the use of cognitive strategy from lower grades to strengthen reading comprehension.
- Develop educational guides or booklets that allow the implementation of strategies in the development of classes.
- Check permanently the evolution of the process of reading comprehension in student's grades and if it is being implemented.

- Continue the development of this type of research for students.
- Encourage reading comprehension from preschool degrees.
- Strengthen cognitive strategies and the development of research based on cognition before metacognition; since within the background more metacognitive cognitive research was evident.
- Use of reading strategies that strengthen the understanding of inferential in students from the earliest grades.

9. BIBLIOGRAPHY

Adam, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris: Armand-Colin.

Alexepoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y La evaluación de la competencia discursiva*. Athenas: Universidad Nacional y Kapodistria.

Recovered from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Alliende, F y Condemarín, M. (2007 Pág. 116). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andrés Bello

Alliende, F. (1980). Técnica de la línea controlada, lectura y vida. Año 1 No. 3, 20-26.

Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.

- Ausubel, D.P. ;Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México D.F, México: Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educationalpsychology: a cognitiveview.
- Bain, D. y B. Schneuwly (1997): *Hacia una pedagogía del texto*. En *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* (20), 42-49.
- Barthes, R. (1994).*El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Beltrán, J. A.(1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bettelheim, ByZelam, K.(1983).*Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós,
- Burón, J. (2002). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. 6ª ed. España: Ediciones Mensajero, pp.68 a 71.
- Cassany, D. (2004, Junio 1). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En *Lectura y Vida* (Año 25, Vol2), 6-23
- Recovered from: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/sumario>
- Centro Virtual Cervantes (CVC, 2016). *Diccionario de términos clave de ELE*.
- Recovered from:
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm

- Cepeda, M. L., López, M. R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106.
- Recovered from: <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>.
- Chadwick, C. B. (1988). *Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de Aprendizaje*. En Revista Latinoamericana de Psicología, (Vol.20, 2) 163-205.
- Recovered from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520203>
- Davalós, H.L. (1998). *Piensa Plus: Marco Teórico*. México D.F., México: Progreso
- Recovered from: <https://books.google.com.co/books?id=9eo-a-yS6WcC&pg>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Boletín Técnico de Encuesta de Consumo Cultural*. Bogotá, 2014.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Ducrot, O., (1972) *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, (Tr. Walter Minetto y Amparo Hurtado, 1982), Barcelona, Madrid, España:Anagrama.
- Eco, U. (1980). *Lector in fábula*. Barcelona, España: Lumen.
- Elliot, J.(2000).*El cambio educativo desde la investigación- acción*.Madrid, España:Morata
- García - Ranz, P. (1997). *Super lectura para estudiantes*. (1^a reimpresión). México: Selector, S. A. de C.V., pág. 92.
- Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada: ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* . Nueva York, U.S.A: Basic Books.
- Godoy, M. (2015). *Grafiti B*, Bogotá, Colombia: Norma.

- Hernández S, R., Collado, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: MC Graw Hill.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Recovered from: <http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>
- Lomas C y Osoro. A (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Madrid, M. (2008). *Doce cuentos para un sueño*. Bogotá, Colombia: Educar
- Mata, J. (2006). *Como mirar a la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, España: Grao
- Recovered from: <https://books.google.com.co/books?id=6ybGVLZxjeEC&pg>
- McWhorter , K. T.(1983). *Lectura y Técnicas de Estudio de la universidad*. Boston, USA: Little, Brown and Company.
- Matezans, M. “La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención”. Universidad de Valladolid, España. 2012.
- Recovered from: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá D.C. 1998. 140 P.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Colección Blitz, 4, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Recovered from:

http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/Blitz%204%20aml1.pdf

Martínez, G. (2003). *Refuerzo de la comprensión lectora*. En *Innovación y experiencias educativas*.(2008, No 11).2

Maturano et al (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*.San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.

Recovered from: <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-los-7-saberes.html>

Mullos, I. Martín, M. González, E. Kennedy, A. Pirls 2001. Publicado: 2003- 05-01.

Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aries, Argentina. LUMEN.

Neisser, U.(1976).*Psicología cognoscitiva*. México D.F., México: Trillas.

Perriconi, G. (1986, Marzo 31). *Aprender a Leer: una propuesta novedosa e inteligente*. En *Lectura y Vida (Año 7, Vol 1), 1-2*

Recovered from: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n1/sumario>

Perkins, D.(1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

PIRLS (2001) Recovered from: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_ir_book.pdf

PISA (2009) Recovered from: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Pisa2009.pdf>

Rincón, C. (2011). *La cohesión y coherencia, Unidad 12*.

Recovered from:

<http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.pdf>

Romo, E. (2007). *¿Qué es una Paráfrasis?*

Recovered from: <http://genesis.uag.mx/hoy/parafrasis.cfm>

Samper, M (1996). *Teorías de las seis lecturas, cómo enseñar a leer y a escribir ensayos*, tomo II bachillerato y universidad. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Sanz, A. (2003). *Como diseñar actividades de comprensión lectora*. Colección Blitz, 5, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Serafini, M (1997). *Como se estudia, la organización del trabajo intelectual*. México D.F, México: Paidós.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F., México: Trillas.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.

Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Tomo 1 Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*. Madrid, España: Narcea

Van Dijk, T. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto 1998.

Villamizar, J y Gaitán, C. (2013). *Fábulas de Esopo*. Bogotá, Colombia: Educar.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *La enseñanza de aprender estrategias*. En M. C.

Wittrock (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: McMillan.

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Recovered from: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>

Zubiría, M.(2000). *Teoría de las 6 lecturas*, Bogotá, Colombia.

Zuleta, E. "Conferencia sobre la lectura" En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.

1. Introducción

En un proceso de enseñanza – aprendizaje, la comprensión lectora juega un papel de suma importancia ya que esto determinará el futuro profesional e intelectual del estudiante, convirtiéndose en un tema de alto interés para profesores, estudiantes, investigadores y gobiernos.

El presente trabajo tiene como objetivo general fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado, a través de la aplicación de estrategias cognitivas; como objetivos específicos en primer lugar diagnosticar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, en segundo lugar mejorar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de identificación del tema principal, en tercer lugar afianzar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de subrayado y en cuarto lugar reforzar la comprensión lectora de textos narrativos a través de la estrategia de paráfrasis.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes que cursaban segundo grado de educación básica primaria, del año lectivo 2015, del Colegio Eucarístico de la ciudad de Barranquilla, donde se realizaron observaciones por parte de los investigadores, aplicación de pruebas y entrevistas. Las estrategias cognitivas seleccionadas por el grupo investigador fueron identificación del tema principal, subrayado y paráfrasis, tomando como referentes conceptuales a Solé (1998), Zuleta (1995), Smith (1989) y Cassany (2004).

El diseño metodológico se centra como una investigación cualitativa, articulada sobre los conceptos expresados por Elliot (2000), como investigación – acción desde el aula, donde se

pretende mejorar una cuestión dentro del contexto donde se desarrollan las actividades cotidianas, haciendo uso de todo los recursos didácticos y educativos con los que las estudiantes se encuentran trabajando de manera cotidiana, tales como libros, aulas, etc., permitiendo de esta manera recabar información y analizarla desde el contexto de la triangulación y dar las bases para las conclusiones y recomendaciones.

El marco teórico se dividió en seis partes: La lectura ¿Qué es leer?, comprensión lectora, enfoques de la lectura, dimensiones cognitivas y afectivas de la lectura, estrategias de aprendizaje y tipología textual, donde se abordan aspectos fundamentales sobre la lectura, la comprensión lectora, los factores que intervienen en la comprensión lectora.

Luego en la metodología se describe la manera en cómo se realizó la investigación, la articulación de los fundamentos de investigación – acción, la forma en cómo se recogió la información y la aplicación de cada una de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora.

En el análisis de resultados, se confrontan cada una de las experiencias desde los diferentes puntos de vista de los participantes en la investigación, tales como estudiantes, profesores e investigadores, bajo el enfoque de la triangulación de datos, que se convierte en la entrada para las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones se resalta la dificultad que tuvieron las estudiantes participantes en la investigación para la asimilación de las estrategias, cuya dificultad

se fue superando paulatinamente a través de la aplicación y repetición de las mismas, evidenciándose así las dificultades de comprensión lectora.

2. Título

Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla.

3. Justificación

La lectura es sin caer en la exageración, una de las actividades humanas más enriquecedoras y productivas para los individuos; es una quimera de placer y conocimiento para nuestra mente; una fuente infinita de aprendizaje, a través de la lectura exploramos el mundo, nos ahondamos en cada una de las historias, relatos, y demás formas en la que los autores llegan a nuestros sentidos, permitiendo así que nuestra mente recreé cada uno de esos momentos con ternura, felicidad, placer, enojo, curiosidad, suspenso, etc., es decir, la transmisión de cada uno de los sentimientos plasmados en esta. Al respecto Bettelheim (Como se cita en Mata, 2006) afirma:

Leer, pues, atrae los aspectos más elevados y primordiales de la mente, involucra simultáneamente al id, al ego y al súper ego, o sea, a toda nuestra personalidad. Por consiguiente, hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura: o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas (p.43).

Así mismo, (PIRLS, 2001) nos afirma que la lectura es un aspecto fundamental en el aprendizaje de otros aspectos de la vida cotidiana y su autorrealización, ya que ésta es un medio para que los seres humanos aprendan sobre ellos mismos y su potencial. Trasladándonos a un ámbito académico, la lectura ejerce un mismo efecto sobre los estudiantes, ellos encuentran, por medio de la lectura, nuevas palabras, frases e idiomas que mejoran sus capacidades de lenguaje y su vocabulario. El aprendizaje sobre modelos y conexiones incrementa las habilidades de pensamiento y la creatividad, no sólo en los temas escolares sino también en temas relevantes para su vida diaria y la sociedad.

El suponer que el aprendizaje de la lectura se reduce a reconocer los signos tipográficos, perpetúa el subdesarrollo cultural, manteniendo elevados índices de repitencia y de deserción escolar: “Los índices no hacen sino reflejar la inhabilidad de millones de niños latinoamericanos para leer y escribir” (Zubiría, 2000, p.11). Desde esta perspectiva, leer y entender lo que se lee se constituyen en acciones cognitivas de gran utilidad en el desarrollo educativo y social de las personas (Lomas, 1993), ya que a través de la lectura el ser humano crece tanto en lo personal como en lo social.

Desde este enfoque de pensamiento, leer no es un acto neutral porque entre el lector y el texto se establecen una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que, muchas veces, modifican sensiblemente la naturaleza misma del escritor original, esto es lo que (Eco, 1980) llama el Principio de cooperación del lector.

De esta manera, los elementos que se hallan dentro del texto interactúan con los esquemas que el lector posee mientras lee. Así, el texto, podríamos decir, es como una máquina perezosa— en su estado natural - donde el lector realiza unos aportes; y, sobre ésta se inicia el componente interpretativo del lector. Por eso, la información y la organización que un texto presenta no son suficientes para su comprensión e interpretación; es menester la contraparte que el lector introduce en éste.

Vale la pena aclarar que comprender un texto no es solamente un acto donde se decodifican signos, sino que es la capacidad de hacer con un texto una variedad de operaciones que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar y volver a presentar el texto de otra forma (Blyte, 1999); se quiere decir, por tanto, que leer no es sólo

deletrear un texto, sino comprender o interpretar lo que quiere expresar éste y tener la capacidad de desglosarlo.

De esta forma, la lectura es un proceso participativo que demanda al lector activar todas sus competencias y sus conocimientos. La ciencia neuro - psicolingüística, según (Zubiría, 2000) confirma que leer, que la aparente y simple lectura, pone en funcionamiento y requiere de la presencia efectiva de un número superior a once habilidades intelectuales diferentes. Por consiguiente, el desarrollo de la competencia lectora no es tarea sencilla; en ella median factores de todo tipo: cognitivos, sensoriales, motrices, emotivos, sociales, que han de conjugarse sistemáticamente para lograrlo. Asimismo, depende *en parte* de las estrategias cognitivas que utilizemos en nuestra práctica pedagógica, a fin de que este esquema inicial pueda alterarse rápidamente y evolucionar hacia niveles cognitivos más complejos, o confirmarse y hacerse más preciso es nuestra responsabilidad social y ética como educadores (Rincón, 2011).

Por tanto, para que este desarrollo de la competencia lectora se dé en los educandos es necesario que haya una relación de enseñanza- aprendizaje con el proceso cognitivo de los mismos (Vygotsky, 1934). El docente se transforma en un mediador entre el estudiante y el conocimiento; por ello, los procedimientos deben ser utilizados de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes a construir su actividad adecuadamente y así poder lograr los objetivos de aprendizaje que se propongan.

No obstante, las estrategias cognitivas que coadyuvan a la comprensión de la lectura para lograr un aprendizaje significativo no son regularmente utilizadas en el aula por todos los docentes, debido al desconocimiento y/o porque el tiempo que dedican a leer en sus aulas es insuficiente. De esta manera, el problema de comprensión de lectura se manifiesta como una

realidad innegable que se puede dar en diferentes contextos sociales, económicos, y culturales, cada uno con sus diferentes matices, dimensiones y problemáticas (Zuleta, 1995), y puede constituirse en una de las razones por la cual existe un bajo rendimiento académico, en los resultados de las pruebas internacionales, donde los estudiantes de nuestro país han participado en los últimos años. En este respecto Matesanz (2012) argumenta:

Los maestros como profesionales de la enseñanza tienen una responsabilidad directa en esta tarea, sin embargo, por desgracia, no siempre los que han de enseñar están capacitados para hacerlo, teniendo que suplir, en muchas ocasiones, con la experiencia y la buena voluntad esa falta de formación inicial(p. 4).

Por esta razón, las estrategias cognitivas para fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura comprensiva en la educación, especialmente en primaria, es un tema que ha venido recientemente profundizando docentes, teóricos e investigadores en el campo de la educación. La lectura y su comprensión, como acto de significación, se ha convertido en uno de los objetivos esenciales de la educación, ya que por medio de ésta las personas acceden al conocimiento cultural de las sociedades. Las diferentes leyes nacionales e internacionales han hecho eco sobre la importancia de ésta, especialmente en la enseñanza obligatoria, como herramienta básica para el desarrollo de la personalidad, así como instrumento para la socialización y el éxito escolar.

Por último, es de vital importancia reconocer que la lectura, no es solamente una actividad introspectiva, sino que es un vínculo para la transmisión del patrimonio cultural y para negociar nuevos significados culturales. Es de vital importancia para nosotros, como educadores, efectuar acciones educativas coherentes, dirigidas a formar un ser humano que pueda desenvolverse en un

contexto determinado de esta forma proveer nuevos instrumentos de interpretación de la realidad y crecimiento como comunidad.

Vemos entonces como acto relevante que existe una necesidad manifiesta desde lo teórico, lo investigativo y lo político de promover un mejoramiento en la comprensión lectora de los estudiantes. Colombia es un país que lee poco según registros del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014), para el año 2014 los colombianos leemos en promedio 4.2 libros por año, muy inferior a otros países suramericanos. Crear proyectos de lectura permite comprender la manifestación de uno de los problemas tradicionales en la educación de Colombia que presenta resultados inferiores al promedio internacional en pruebas como PISA (Programme for International Student Assessment) 2012 y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2011.

La pertinencia de este trabajo de investigación, se soporta en el descenso en la valoración de la competencia lectora, tanto en pruebas internas como externas, en la institución y en el contexto en el que se desarrolla el proyecto. La comprensión lectora desde un punto de vista de estrategia se hace esencial el uso del conocimiento previo de los estudiantes, lo que conlleva a una mejor destreza cognitiva cuando las estudiantes hacen uso de éstos para la abstracción de la lectura. De igual forma se busca que con el uso del conocimiento que el estudiante ya posee y la asimilación de nuevos conocimientos, avance hacia el uso de otras estrategias, tales como selección, organización y estructuración. (Ausubel, 1983).

Así mismo se pretende dar sentido a lo que se lee, se escribe y se aprende, sin salir del contexto propio d. (Elliot, 2000)

El desarrollo del proyecto al interior de la institución se hace viable, debido al interés y motivación de los profesores por brindar aportes a la mejora de la comprensión de lectura, también se cuenta con los recursos necesarios para realizar el proyecto, además uno de los integrantes del grupo del proyecto de investigación, es docente del área de lengua castellana en la institución.

4. Marco teórico

El presente trabajo de investigación tiene por objeto introducir al lector a la revisión analítica de cómo se ha aproximado y se aproxima la comprensión lectora, que para el objeto de este estudio será entendida como: “Leer es comprender cognitiva y estratégicamente” es decir si no se comprende lo leído, y no se hace uso debido de las estrategias cognitivas, la lectura no tiene sentido. En la forma como el profesor asume la comprensión lectora confluye una serie de factores.

Respecto al tema objeto de nuestra investigación, existen referentes importantes, entre los cuales vale la pena destacar:

Calvo Rodríguez Ángel y Carrillo Gallego María, (2001) “El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva” de la Universidad de Murcia. A través de este trabajo los autores pretenden a través de textos narrativos desarrollar la comprensión de lectura, desarrollando una metodología que se basa en primera instancia plasmar la narración a través de imágenes para que el estudiante se contextualice, en segunda instancia se hace una lectura del texto para que el estudiante identifique el tema principal, en tercera instancia se hace una segunda lectura a fin que el estudiante asocie la ocurrencia de palabras claves con la narración y como actividad final se procede con una tercera lectura para estimular la asociación de la forma oral y escrita.

Jiménez, Juan., Rodríguez, Cristina, Guzmán, Remedios y García Eduardo. (2008). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, Universidad de la Laguna, Tenerife, España. Desarrollan una investigación cuyo principal objetivo es analizar el desarrollo de los procesos cognitivos de

la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, concluyendo que a medida que los disléxicos pasan de curso se mantienen las diferencias con los normolectores en procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura. En la evaluación de las Necesidades Educativas Específicas (NEE's) derivadas de trastorno específico de aprendizaje, no todo el énfasis ha de centrarse sólo en la competencia curricular sino también en la evaluación del perfil cognitivo del alumno según las áreas curriculares. De este modo, se podría ajustar mejor la respuesta educativa a las necesidades individuales de los alumnos.

Arnao Vásquez Marco. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú. Desarrolla un estudio para evidenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes y su capacidad de comprensión lectora a través de la estrategia de resumen, el estudio arrojó como conclusiones: el resumen y el resumir son dos realidades de un mismo propósito: una estática, textual, el texto-resumen; otra, en proceso. Ambas se dinamizan en el proceso comunicativo de lectoescritura. De allí que no se puede evaluar una sin la otra; ni se puede hablar del resumen al margen de los postulados epistemológicos de la lingüística textual, la pragmática del texto, la psicopedagogía y la investigación científica. El 95 % de estudiantes afirmaron que realizan el resumen para comprender y producir textos y el 77 % que es una práctica aprendida en la escuela secundaria; sin embargo, difieren en cómo hacerlo (procesos y estrategias) y en cómo o con qué indicadores evaluar el texto-resumen (características y naturaleza). Esto explicaría la hipótesis de que los docentes tienen una escasa comprensión del resumen a la luz de las bases científicas señaladas en la conclusión anterior. Las habilidades

comunicativo-investigativas menos desarrolladas en los estudiantes son: identificar, 20 %; relacionar, 28%; segmentar, 19 %; seleccionar, 27 %; organizar, 26 %; sintetizar, 26 %; planificar, 29 %; textualizar, 26 %; y revisar, 29 %.

González, Juana. (2012). Las estrategias de subrayado en la comprensión lectora en los niños y niñas del 2° de la IEN 7240 Jesus de Nazareth Villa El Salvador. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Desarrollan un trabajo de investigación que Busca promover un cambio de actitud a favor de la comprensión lectora, en los niños y niñas del nivel primario para lograr la aplicación de las estrategias del subrayado en la comprensión lectora que le permitan desarrollar habilidades y puedan resolver problemas en su vida cotidiana.

La revisión de la bibliografía pertinente nos permite agrupar las variables influyentes en las siguientes:

1. La lectura: ¿Qué es leer?
2. Comprensión lectora
3. Enfoques de lectura
4. Dimensiones cognitivas y afectivas de la lectura
5. Estrategias de aprendizaje
6. Estrategias cognitivas para la comprensión lectora
7. Tipología textual: Textos narrativos

4.1 La Lectura: ¿Qué es leer?

Se puede afirmar que leer es consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Se puede

precisar entonces, que el acto de leer es concebido como un esfuerzo que se hace en busca de significado (Defior, 1996). Podemos decir también, que cuando se lee cualquier tipo de texto se construye una representación mental y esquemática de su significado el cual está sustentado por las características del mismo, tales como letras y palabras (Alonso Tapia y Carriedo, 1996), por tanto, esta conjugación de acciones conlleva a la comprensión.

Por otro lado encontramos que leer, es un proceso de interacción continuo, entre el lector y el texto, proceso que se media, en primera instancia de la intención de satisfacer un objetivo de lectura, es decir, leemos para algo, sea para entretenimiento, para buscar una información concreta; seguir pautas de instrucción para realizar una determinada actividad (cocinar, construir un objeto, aprender un juego), asimismo para informarse sobre un hecho histórico (las cruzadas, la conquista de América) entre otras (Solé, 1998).

De esta manera, según la finalidad de nuestro texto, los lectores le daremos una interpretación basado en el objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido siga siendo el mismo, y no cambie en absoluto su estructura, es entendible que dos lectores distintos con finalidades disímiles, concluyan por tanto informaciones distintas. Así mismo, los objetivos de lectura son elementos fundamentales para saber enseñar a leer y a comprender. Por tanto, leer es una construcción, ya que el significado o código que el autor quiso manifestar en su texto, dependerá a los conocimientos previos que el lector posea y de los objetivos que pretende alcanzar con éste.

La lectura es por tanto el espacio de intermediación entre el texto, escritor y lector. El hecho de leer ocurriría cuando se coloquen en ejercicio los dispositivos necesarios para tratar el texto, comprenderlo, situarlo en sincronía con las voces interiores de la propia subjetividad, y así

brotarían nuevos sentidos, interpretaciones y nuevas formas de re-crear lo leído. Puesto que el acto de la lectura involucra desde luego la presencia del texto, como objeto de conocimiento o más bien objeto de la significación. El texto resuena como eco porque en palabras de Roland Barthes (1994):

El texto es plural, no quiere decir esto que tiene varios sentidos, sino que realiza la misma pluralidad del sentido: una pluralidad irreductible. No es coexistencia de sentidos, sino paso, travesía; no puede depender por tanto de una interpretación liberal, sino de una explosión, una diseminación. La pluralidad del texto, en efecto, se basa no en la ambigüedad de los contenidos, sino en lo que podría llamarse la pluralidad estereográfica de los significantes que lo tejen (p.77).

El lector del texto es en aquel momento un sujeto más o menos pasivo que va descubriendo multiplicidad de elementos y estímulos que misceláneos resuenan intrínsecamente en el interior y se armonizan de manera única e irrepetible. Por tal razón el texto no puede ser el mismo, más que como diferencia. Porque está entreverado de pasajes, de citas, de ecos, de aspectos propios de la cultura. Desde esta perspectiva, un texto tiene dentro de sí una intertextualidad donde las voces se confunden sin desvelar el origen. Al respecto Samper (1996) expresa:

La lectura es el puerto por el cual ingresa la mayor parte del conocimiento, la puerta cognitiva privilegiada. Por encima de la comunicación verbal, somos una cultura alfabética; o deberíamos serlo. Y a medida que se asciende en la escala académica, la lectura debería convertirse en el mecanismo privilegiado para aprender los conocimientos culturales complejos, haciéndonos con ello cada vez más seres humanos (p.11).

Como bien se ha señalado, el texto es el objeto de la lectura, y la lectura sucede como acto d. Lo cual no quiere decir que la lectura esté en el plano de una mera acción, va mucho más allá; se puede concebir como un proceso en el que el lector y texto son mutuamente dependientes. El lector logra su representación como tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. Es decir, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del proceso de lectura, transformados. Se puede decir que el texto contiene un significado “en potencia” pero que este se “actualiza” solamente en el proceso de negociación entre lector y texto que supone la lectura.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que juntos, determinan la comprensión (Ministerio de Educación Nacional, p.72, 1998).

En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto (Eco, 1980). Con esta tesis Eco puntea la génesis compleja del texto, complejidad que está manifestada en el hecho de que un texto está colmado de elementos “no dichos” (Ducrot, 1972). Estos elementos son los que no son notorios en la superficie del texto, sino en el plano de la expresión, de su voz y son los que se reconstruyen por medio de movimientos activos y conscientes del lector.

La lectura compone la identidad porque en ella existe la posibilidad de desentrañar más allá de las meras frases, con la lectura trabaja todo nuestro cuerpo, vislumbramos en un lugar antes habitado y ahora más habitado, imprime sentido a lo no explicable y amplía las visiones distintas del mundo y de la vida.

A la lectura se le suelen asignar funciones relacionadas con lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, es decir, con los tres ámbitos de la realización personal [...] Hay, sin embargo, otra función de la lectura no menos importante que las anteriores: su función social. Es un hecho que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social. Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, y a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se les trasmite directamente. La persona que lee abre su mundo [. . .] El hábito de la lectura tiende a formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar principios científicos y técnicos. (Alliede et Condemarín, p.116, 2007)

La lectura, de esta manera, alimenta nuestra condición humana y nos hace más completos y mejores personas. Más allá de un simple postulado ético, la lectura de un texto demuestra un nivel de “ilegibilidad” del texto, donde por tanto el lector asumirá la tarea de descubrir y esclarecer el hilo de las palabras con su propio deseo. En todo esto se combina no solo el trabajo de la interpretación, es el trabajo de la interdicción vista como la interpenetración de todas las limitaciones y prohibiciones del sentido no expresado, queriendo con esto decir que la lectura no es tarea fácil, ella conforma una extensión nueva que abre capítulos sin fin para el lector.

El leer, saber leer y comprender lo que se lee, depende de factores internos y externos al lector, Battelheim (1983), nos ambienta acerca de cómo el saber leer marca el futuro intelectual del niño:

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer sólo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje. Sus anteriores experiencias en el hogar y en la escuela le han dejado mal preparado, el modo de enseñarle a leer puede reparar el daño, aunque no será fácil. Si la lectura le resulta provechosa, todo irá bien. Pero cuando no aprende a leer como es debido las consecuencias suelen ser irremediables. (p.15).

Es importante anotar que existen factores que condicionan la comprensión lectora, tal como expresa Bettelheim (Como se citó en Perriconi,1986), es muy importante el modo como el ser humano aprende a leer, pues esta experiencia determinará su opinión sobre el aprendizaje en general, así como el concepto de sí mismo como sujeto de aprendizaje e incluso como persona. En toda experiencia de aprendizaje y específicamente en ésta se hallan implícitas dos condiciones: la capacidad de cada niño individual y su historia familiar. Podemos agregar que estos factores pueden sistematizarse de otra manera: a) los antecedentes familiares de quienes van a aprender a leer y escribir, que pueden inculcar o no afición a la lectura y deseo de superación permanente: b) los métodos que se emplearon para enseñar a leer y c) el contenido de los libros que se utilizaron para tal fin. En cuanto a los factores que intervienen en la comprensión lectora, Sanz (2003), afirma:

Cuando una persona se enfrenta a un texto con el fin de sacar de él información, es decir, con la intención de comprender el significado del texto, intervienen en dicho acto factores de muy diversa índole. Algunos son externos al sujeto, tales como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, etc.; otros, internos al propio sujeto lector, tales

como cierto número de habilidades de decodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc.

La relación entre el conjunto de factores no es sencilla ni unidireccional, sino que se imbrican todos ellos (p.8).

Para cerrar, hay que pensar en la lectura como algo que nos forma, o nos dé forma, o nos transforma, como algo que nos conforma o nos pone en cuestión en aquello que somos o pretendemos ser. Por tanto, Larrosa (2003) nos afirma:

La lectura, por tanto, no es meramente un pasatiempo, un mecanismo de escapatoria del mundo o para adquirir conocimientos... se trata de ambicionar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos (p. 26).

4.2 Enfoques acerca de la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (Como se citó en Martínez, 2008) el cual resume en dos puntos, lo fundamental de esta área del aprendizaje:

La lectura eficiente: es una tarea complicada que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. La lectura es un proceso participativo que no avanza en una sucesión exacta desde las unidades perceptuales primarias hasta la deducción global de un texto, sino que el lector experto deduce, infiere, y capta información de manera sincrónica de varios niveles distintos, integrando a la vez información gramofónica, morfé mica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

La lectura es estratégica. El lector eficaz actúa con un propósito y supervisa constantemente su propia comprensión mediante estrategias. Es consciente a las

interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos elementos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual. Cuando un lector ejerce una comprensión sobre el texto, está aprendiendo, ya que la lectura le provee de nuevos significados, opiniones, y puntos de vista acerca del tema en cuestión. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Por ende, desde el punto de vista social, la lectura es un proceso comunicativo cuyo propósito final es poder relacionarse y entenderse con los demás, el valor del acto lector se halla en la expresión de valores culturales que sólo logran ser transmitidos primordialmente por medio del texto. Desde el punto de vista cognitivo, la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüísticas, es un sumario perpetuo de intercambios entre pensamiento y lenguaje en el cual se destacan las interrelaciones entre la presentación gráfica del texto, los niveles de conocimiento, los procesos lingüísticos y algunas actividades cognitivas.

En este sentido, un buen lector es aquel que manifiesta en la actividad de la lectura los dos puntos de vista antes mencionados. Equivalentemente, podemos decir que alcanza altos niveles de comprensión los cuales se caracterizan por identificar la relevancia relativa de cada información, organizar estructuras textuales jerárquicas, distinguir lo que es importante para el autor y para el lector, y tomar posición respecto de los valores culturales encontrados en el texto.

4.3 Dimensiones Cognoscitivas y Afectivas de la Comprensión Lectora.

Barret (Como se citó en Davalós, 1998), estableció una taxonomía propia para monitorear la comprensión lectora, analizar cada texto con preguntas formuladas a partir de ella, ayudará a una mejor comprensión del texto leído, por ende, se consideran las siguientes dimensiones:

La Comprensión Literal se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de elementos del texto, éstos pueden ser: detalles (personajes, tiempo, etc), de ideas principales, de secuencias, de relaciones de causa y efecto y de rasgos de personajes. Por otro lado, el recuerdo requiere que el estudiante narre hechos, época, lugar del cuento, ideas e informaciones, planteados en el texto, haciendo uso de su memoria.

La Reorganización consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis. La clasificación consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto, o en ejercer la actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del mismo y puede ser por medio de bosquejo (oraciones o representaciones) o de resumen (condensación del texto). La síntesis consiste en reunir diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más amplias.

La Comprensión Inferencial requiere que el estudiante use las ideas e informaciones no explícitas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas del profesor deben conllevar a pensamientos e imaginación que van más allá de

la página impresa. Este tipo de comprensión puede ser de detalles, de ideas principales, de secuencias, de causa y efecto y de comprensión de características de personajes.

La Lectura Crítica requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos dados por el profesor, por otras personas o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores. En este tipo de lectura se requiere que el lector sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor (juicios de realidad o fantasía) y que él juzgue la actitud de los personajes (juicios de valores).

La Apreciación implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico, ético, cognitivo o estético que el texto ha producido en el lector para su formación. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras. Implica también acceder a la manera como la lengua circula en los textos escritos (cómo funciona, qué palabra y expresiones tienen mayor contundencia en el discurso, etc.) y así a entender cómo se conciben las culturas. (p. 61).

4.4 Estrategias de Aprendizaje

Comenzaremos definiendo el concepto de estrategia. Como se cita en Matesanz (2012):

Las estrategias de aprendizaje se identifican con los contenidos procedimentales considerados como aprendizajes funcionales que apuntan a la acción, al saber hacer [...]. Éstas encierran dentro de ellas un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas (p.18).

Pero ¿A qué se debe toda esta nueva agenda de enseñar estrategias de lectura? Toda acción estratégica implica un contenido, un contexto, en este sentido Zanotto (2007) nos indica que las

estrategias pueden incidir favorablemente en entender un contexto y así puede favorecerse el tipo de interacción que entre el individuo y los factores interdependientes de ese contexto pretenden orientar. De esta manera, la lectura estratégica se concibe no solo como un proceso de comprensión, sino de interacción con el código o la intención que lo enmarca, lo cual naturalmente hace parte de la situación de lectura.

Asimismo, estas son necesarias para formar lectores independientes que puedan enfrentarse a cualquier tipología textual y entenderla adecuadamente, fomentando, que el lector sea partícipe de un proceso activo de su aprendizaje y conocimiento.

La cognición hace parte de los procesos de cada ser humano; sin embargo, dentro del aprendizaje, dado en el aula de clases, son necesarias estrategias para que el saber se pueda dar de una manera óptima y que los fines que se pretenden sean logrados. Por lo anterior, cabe definir qué son las estrategias cognitivas y en qué forma estriba su importancia.

Se entiende por estrategias cognitivas al conjunto de *“actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización.”* (Centro Virtual Cervantes, 2016). En otras palabras, todo el entramado mental que se suscita dentro del aprendizaje, dado desde los discentes, a fin de poder asimilar y significar el mismo, se puede catalogar como estrategias. Estas estrategias pueden ser, como se leyó arriba, de manera consciente o inconsciente.

Asimismo, al relacionar la *cognición* dentro de estas estrategias, se debe entender que se refiere a la capacidad para poder utilizar lo que ha conocido, desde su almacenamiento hasta su ulterior funcionalidad y aplicabilidad pragmática. Resulta, pues, que estas estrategias le sirven al

ser humano para la comprensión de su entorno y mundo inmediato, retroalimentan su experiencia y pueden apelar a la resolución de conflictos y problemas que existen.

Podemos apreciar ocho tipos de estrategias cognitivas, plasmadas en la siguiente tabla (Weinstein y Mayer, 1986)

Tabla1. Estrategias cognitivas

Estrategias Cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento	Técnicas de aprendizaje
Estrategias básicas de ensayo	Por ejemplo simple repetición
Estrategias complejas de ensayo	Iluminar todos los puntos importantes en contexto
Estrategias de elaboración básicas	Formar imágenes mentales u otras asociaciones
Estrategias de elaboración complejas	Formar analogías, parafrasear, resumir, relacionar
Estrategias básicas organizacionales	Clasificar, agrupar, ordenar
Complejas estrategias organizacionales	Identificar las principales ideas, desarrollar conceptos, tablas resúmenes
Estrategias de comprensión y monitoreo	Auto cuestionamiento, establecer metas y chequear procesos hacia esas metas
Estrategias afectivas y motivacionales	Ejercicios de relajación, pensamiento positivo

Por ello, quizás, Chadwick (1988) incluye a las estrategias dentro de los procesos cognitivos porque éstos construyen signos mentales y buscan un cambio de esquemas y la correcta acción para ciertas situaciones: *“Estos procesos incluyen búsqueda y almacenamiento, procesos inferenciales, recuperación y generalización.”* (p. 165). A saber: son mecanismos para la utilización correcta de la información, poder acumularla para su utilización –inferencia- y transformación hacia el exterior. Como se ve, cognición no es una generalidad para *conocer*; sino que, como argumenta Maturano *et al* (2002), se tiene que ver con actividades, procesos y saberes para tomar, organizar y poner en práctica el conocimiento.

Ahora bien, dentro de este sentido, Maturano *et al* (2002) nos habla acerca de unos criterios que están involucrados en la comprensión textual, en todas sus dimensiones:

Criterio Léxico: La comprensión del significado de cada palabra.

Criterio de coherencia externa: que las ideas del texto y los conocimientos previos del lector sean compatibles.

Criterio de cohesión proposicional: la cohesión local entre las ideas del texto

Criterio de cohesión proposicional: la cohesión local entre las ideas del texto.

Criterio de cohesión estructural: la compatibilidad temática de las ideas del texto.

Criterio de coherencia interna: la consistencia lógica de las ideas del texto.

Criterio de suficiencia informativa: que el texto tenga la información necesaria para cumplir determinado objetivo (p. 416).

Navarro (Como se citó en Matezans, 2012) “Por otra parte, en el ámbito educativo se pueden identificar cinco tipos de estrategias (Figura 1) cuyo dominio y conocimiento permitirá a los alumnos organizar y coordinar su proceso de aprendizaje de una forma eficaz (Navarro 2008).

	Estrategias de ensayo	Estrategias de elaboración	Estrategias de organización	Estrategias de control de la comprensión			Estrategias de apoyo o afectivas
				Planificación	Regulación	Evaluación	
Características	Repetición activa de los contenidos.	Hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar.	Agrupar la información para que sea más fácil recordarla.	Ligadas a la metacognición. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno. Se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.			Favorecen la eficacia del aprendizaje y mejoran las condiciones en las que se producen.
				Dirigen y controlan la conducta del alumno.	Indican la capacidad del alumno para seguir el plan trazado.	Verifican el proceso de aprendizaje.	
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> · Repetir en voz alta. · Reglas mnemotécnicas. · Tomar notas. · Subrayado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Parfrasear. · Resumir. · Crear analogías. · Responder preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Resumir un texto. · Esquema subrayado. · Cuadro sinóptico. · Red semántica. · Mapa conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> · Establecer objetivos de aprendizaje. · Seleccionar los conocimientos previos necesarios. · Descomponer la tarea en pasos sucesivos. · Seleccionar la estrategia que se seguirá. 	<ul style="list-style-type: none"> · Seguir el plan trazado. · Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea. · Modificar y buscar estrategias alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Revisar los pasos dados. · Valorar si se han conseguido los objetivos. · Evaluar la calidad de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Mantener la motivación. · Mantener la concentración. · Manejar la ansiedad.
	<i>Organización de contenidos Procesar la información</i>			<i>Control de la actividad mental del alumno</i>			<i>Apoyo al aprendizaje</i>

Figura 1. Estrategias generales en el ámbito educativo (Navarro, 2008, p.28)

Luego de analizar el rol que las estrategias juegan a la hora de la lectura, se vale concluir, que por un lado, la enseñanza de estrategias cognitivas para la comprensión otorga a los alumnos de medios y recursos imprescindibles para aprender a leer cognitivamente, así como ayudar a superar las posibles dificultades que aparezcan en el proceso, por otro lado podemos señalar que las estrategias cognitivas favorecen un aprendizaje más significativo y autónomo.

De ahí, la importancia que las estrategias cognitivas de lectura requieran de docentes competentes y conscientes del tipo de actividades que se deben llevar a priori, durante y después del proceso de lectura, es decir, que permiten controlar o dirigir el proceso pedagógico.

4.5 Estrategias cognitivas para la comprensión lectora

Estrategia del subrayado: Beltrán (1993) ubica el subrayado como estrategias cognitivas de procesamiento para la selección de ideas principales de un material de lectura. El subrayado es una estrategia que posibilita una transformación profunda del texto: permitiendo en primera instancia la lectura analítica y se dispone hacia una lectura interpretativa. Desde un primer instante, permite ejecutar una lectura literal y conceptual del texto para luego descifrar el significado de la información que vamos seleccionado, con el propósito de identificar las ideas y las temáticas principales, conocer su relación entre ella, su jerarquía, asimismo para descubrir la continuidad del texto en general.

En un segundo instante, el subrayado nos facilita realizar la lectura inferencial al permitir realizar inferencias a partir de la información superficial, la superestructura, macro secuencias y secuencias. En un tercer momento, prepara para la lectura pragmática caracterizada por la intertextualidad y la situación comunicativa al intentar dialogar el texto leído con otros textos: Subrayar no es exclusivamente apartar lo más transcendental de lo menos transcendental del texto, como señala Beltrán (1993), no es localizar la idea principal de las secundarias, ya que estas dos acciones dependen del propósito de lectura del lector, no del texto; es descubrir la textura textual, el esquema de organización de las ideas expuestas en él, su engranaje y los elementos temáticos y semánticos que lo componen. En definitiva, el subrayado ayuda a desarrollar las capacidades comunicativas e investigativas necesarias para el procesamiento de la información.

El subrayado nos sirve para apoyar el proceso de comprensión lectora, en tanto que sirve para ir asimilando ideas principales de los textos. Serafini (1997) refiere que la lectura no se concibe como un acto de apropiación de lo que se lee o lo que se interpreta, con la finalidad de afianzar los diferentes niveles de lectura, el lector debe apoyarse en acciones específicas que le permitan afianzar el proceso de comprensión lectora, tales acciones específicas como: subrayar, tomar apuntes, elaborar cuadros sinópticos, etc., ayudan de manera amplia al lector además de memorizar, a comprender el texto leído, a vincular ideas implícitas en el texto, a argumentar situaciones presentadas en dichas ideas, a confrontar frases, sinónimos y términos desconocidos o poco usuales, y de esta manera construir o proponer una estructura apta para apoyar un tema de estudio, pasando de este modo de la lectura al estudio.

Cuando se lee, el lector se ubica en el texto, discriminando datos, frases, expresando ideas, estableciendo similitudes y diferencias entre informaciones contenidas en el texto o con otras ideas que ya tiene de manera previa. El realizar todo este tipo de interacciones con el texto, permiten una comprensión más fácil. Pero con la finalidad que el lector no corra el riesgo de olvidar todas las conexiones hechas entre las ideas del texto y las demás interacciones, debe apoyarse en una estrategia muy sencilla llamada subrayado, puesto que al no apoyarse en un buen subrayado y no apuntar las ideas principales, se ve obligado a leer varias veces, proceso que trae como resultados pérdida de tiempo y energía, de acuerdo a lo expresado por Serafini, M. (1997):

Los subrayados o los apuntes son tanto más eficaces cuanto más esenciales son. Es un error muy común subrayar el texto entero, o tomar apuntes que reproducen íntegramente el texto original. En este caso, los subrayados y los apuntes son útiles sólo como instrumento para aumentar la concentración durante la lectura, pero pierden la función de

poner en evidencia los conceptos-guía del texto, y resultan poco útiles para el aprendizaje. (p. 74)

¿Qué es Subrayar un texto? Subrayar un texto es una técnica de comprensión lectora que ayuda a sintetizar las ideas implícitas en un texto. Serafini (1997) afirma que es una técnica más compleja de lo que a primera vista nos transmite, puesto que es una acción que va mucho más allá del hecho de colocar rayas debajo de las palabras que nos llamen la atención, puesto que requiere de habilidades por parte del lector que le permitan establecer patrones de búsqueda de ideas principales, capacidad de sintetizar lo leído y autocontrol, puesto que un subrayado mal elaborado no permite al lector desarrollar una lectura constructiva, a desarrollar un parafraseo correcto y mucho menos a reflexionar sobre el texto leído. Apunta Serafini (1997) al respecto:

En realidad, un subrayado bien hecho y acompañado por notas y signos en los márgenes del libro puede ahorrar mucho tiempo (p. 74).

¿Cuándo debemos subrayar?

Siguiendo el concepto de subrayado expresado por Serafini (1997), el subrayado y anotación de ideas principales de un texto no es un acto que esté separado de la lectura, ya que debe haber un paralelismo o simultaneidad entre estos dos procesos, ya que el mejor momento para hacer un subrayado o hacer las anotaciones sobre ideas principales o palabras claves es un proceso que debe ir subsecuente a la comprensión de un texto. Al respecto Serafini (1997) apunta:

El mejor momento para subrayar o tomar apuntes sigue de inmediato a la comprensión del texto. Una vez comprendido lo que se leyó resulta fácil aislar las frases del texto que mejor lo sintetizan y subrayarlas o transcribirlas en forma de apuntes (p.74).

¿Qué cantidad del texto debemos subrayar?

Siempre se ha tenido la duda de cuánto debemos subrayar. Serafini (1997) refiere que los lectores que pretenden recordar la mayor parte de las ideas implícitas en un texto, tienden a subrayar casi todo el texto, pero que esta manera de abordar el subrayado retrasa o trunca el proceso de aprendizaje. Apunta al respecto Serafini (1997):

El subrayado es útil cuando selecciona una cantidad reducida de información del texto. Algunos han intentado establecer una cantidad ideal de subrayado en un tercio o un cuarto de texto (Mc Worth, 1983): es evidente que el tipo de texto, el objetivo de la lectura y la cantidad de información nueva para cada lector determinan en parte la modalidad del subrayado. Por ejemplo, un texto discursivo, típico en el área humanística, necesita más subrayado que uno técnico. En los textos humanísticos y discursivos juega un papel importante la argumentación; en ellos resulta necesario captar la tesis y recordar alguno de los argumentos. Una vez comprendida la argumentación se subraya la frase que la sintetiza, si existe, o bien se anota al margen del libro una frase de nuestra invención que la presente. Los textos de tipo científico-técnico pueden ser leídos de dos maneras diferentes: de modo sintético para extraer sólo las conclusiones, o bien de modo analítico cuando hay que aprender todos los pasajes o verificar que sean correctos. En ambos casos, el subrayado debe ser muy discreto. Por ejemplo, en un texto de psicología que informa de las reacciones de un grupo de personas a una serie de estímulos, con muchos números y datos, a menudo resulta oportuno subrayar sólo la definición del problema y la conclusión a la que llega el estudio (p. 74)

¿Cuál método debemos usar para Subrayar?

Subrayar, como se ha venido expresando, es un proceso, es mucho más del acto de colocar una raya debajo de una palabra o frase, existes varias maneras de abordar o realizar un subrayado que permita una fácil comprensión de un texto. Serafini (1997) recomienda que para hacer sencilla esta estrategia y para que sea asimilada con facilidad, en sus inicios se recomienda utilizar diversos colores para subrayar, por tanto resultaría útil para subdividir un texto usar por ejemplo, azul para afirmaciones o conclusiones, rojo para los ejemplos, verde para ideas principales; pero también expresa que el uso de varios colores no es aconsejable, ya que puede volver pasivo al lector y sacarlo de su concentración, pudiendo de esta manera subrayar más de los necesario. Para hacer un buen subrayado el lector también puede hacer otras operaciones sencillas sobre el texto leído. Al respecto, Serafini (1997) refiere:

Además del subrayado pueden realizarse otras operaciones sobre la hoja: Para resaltar la estructura de un texto resulta útil, además del subrayado, agregar notas y comentarios al margen. Por ejemplo, en un texto de argumentación resulta ventajoso indicar al lado palabras tales como premisas, tesis, afirmaciones, conclusiones, ejemplos. En todos los casos en los que no se encuentre en el texto una frase o un elemento de síntesis para subrayar, anotar al lado una palabra o frase de resumen: los bordes blancos de la hoja son un espacio precioso para escribir apuntes. En este caso resulta oportuno esforzarse por generar términos nuevos que resuman de manera eficaz el texto, en lugar de copiar palabras o frases extraídas del mismo. Utilizar también los más variados medios gráficos para que la estructura de un texto se vuelva clara o para resaltar operaciones o actividades para realizar sucesivamente sobre el texto. Por ejemplo, utilizar flechas para poner en relación ideas similares o contrastadas situadas en distintos renglones, poner un signo de interrogación junto a pasajes poco claros o

sobre palabras nuevas que habrá que buscar en el diccionario, y agregar esquemas y diagramas. (p. 79)

Recomendaciones al momento de subrayar

Un buen subrayado depende de las habilidades del lector para ubicarse en el texto y su capacidad de síntesis, sin embargo, al momento de realizar el subrayado, debe tenerse un esquema o procedimiento básico, que debemos seguir para no perder la esencia de lo leído.

Serafini (1997) recomienda algunas reglas sencillas para hacer un buen subrayado:

1. Subraya poco, saltando los elementos secundarios y los vocablos superfluos.
2. Subraya frases positivas (afirmaciones); cada vez que se subrayes frases negativas, subraya o resalta también una negación (el no de las afirmaciones negativas), de manera que al recorrer el texto no te engañes.
3. Vuelve a escribir al lado con nuevas palabras los conceptos expresados en el texto, cuando no te resulte posible extraer los vocablos que sintetizan por sí solos el contenido.
4. Si el texto está constituido por una enumeración de ideas, causas, consecuencias u otro tipo de elementos, numéralos de forma progresiva; pasa entonces de una enumeración a una secuencia.
5. Cuando un texto subrayado es una definición, resáltala mediante una flecha en el margen. Ante muchos ejemplos resalta el más característico con una flecha.
6. Además del subrayado, usa otros signos gráficos que atraigan la atención y que faciliten las actividades que se cumplen para la comprensión. Por ejemplo, une con una

línea ideas similares o contrastadas y pon un signo de interrogación sobre palabras que habrás de buscar en el diccionario o junto a enunciados que no te resulten claros.

7. Diferencia poniendo, por ejemplo, entre corchetes los comentarios propios, las críticas y los consensos, para no confundirlos con los contenidos del texto.

8. No uses demasiados lápices o rotuladores para distinguir los subrayados. Alterna, en cambio, dos modos diferentes de subrayado con un solo lápiz o marcador, por ejemplo, usando, una línea ondulada para las informaciones más importantes y una línea recta para los demás datos (p. 80)

Estrategia de identificación del tema principal. Haciendo referencia de las estrategias cognitivas de comprensión lectora, una de las que cobra una importancia trascendental es la identificación del tema principal, ya que sobre esta se genera la base para la construcción y la reflexión de la lectura, Burón (2002) nos indica que a través de esta estrategia podemos:

- Identificar la información básica de un texto, teniendo inmerso en éste lo más relevante, es decir, nos ayuda a encontrar lo fundamental de un texto. (si llegamos a omitir esta idea, por ende, el párrafo nos quedará incompleto).
- Sintetizar la idea más relevante de cada párrafo, es decir, nos ayuda a entender lo que nos quiere transmitir o expresar el autor sobre un tema.
- Imprimirle sentido, unidad y coherencia al texto, es decir, Para establecer diferencias entre el tema principal y las ideas importantes en el texto.

García - Ranz (1997) sostiene que la idea principal sintetiza el texto en una sola frase u oración. Burón (2002) afirma que, si la idea principal falta o está incompleta, resulta difícil entender lo que autor nos quiere transmitir a través del texto. Para poder comprender un texto,

resulta imprescindible identificar cual es la idea principal. Ésta puede ser: Explícita porque está escrita de manera literal en el texto, o implícita dado que no está escrita en el texto y por ende el lector tiene que inferirla.

La identificación del tema principal nos sirve para poder distinguir la información importante de los detalles que están inmersos y validan dicha información. Para identificar la idea principal de un texto se debe prestar atención a las palabras clave que más se repiten y por ende a los sinónimos de ésta, es por ello que una de las habilidades del lector es poseer un buen vocabulario, que generalmente se enfocan en el mismo concepto semántico. Para la identificación del tema principal se pueden tener en cuenta algunos pasos básicos, que pueden apoyarnos en el logro de nuestro objetivo:

- Tener en cuenta las palabras claves.
- Con base a las palabras claves, encontrar la frase central del párrafo
- Verificar a través de eliminación si la frase identificada es la correcta, es decir, si quitamos esa frase observaríamos que el párrafo queda incompleto o sin sentido.

Por otro lado Moreno (2003), nos expone la identificación del tema e idea principal de textos narrativos, donde plantea que la búsqueda y localización del tema e idea principal en los textos narrativos requiere otros planteamientos, es decir, el lector debe diferenciar en principio, la diferencia entre argumento y la idea principal; partiendo de la base que el argumento se centra en la acción de los personajes, constituyéndose así el asunto sobre lo que se narra o escribe, mientras que el tema principal constituye el significado del texto, traduciéndose en lo que el autor nos quiere transmitir a los lectores. Los temas a los que el autor de un texto hace referencia describen cualidades, conflictos, sentimientos, situaciones o también se pueden concentrar en

consejos prácticos, llamados también moralejas. Moreno (2003), establece cuatro pasos básicos para la identificación del tema principal:

Explique a los estudiantes: ¿Qué es la idea principal y cómo encontrarla?

Puede leerles el texto. Escriba cada una de las oraciones en un cartel y péguelas en el tablero mientras va leyéndolas.

Pregúnteles: – ¿De qué trata la historia que se les acaba de contar? (Deje que los estudiantes expresen todas sus ideas)

Quite uno a uno los carteles de las oraciones de ideas secundarias, hasta que quede la idea principal sola. Explíqueles por qué la frase que queda es la idea principal del texto.

Ejercite a los estudiantes en la identificación de la idea principal, hasta que puedan encontrarla sin ayuda. Utilice otros textos escritos o gráficos. Si tienen el libro de

Comunicación y lenguaje, use las portadas de las unidades y las historias ilustradas para identificar la idea principal. (p. 143)

Estrategia de Paráfrasis. De acuerdo a lo publicado por (Romo, 2007) la paráfrasis es una operación intelectual que consiste en trasladar con nuestras propias palabras las ideas que ha expresado de manera oral o escrita otra persona, con el fin de sustituir la información a un lenguaje más personalizado y lograr una mejor comprensión. Inui (Como se citó en Cepeda, 2013), expresa que la paráfrasis puede considerarse como un paso inicial para la comprensión de textos que puede llevar posteriormente al análisis y a la redacción de nuevos textos tomando como base la información de otros. En el mismo contexto Román (Como se citó en Cepeda, 2013), Considera la paráfrasis como una habilidad de estudio que ha demostrado repetidamente su eficacia.

Lo que busca la paráfrasis es aclarar las distintas dimensiones de un mensaje, ampliar el texto mediante su explicación, hacer explícitas las ideas implícitas y expresar la opinión o comentario del lector sobre el texto. Para esto desarrolla una especie de imitación del discurso original, aunque apelando a un lenguaje diferente.

Lo más común al momento de parafrasear es sustituir sólo algunas palabras por sinónimos y cambiar el orden de algunas frases sin alterar su significado (Paráfrasis Mecánica), por ejemplo, en la frase *“La irrupción del febo alumbró nuestra morada”* es una expresión que puede generar una paráfrasis como *“La salida del sol iluminó nuestra casa”*.

La otra manera de parafrasear es reconstruyendo la redacción de una manera más resumida, pero sin perder la esencia de la información o del mensaje original (Paráfrasis Constructiva). Es muy importante recordar que la paráfrasis puede ser útil como una estrategia de estudio y para investigaciones documentales, pero nunca para adjudicarnos las ideas de otros.

Por otro lado, Werner (Como se citó en Cepeda, 2013) enumera los diferentes tipos de paráfrasis que se han propuesto en la literatura: 1. Paráfrasis por medio de una variación mínima: a) Reducción o expansión; b) Transformación sintáctica conservando los elementos verbales; c) Intercambio de sinónimos; d) Mutación trópica; 2. Paráfrasis por medio de una variación total y, 3. Paráfrasis por medio de una variación máxima.

Un uso habitual de la paráfrasis tiene lugar en las instituciones educativas cuando un alumno debe explicar, con sus propias palabras, algo que le ha transmitido el docente. Al dar lección, por lo tanto, el estudiante realizará una paráfrasis de la disertación del educador. De hecho, la

paráfrasis puede considerarse como un paso inicial para la comprensión de textos que nos puede llevar posteriormente al análisis y a la redacción de nuestro propio material.

Una vez realizada la paráfrasis de varios autores se puede concluir que el parafraseo es más que apropiarse de la idea del autor, es proponer de manera constructiva textos sin perder la esencia ni sentido de éste. Se puede construir un esquema básico para realizar una paráfrasis:

1. Leer de manera general el texto a parafrasear.
2. Hacer la identificación del tema principal y las ideas principales
3. Apóyese en un correcto subrayado para el punto anterior, de acuerdo a las recomendaciones de los autores (Serafini M, 1997, es un buen referente)
4. Hacer lectura de cada párrafo y realizar la sustitución de palabras y frases por escrito, guardando la coherencia con el tema principal.
5. Leer la paráfrasis realizada y compararla con el texto original, con la finalidad de no haber perdido del horizonte las ideas centrales del texto.

4.6 Tipología textual

Concepto de Texto: Antes de definir la tipología textual, se debe aclarar que significa o cual es el concepto aproximado de texto, de acuerdo a esto, Bernárdez (Como se citó en Alexepoulou, 2010) desde un enfoque claramente pragmático, los textos se conciben como hechos comunicativos que cumplen una función social, están estrechamente ligados a un contexto y son portadores de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor. Por lo tanto, la Lingüística del Texto (LT) se encarga de estudiar la estructura y la función de los textos en

sociedad. La definición que parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982) quien define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. De esta definición se desprende claramente la triple dimensión del texto: – Dimensión comunicativa: Un texto posee siempre carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el productor y el receptor, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo. Un texto que no tiene como objetivo la comunicación es un no texto (Bain y Schneuwly, 1997). – Dimensión pragmática: Todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto. En la estructura textual interviene un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos –espacio-temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos– del uso de la lengua. Un texto fuera de su contexto no tiene sentido. – Dimensión estructural: Todo texto tiene una organización interna y se atiene, por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado y, por otro, a la estructuración textual global que representa el esquema de composición del texto. Una secuencia de oraciones que carece de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados (p. 98).

Estructura Textual: Existen muchos modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos, en cuanto al contenido y en cuanto a la forma. Uno de los modelos que más influencia han ejercido es el del lingüista holandés Teun Van Dijk. Según Van Dijk (Como se citó en Alexepoulou, 2010):

Dichas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: el plano global y el plano local. El primero, que se sitúa en el nivel textual, está compuesto

a) por la macroestructura que se refiere al contenido semántico del texto y

b) por la superestructura que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado.

El plano local se sitúa en el nivel oracional: supone la microestructura del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

A la hora de clasificar los textos, los modelos super estructurales son muy operativos porque, como apunta Adam (2005), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe. Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido (p. 100).

La clasificación de los textos: para la clasificación de textos, Alexepoulou (2010), expone que:

Construir una tipología de la variación textual fue para la Lingüística del Texto (LT) una de sus preocupaciones centrales, cuestión que fue abordada a través de distintos paradigmas tanto desde el punto de vista teórico como empírico, puesto que el texto es un objeto abstracto, pero al mismo tiempo un objeto concreto, que se manifiesta como resultado de un acto de enunciación. Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas de acuerdo con los distintos paradigmas dominantes en la ciencia del texto y las distintas concepciones sobre el propio objeto texto. De la gran variedad de modelos propuestos cabe destacar los modelos tipológicos de E. Werlich y de J. M. Adam, por dos razones:

- a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y
- b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975) elabora una tipología sobre la base de características semántico - sintácticas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos básicos de estructuración textual, que denomina bases temáticas y que pone en relación con las actividades cognitivas humanas. Se trata, por lo tanto, de una tipología de carácter cognitivo que toma en cuenta los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones.

Las bases temáticas de Werlich correspondientes a los tipos de textos:

BASE TEMÁTICA	FINALIDAD DEL HABLANTE
<i>descriptiva</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.
<i>narrativa</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
<i>expositiva</i>	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
<i>argumentativa</i>	Para expresar una toma de posición o un juicio de valor.
<i>directiva</i>	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

Figura 2. Bases temáticas de Werlich para los tipos de textos (1975)

Jean-Michel Adam, a quien debemos una reorientación de la discusión sobre tipologías que muchos consideran definitiva, tomando como punto de partida las bases temáticas de Werlich, pero también las ideas de Bajtín sobre géneros discursivos y el modelo de las superestructuras de van Dijk, propone el modelo secuencial. Para Adam (1992) un texto es una estructura jerárquica compleja que contiene n secuencias —elípticas o completas— del mismo tipo o de tipos diferentes. A su vez, la secuencia se define como unidad constitutiva del texto, formada por macro proposiciones (realidad lingüístico-comunicativa). Los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo unos esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Por lo tanto, el texto es una estructura compuesta de secuencias. Adam insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos, es decir, no se encuentran textos puramente descriptivos o narrativos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada (por ejemplo, la novela es un texto narrativo puesto que la dominante secuencial es la narrativa, no obstante, en la mayoría

de los casos, integra secuencias tanto descriptivas como dialogadas). Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada (p. 104)

5. Planteamiento del problema

Monereo Font (Como se citó en Solé, 2002), doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, menciona que la lectura es una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación activa en nuestra comunidad. En la actualidad vivimos en un mundo que cambia rápidamente, y por esta razón la competencia lectora se ve obligada a evolucionar al ritmo de estos cambios, tanto sociales como culturales. Por esta razón, el informe PISA (2009) resalta que hoy en día, el objetivo de la educación no es únicamente el compendio y memorización de información, sino que esos conocimientos adquiridos conformen un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por ello la capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar completamente en nuestra sociedad. De ahí la importancia de la lectura, ya que como bien defienden autores como Cunningham&Stanovich y Smith, Mikulecky, Kibby&Dreher (Como se citó en PISA, 2009) el rendimiento en la lectura no es sólo un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo, sino que también es una condición principal para participar con éxito en el resto de áreas de la vida adulta.

Al comprender un escrito, descripción, relato un pasaje se produce el proceso a través del cual el lector se relaciona con el texto, tomando en cuenta sus saberes previos sobre el tema que nos expone el libro, el tipo de libro, el contexto en que se desarrolla la lectura, la motivación que tiene el lector, lo que se traduce en aprendizajes. El lector, al leer, se involucra en un activo proceso de integración de conocimientos y significados. Sintetizando, comprender lo que se lee es aprender, es adquirir el aprendizaje significativo que lo acompañara el resto de su vida.

Aunque como refiere Solé (1998) “Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos o conceptos, requiere que el niño pueda darle sentido a lo que se le pide que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlos y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor, que puede convertir en un reto apasionante lo que para muchos es un camino duro y lleno de obstáculos” (p. 55)

La lectura aumenta capacidades cognitivas como la concentración, la atención y el razonamiento. La lectura es el pensar guiado por un texto (Neisser, 1976). Leer no es solo deletrear un texto sino comprender o interpretar lo que quiere expresar este y tener la capacidad de desglosarlo; la comprensión lectora según Díaz Barriga (2002) es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica interacción y el texto, dentro de un contexto. Leer y entender lo que se lee constituyen en acciones cognitivas de gran utilidad en el desarrollo educativo y social de las personas (Lomas, 1998).

El problema de comprensión de lectura es una realidad innegable que se da o se presenta en diferentes contextos sociales, económicos, y culturales, cada uno con sus diferentes matices, dimensiones y problemáticas (Zuleta, 1995), y puede ser una de las razones del bajo rendimiento académico en los resultados de las pruebas internacionales donde los estudiantes de nuestro país han participado en los últimos años.

El 11 de diciembre de 2012 se dio a conocer en Amsterdam, Países Bajos, el resultado de la tercera evaluación del Avance en el Estudio Internacional de Alfabetismo en Lectura (PIRLS,

por su sigla en inglés). Esta es una prueba internacional realizada por la “*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*” (IEA, por su sigla en inglés), que evalúa la competencia en lectura de los estudiantes de grado 4° de Educación Básica Primaria. PIRLS se realiza cada cinco años desde el 2001 y en el 2011 participaron cerca de 325.000 estudiantes. Las muestras representativas de cada país estuvieron conformadas por aproximadamente 4.000 alumnos dentro de un rango de 150 a 200 establecimientos educativos. Por Colombia participaron 3.966 alumnos de 150 establecimientos.

De Hispanoamérica solo participaron en PIRLS 2011: España, Colombia y Honduras. El resultado de estos dos últimos países no fue bueno, Colombia obtuvo un puntaje de 448, el cual se encuentra por debajo de la media (475), logrando aumentar tan solo 25 puntos con respecto a PIRLS 2001, donde obtuvo un puntaje de 422; sin embargo, hay que destacar las ventajas que ofrece en un mundo globalizado, dejarse medir y compararse con los países que tienen los mejores sistemas educativos del mundo. Este tipo de estudios y sus resultados, posibilitan a los países participantes diseñar y aplicar planes de mejoramientos específicos y pertinentes que contribuyan al desarrollo sobresaliente de la competencia lectora de sus estudiantes.

Dentro del contexto de comprensión lectora, la comunidad educativa del Colegio Eucarístico, en el simulacro de pruebas saber, realizado el 20 de mayo de 2015, aplicado a las estudiantes de segundo grado B de educación básica primaria, se pudo evidenciar las falencias en el desempeño del componente del área de lenguaje, de acuerdo a lo expresado en la tabla 2.

Tabla 2. Resultado de simulacro pruebas saber 2015

Sujeto	Resultado simulacro pruebas saber mayo 20 de 2015 lenguaje
1	3.87
2	4.13
3	2.80
4	2.80
5	2.53
6	2.80
7	2.53
8	2.53
9	3.87

Frente a esta problemática, podemos hacernos la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera las estrategias cognitivas de lectura fortalecen la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?

6. Objetivos

6.1 Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de Segundo grado a través de estrategias cognitivas

6.1 Objetivos Específicos

- Diagnosticar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes (literal, inferencial)
- Evaluar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de identificación del tema principal
- Valorar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de subrayado
- Estimar la comprensión lectora de textos narrativos, a través de la estrategia de paráfrasis
- Proponer la implementación de estrategias cognitivas dentro del currículo académico, con la finalidad de afianzar la comprensión lectora de textos narrativos.

7. Metodología

7.1 Enfoque de Investigación

La metodología de la investigación es de carácter cualitativa en su modalidad de investigación - acción educativa desde el aula.

Las fases diseñadas para el desarrollo del presente proyecto son:

- 1) Diagnóstica o de reflexión inicial, en esta fase se hace referencia a la situación o estado de la cuestión que se desea cambiar o mejorar, o sobre la cual se quiere implementar la mejora.
- 2) Reconocimiento y revisión, de acuerdo a lo planteado en el enfoque de investigación – acción, esta actividad se puede dividir en dos:
 - Describir los hechos de la situación: que consiste en describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación que se quiere mejorar. Todos los hechos relacionados facilitan la aclaración de la naturaleza del problema.
 - Explicar los hechos de la situación, es decir, una vez detectados y descritos los hechos importantes, se hace necesario explicarlos de manera que se pueda entender ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias que se relacionan con las situaciones descritas?
- 3) Estructuración del plan general, en esta fase se traza un plan de acción, en el cual se deben plasmar por lo menos los siguientes elementos: Enunciado de la idea general, un enunciado de los factores críticos que se pretenden cambiar, enunciado de acuerdos realizados, un enunciado de los recursos a utilizar un enunciado del marco ético que regirá respecto al acceso y a la comunicación de la información.
- 4) Desarrollo de las siguientes etapas de acción, es decir, ejecución o acción-observación y
- 5) Reflexión final y presentación de resultados (Elliot,2000).

Diseño

El diseño del presente trabajo está basado en la investigación – acción educativa de la cual hace referencia John Elliot(2000), ya que las estudiantes no fueron sacadas de su contexto para la realización de la investigación, asimismo, se utilizaron los textos guías con los cuales trabajan normalmente las estudiantes y dar un enfoque diferente a las lecturas que realizan en el aula., además de esto, Elliot (2000) afirma:

Las actividades y técnicas descritas son aplicables a cualquier investigación que emprendan personas que pretendan mejorar sus propias acciones en situaciones sociales incluso en el contexto de las instituciones educativas, la investigación- acción tiene aplicaciones que van más allá del estudio de las aulas (p. 105).

Población y / o participantes

El presente proyecto de investigación fue realizado en el COLEGIO EUCARÍSTICO DE LA MERCED; un colegio de carácter privado y femenino, se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Barranquilla, (calle 61 carrera 35 esquina). Cuenta con una población de 480 estudiantes dirigido bajo una filosofía católica inspirada en el pensamiento y obra de la madre fundadora MADRE MARÍA DEL REFUGIO AGUILAR Y TORRES. Cuenta con los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Se escogió como población participante el grado segundo B de la cual se tomó una muestra representativa de nueve estudiantes.

Técnicas

- Observación

El papel que juega el investigador desde la perspectiva de la investigación – acción es trascendental, debido a lo expresado por Hernández Sampieri (2014) “Observación no es sentarse a ver y tomar nota, la observación implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como la reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399).

Durante la observación se puede utilizar o no formatos, puede ser una hoja dividida en dos: de un lado se registra las anotaciones descriptivas y del otro lado las interpretativas. (Hernández Sampieri, p.401).

Para nuestra investigación fue procedente utilizar la observación en la cual participó de manera activa y directa uno de los investigadores, la cual es docente de la institución, además de ello fue necesario aplicar esta técnica, debido que no había consentimiento informado para grabar a las estudiantes, por otro lado, se perseguía que las estudiantes se comportaran de manera cotidiana y natural en cada una de las fases del proyecto.

- Entrevista

Otro elemento considerado de alta importancia en el enfoque de investigación – acción, es la entrevista, puesto que allí se plasma el parecer de cada uno de los elementos participantes en la investigación, Hernández Sampieri (2014) expresa al respecto “Se define como una reunión para

conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semi estructuradas, y no estructuradas o abiertas, en la primera, el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas, y se sujeta exclusivamente a esta. La semi estructurada consta de una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales, para obtener una mayor información, y la abierta el entrevistador tiene una guía de contenido donde se tiene toda la flexibilidad para manejarla (Elliot, 2000).

Para nuestra investigación, fue procedente utilizar la entrevista no estructurada, para ir verificando la asimilación del aprendizaje de cada una de las estrategias y determinar la aplicabilidad de cada una de ellas.

- **Evaluación (Documentos)**

Otro elemento de vital importancia en el enfoque de investigación – acción, es la evaluación, ya que a través de ésta vamos evidenciando la mejora de la cuestión que se quiere cambiar,

Hernández Sampieri (2014), al respecto afirma:

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, ya que nos pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p. 415).

Para nuestra investigación fue pertinente la aplicación de pruebas escritas, con la finalidad de verificar el progreso o retroceso que podrían presentar las estudiantes durante las fases del proyecto.

- Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron las guías de las entrevistas aplicadas a las estudiantes, y diario de campo de la profesora titular de las estudiantes. Lo cual fue pertinente porque se llevó una continuidad durante el desarrollo del proyecto.

Procedimiento

Las estrategias cognitivas seleccionadas por el grupo investigador fueron: tema principal, subrayado y paráfrasis. Se tomaron como referentes conceptuales a Isabel Solé (1998), Estanislao Zuleta (1995), Frank Smith (1989) y Daniel Cassany (2004).

El estudio se realizó durante el año 2015 en un colegio femenino de influencia religiosa donde una de las investigadoras del grupo cumple sus funciones de docente en castellano y comprensión lectora.

El estudio se dividió en cuatro etapas: una primera etapa que fue la etapa diagnóstica, la segunda etapa donde se aplicó la primera estrategia que fue identificación del tema principal, una tercera etapa donde se aplicó la segunda estrategia que fue subrayado y la cuarta etapa donde se aplicó la tercera estrategia que fue paráfrasis.

Primera Etapa: Análisis y Diagnóstico

En esta etapa se usaron

1. Las técnicas de observación,
2. Análisis de documentos,
3. Entrevista, y
4. Evaluación.

Esta etapa se inició con análisis de documentos durante los meses de mayo y junio de 2015, donde se analizaron los resultados de las notas del año anterior (2014), del primer registro del año en curso (2015) y los resultados del simulacro de las pruebas saber (2015), y se entrevistó a la profesora titular de las estudiantes del grado 1°B.

Para la búsqueda de este diagnóstico se inicia con la exploración de los conocimientos previos de los sujetos, a partir de preguntas abiertas y cerradas sobre la lectura “Leopoldina la Dinosauria”, a los grados segundo A y B para saber el grado de comprensión lectora en que se encontraban los sujetos.

Se tomó como grupo de trabajo al grado segundo B que consta de 21 estudiantes que son todas niñas y como grupo referente al grado segundo A el cual tiene 26 estudiantes, a los dos grupos se les aplicó la prueba diagnóstica sobre comprensión lectora, con el fin de identificar el nivel de comprensión lectora en que se encontraban las estudiantes.

La prueba consistía en un texto narrativo “Leopoldina la Dinosauria” (tomada del libro Grafiti B, Mariana Godoy de Mondragón, editorial Norma pagina 104-106), que utilizan las estudiantes de segundo grado en sus clases de comprensión lectora y lectura crítica (Ver Anexo No. 1). Las estudiantes debían responder diez preguntas abiertas y diez cerradas de selección múltiple, las cuales se clasificaban en literales e inferenciales.

La evaluación de la prueba diagnóstica arrojó que tanto los estudiantes del grupo A como del grupo B presentaron una comprensión lectora de un nivel literal.

Después de aplicar la prueba se seleccionó la población objeto de estudio, ésta fue el segundo grado B ya que una de las investigadoras es tutora de este grupo.

De este grupo se escogieron 9 estudiantes, 3 estudiantes de desempeño básico, tres de desempeño medio y tres de desempeño superior, para la selección se tuvieron en cuenta las calificaciones definitivas del año anterior (primer grado 2014), los resultados del simulacro de las pruebas SABER (2015) y las calificaciones del primer periodo del año en curso (2015), y el criterio de la profesora de castellano del año anterior (2014) y el de la tutora del año en curso (2015).

Luego a cada una de las estudiantes se le asignó un número del uno al nueve por orden alfabético según la primera letra de su apellido, quedando distribuidas así: las estudiantes de desempeño superior son los sujetos 1, 6, y 9, las estudiantes de desempeño medio son los sujetos 2, 3, 8 y las estudiantes de desempeño básico los sujetos 4, 5 y 7.

Las estrategias cognitivas se les desarrollaron a las 21 estudiantes del grupo B, pero solo se evaluaron las nueve que se tomaron como muestra de la población. Los resultados del diagnóstico se reflejan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del diagnóstico de comprensión de lectura

Sujetos	Tipo de Respuestas				
	Literal		Inferencial		No Responde
	Aciertos	Desaciertos	Aciertos	Desaciertos	
N2	12	2	3	3	
G4	13	1	4	2	
V5	7	7	2	4	
S6	11	3	1	5	
V7	12	2	4	2	
V9	1	4	0	2	13
V10	11	3	3	3	
M12	9	4	3	4	
M13	6	8	1	2	3
K15	6	8	5	1	
Y16	10	4	3	3	
V17	6	8	3	3	
C1	10	3	2	4	1
V2	2	3	11	4	
L3	2	4	6	8	
S4	3	3	10	4	
M5	2	4	5	9	
V6	3	3	11	3	
D7	2	4	10	4	
M8	4	2	10	4	
S9	5	1	12	2	

Segunda Etapa. Aplicación de la Primera Estrategia: Identificación del Tema Principal

Esta segunda etapa se realizó durante los meses julio, agosto y septiembre de 2015, con tres sesiones a la semana, una de 40 minutos y dos sesiones de 20 minutos, las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron:

1. La observación por parte de la investigadora que era la profesora de castellano,
2. Entrevista realizada a las estudiantes, y
3. Evaluaciones realizadas a las estudiantes.

La primera estrategia a aplicar fue la de identificación del tema principal del texto, para saber cuáles conocimientos previos tenían las estudiantes, se realizó la lectura de las fabulas “La mula” y “El Adivino” (Fábulas de Esopo, colección érase una vez, traducción Jesús Villamizar y Consuelo Gaitán Ed, grupo EDUCAR p.22 y 28); la anterior actividad se realizó primero en pareja y luego de forma individual a continuación la profesora les pidió que escribieran el tema principal del texto en una hoja; a lo que algunas sujetos hicieron preguntas tales como: “¿Es el mismo título?”, “Que es tema principal”? y otras decían que no entendían.

El resultado de esta evaluación diagnóstica fue el siguiente:

Tabla 4. Resultados evaluación diagnóstica

Criterio	Sujetos
Identificaron el Tema Principal	9
Identificaron parcialmente el tema principal	1 y 6
No identificaron el tema principal	2-3-4-5-7 y 8

El resultado de esta primera prueba nos indicó que solo el sujeto 9 identificó el tema principal de la lectura, los sujetos 1 y 6 lo identificaron parcialmente, como vimos anteriormente los sujetos 1,6 y 9 son las estudiantes de desempeño superior, lo que nos da un resultado coherente con los resultados obtenidos por las estudiantes en el simulacro de las pruebas saber y el periodo evaluado.

En este primer ejercicio lo que se buscaba era explorar si las estudiantes estaban en capacidad de identificar el tema principal de un texto.

En la sesión siguiente se inició la explicación del tema principal del texto basado en “Isabel Solé Estrategias de Lectura”, con la finalidad que reconocieran el tema principal, la profesora inicia aclarando otros conceptos como: texto, párrafo, oración, tema y título; se les explicó a las niñas que hay que descubrir o inferir dentro de un texto, ¿de qué se trata el texto? Y que no hay que escribir textos tan extensos para descubrir el tema principal, se hizo énfasis de que el tema principal consiste en de que se trata el texto.

Las estudiantes junto a la profesora volvieron a leer las fabulas “La mula” y “El Adivino”, de la que surgieron nuevas preguntas por parte de las estudiantes tales como: “¿Por qué el título no es lo mismo que el tema?”, “¿Puedo escribir lo mismo que está en la fábula?”. Se les explicó por qué no era lo mismo a través de ejemplos con párrafos diferentes. Esta actividad duró 40 minutos.

En la siguiente sesión, se tomaron 20 minutos de la clase para recordar lo tratado el día anterior aclarando cual había sido el tema principal de las fabulas “La mula” y “El Adivino”.

En una siguiente sesión de 40 minutos, primero se realizó la actividad con la fábula “La mula” donde las estudiantes con la orientación permanente de la profesora nuevamente exploraban como identificar el tema principal del texto, se les explicó que el tema no lo iban a encontrar de forma literal, sino que debían extraerlo del texto, identificando el personaje e infiriendo sucesos que no están descritos en el texto.

En la siguiente sesión, se tomaron 20 minutos para que las estudiantes solas volvieran a leer la fábula “El adivino”, se les pidió que subrayaran lo que les parecía importante para poder identificar el tema principal. Luego de este ejercicio donde se le explicó y aclaro a las estudiantes que es el TEMA PRINCIPAL se procedió a realizar la primera evaluación, buscando identificar si las estudiantes ya identificaban el tema principal.

Esta evaluación consistió en leer “El baile que hicieron la señorita zanahoria” del libro (DOCE CUENTOS PARA UN SUEÑO, MIREYA MADRID-MALO. Ed. Educar, pág., 23-29), que consiste en un texto narrativo más extenso y se les formularon once preguntas abiertas, en las que se evaluaba en general la comprensión lectora, entre estas preguntas estaba: “identifique el tema principal”, el sujeto 2 no asistió a clase el día de la evaluación, el resultado de esta evaluación fue:

Tabla 5. Resultado de evaluación de Identificación del tema principal

Categoría	Sujeto
Identifica tema principal	1-6-7-8-9
Identifica parcialmente tema principal	3-4-5
No identifica tema principal	
Responde adecuadamente preguntas literales	1-3-4-5-6-7-8-9
Responde adecuadamente preguntas inferenciales	1-3-4-7-8-9

En esta etapa se observó que las estudiantes son más perceptivas en cuanto a los detalles en la lectura, se les nota más seguridad a la hora de resolver preguntas literales.

Se observó que ya usan la terminología tema principal del texto y unas se corrigen a otras discutiendo cual es el tema principal respondiéndose de que se trata el texto.

Algunas niñas preguntaron por qué su respuesta no es el TEMA PRINCIPAL a lo que la profesora les respondió por que le falta más información a la respuesta para que sea TEMA PRINCIPAL

Viendo el resultado de esta prueba donde se observó un avance en la identificación del tema principal del texto, por parte de todas las estudiantes, el grupo investigador decidió realizar una prueba más para evaluar tema principal.

Esta evaluación consistió en una lectura narrativa “Toñito el niño a quien se le perdió el eco”, (DOCE CUENTOS PARA UN SUEÑO, MIREYA MADRID-MALO. Ed. Educar, pág. 30-39), se leyó en clase en voz alta y cada niña iba mencionando de forma literal lo que decía en el texto, esta lectura demoro aproximadamente 30 minutos.

En la siguiente sesión volvieron a leer entre todas las estudiantes la lectura “Toñito el niño a quien se le perdió el eco” cada una iba leyendo y las demás estaban atentas para continuar por donde quedaba la anterior niña, así hasta completar la lectura. Luego se les hicieron cuatro preguntas relacionadas a tema principal el resultado fue el siguiente:

Tabla 6. Resultado segunda evaluación identificación del tema principal.

Categoría	Sujeto
Identifica tema principal	3-6-7-9
Identifica parcialmente tema principal	1
No identifica tema principal	2-4-5-8

Este resultado nos muestra que ya la mitad de las estudiantes objeto de estudio identifican el tema principal de un texto así este sea bastante extenso, por tal razón el grupo investigador decide pasar a la segunda estrategia cognitiva que es el subrayado.

Tercera Etapa: Aplicación de la Estrategia de Subrayado

La tercera etapa se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2015, con una sesión de 40 minutos y dos de 20 minutos a la semana, las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron:

1. La observación por parte de la investigadora que era la profesora de castellano,
2. Entrevista realizada a las estudiantes, y
3. Evaluaciones realizadas a las estudiantes.

Para diagnosticar esta estrategia se escogió el texto llamado “Las lágrimas de Justino” de (Mireille Saber) (del libro Lenguaje 2 proyectos transversales los caminos del saber de Santillana, pág. 27), se les dio un resaltador indicándoles que subrayen lo que les parecía importante dentro de la lectura, el resultado fue que todas las estudiantes subrayaron indiscriminadamente sin tener una consecuencia lógica de importancia en el texto.

Después de evaluar la prueba diagnóstica el grupo investigador en la siguiente sesión, por intermedio de la investigadora que es directora del grupo objeto de la investigación le explica a las estudiantes que deben subrayar los sustantivos y los adjetivos calificativos y le explica cómo identificarlos dentro del texto y la importancia de estos esta sesión duro 40 minutos.

Después de la explicación en otra sesión se les aplicó otra prueba donde se le entregó un texto corto a las estudiantes titulado “TENGO MIEDO” de (Ivar Coll) donde se les pide que

subrayen ideas frases u oraciones que le ayuden a entender el texto y que escriban cual es el tema principal teniendo en cuenta lo que subrayaron el resultado fue el siguiente.

Tabla 7. Resultado de aplicación de estrategia de subrayado

Categoría	Sujeto
Subraya adecuadamente los sustantivos y adjetivos calificativos y es consecuente con las ideas principales del texto	1-2-6-7-8-9
Subraya indiscriminadamente sin tener en cuenta los sustantivos y adjetivos calificativos	3-4-5
Identifican el tema principal del texto	1-2-6-7-8-9

Con el anterior resultado nos damos cuenta que las seis estudiantes que subrayaron adecuadamente los sustantivos y adjetivos tuvieron una mayor comprensión lectora que las tres estudiantes que subrayaron indiscriminadamente.

Aunque el resultado fue bueno el grupo investigador decide realizar otra prueba de subrayado donde se le pide a las estudiantes que subrayen con un color los sustantivos y con otro color los adjetivos calificativos, y con color azul las frases u oraciones claves además que identifiquen el tema principal, y para ir valorando la siguiente estrategia cognitiva se les pide que hagan un resumen explicándoles que es lo mismo que una paráfrasis del texto, para esta prueba se tomó la lectura “El muchacho que nunca tenía hambre” teniendo el siguiente resultado:

Tabla 8. Resultado de aplicación segunda prueba de subrayado

Categoría	Sujeto
Subraya adecuadamente sustantivos, adjetivos calificativos y frases u oraciones claves	1-4-5-6-7-9
Subraya indiscriminadamente	2
Identifica el tema principal	1-2-4-5-6-7-9
Realiza parafraseo del texto	1-4-5-7-9

Aquí observamos que las estudiantes ya realizan un subrayado adecuadamente identificando sustantivos, adjetivos calificativos y oraciones claves dentro del texto lo que le ayuda para identificar el tema principal y hacer un parafraseo.

Ante este resultado el grupo investigador decidió pasar de lleno a la siguiente estrategia que es el parafraseo, pero sin dejar a un lado el tema principal y el subrayado.

Cuarta Etapa: Aplicación de Estrategia de Parafraseo

Esta cuarta etapa se realizó durante los meses octubre y noviembre de 2015, con dos sesiones semanales una de 40 minutos y una de 20 minutos, las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron:

1. La observación, por parte de la investigadora que era la profesora de castellano,
2. Entrevista realizada a las estudiantes y,
3. Evaluaciones realizadas a las estudiantes.

En la primera sesión de esta etapa se les entregó el texto “UN CONEJO EN LA VÍA” de (Alvaro Jurado Nieto), se les pidió que subrayaran palabras claves del texto e hicieran una paráfrasis de este. El resultado fue:

Tabla 9. Resultado de aplicación de estrategia de paráfrasis

Categoría	Sujeto
Subraya palabras y oraciones claves	1-2-3-4-5-6-7-9
Subraya indiscriminadamente	8
Realiza paráfrasis	1-2-3-4-5-6-7-8-9

De acuerdo lo expresado en la tabla, podemos observar que, en la aplicación de la tercera estrategia, los sujetos evaluados han progresado con respecto a las primeras estrategias, evidenciado de esta manera un logro progresivo de comprensión lectora.

8. Resultados

Los resultados fueron analizados bajo el esquema mostrado por la tabla 10. En el Anexo 15, se puede apreciar la triangulación de los resultados obtenidos. De acuerdo a lo expresado por Elliot(2000):

La triangulación no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse. El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para

compararlos y contrastarlos...Al compararlos diversos informes, deben señalarse los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen (p. 103).

Tabla 10. Análisis de resultados

ESTRATEGIA COGNITIVA	TÉCNICA	INSTRUMENTO	CONTENIDO INSTRUMENTO	TRIANGULACIÓN		
				S1	S3	S5
	OBSERVACION	BITACORA				
	TALLERES	TALLER				
	EVALUACION	EVALUACIÓN				
	ENTREVISTA	ENTREVISTA				

8.1 Triangulación de la estrategia cognitiva Identificación del tema principal

Los sujetos objeto de observación, presentaron ideas acerca de que es leer, los tipo de lectura que más les gusta y alguna nociones para distinguir tipos de textos narrativos, durante el desarrollo de las entrevistas también pudo evidenciarse que algunas sujetos no tienen coherencia para describir la forma en cómo realizan la comprensión de un texto. Durante el desarrollo de la segunda entrevista expresan su predilección por los tipos de texto que les gusta leer, describen la forma en cómo saben que han comprendido un texto y la noción de tema de un texto narrativo, todas estas observaciones se irán contrastando con los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia.

Estrategias cognitivas de lectura 2ºB

Contesta las siguientes preguntas según lo que tú piensas

- 1) ¿Cuál es tu nombre? _____
- 2) ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
si porque me divierte
- 3) ¿para ti que es leer?
es leer un poema, afiche, cuento o adverbio
- 4) ¿Sabes distinguir entre un afiche publicitario, un poema y un cuento? ¿cómo lo distingues?
si lo distingo por los versos o prosa
- 5) ¿cómo crees que comprendes más un texto?
 - a) Con una lectura en voz alta
 - b. Con una lectura silenciosa
 - c. Combinando ambas lecturas
- 6) ¿qué es un texto narrativo para ti?
es un poema o adverbio
- 7) ¿Cómo identificas un texto narrativo?
con el verso o prosa
- 8) ¿Cómo haces para comprender un texto?
leyéndolo muy bien

Figura 3. Entrevista 1 de estrategia de Tema principal al sujeto 1.

Contesta las siguientes preguntas según lo que tú piensas

- 1) ¿Cuál es tu nombre? _____
- 2) ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
me gusta leer por que es buena para aprender y aprender
- 3) ¿para ti que es leer?
diversion
- 4) ¿Sabes distinguir entre un afiche publicitario, un poema y un cuento? ¿cómo lo distingues?
por el color
- 5) ¿cómo crees que comprendes más un texto?
por el tema
- d. Con una lectura en voz alta
e. Con una lectura silenciosa
 f. Combinando ambas lecturas
- 6) ¿qué es un texto narrativo para ti?
una Narración
- 7) ¿Cómo identificas un texto narrativo?
por la escritura
- 8) ¿Cómo haces para comprender un texto?
leer

Figura 4. Entrevista 1 de estrategia de Tema principal al sujeto 3

Contesta las siguientes preguntas según lo que tú piensas

- 1) ¿Cuál es tu nombre? _____
- 2) ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
me gusta leer por que me ayuda a entender las cosas
- 3) ¿para ti que es leer?
lectura
- 4) ¿Sabes distinguir entre un afiche publicitario, un poema y un cuento? ¿cómo lo distingues?
por los colores y escritura
- 5) ¿cómo crees que comprendes más un texto?
porque leamos la atención
- d. Con una lectura en voz alta
 e. Con una lectura silenciosa
f. Combinando ambas lecturas
- 6) ¿qué es un texto narrativo para ti?
de que aprendes
- 7) ¿Cómo identificas un texto narrativo?
por sus palabras
- 8) ¿Cómo haces para comprender un texto?
leendolo

Agosto 28/15

Figura 5. Entrevista 1 de estrategia de Tema principal al sujeto 5

Estrategias cognitivas de lectura 2°B

Entrevista #2 a estudiantes. Septiembre 17

- ¿Qué tipo de textos te gusta leer?
 cuentos y poemas
- ¿Por qué sabes que comprendes un texto?
 porque que tengo el tema principal el resumen el título y las demás
- ¿Qué es el tema de un texto narrativo?
 porque tiene varias palabras que se repiten y tiene una moraleja
- ¿Cómo te das cuenta que entiendes un texto?
 sintiéndome segura que lo entiendo

Figura 6. Entrevista 2 de estrategia de Tema principal al sujeto 1

Estrategias cognitivas de lectura 2°

Entrevista # 2 a estudiantes. Septiembre 17

- ¿Qué tipo de textos te gusta leer?
 los cuentos
- ¿Por qué sabes que comprendes un texto?
 Cuando la parte se repite varias veces
- ¿Qué es el tema de un texto narrativo?
 es de que se trata el cuento
- ¿Cómo te das cuenta que entiendes un texto?
 Cuando la palabra se repite

Figura 7. Entrevista 2 de estrategia de Tema principal al sujeto 3

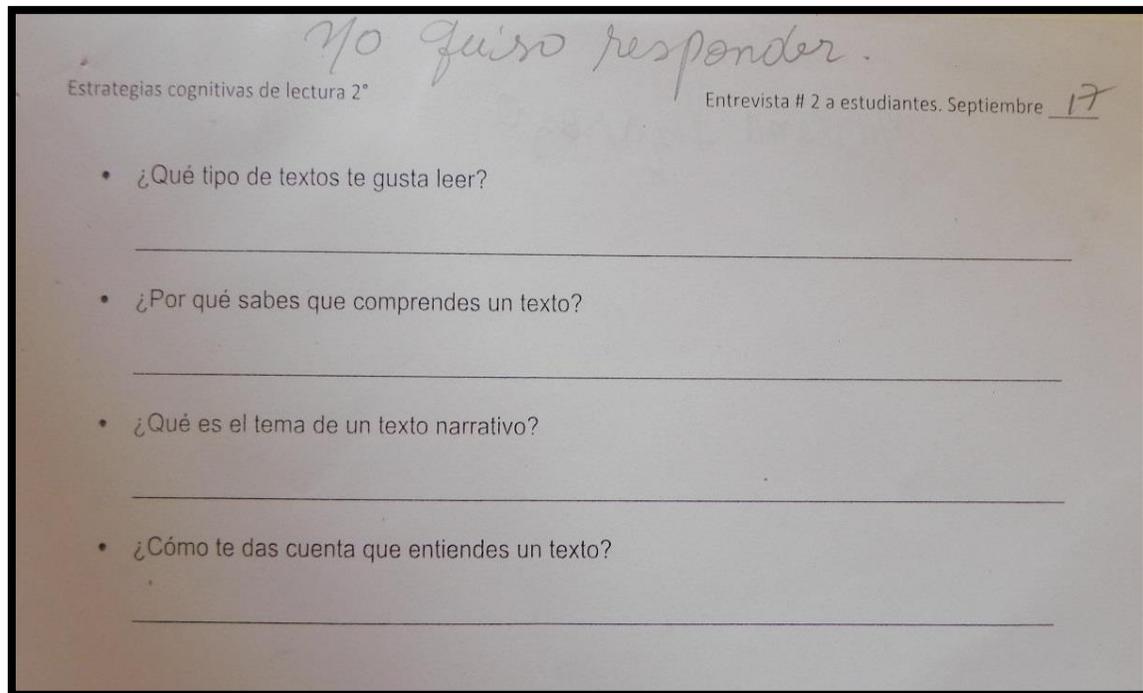


Figura 8. Entrevista 2 de estrategia de Tema principal a el sujeto 5

La característica común de los sujetos objeto de estudio es que no tenían conocimiento previo de la estrategia cognitiva de identificación del tema principal, en el desarrollo del taller No.1, que consistía en identificar el tema principal de dos narraciones (La Mula y El Adivino), el sujeto No.1 logra identificar el tema principal de uno de los textos de la actividad, mientras que los sujetos No.3 y No.5, transcribieron fragmentos de los textos, asimilándolos como el tema principal, mostrando de esta manera la confusión entre tema principal e idea principal.

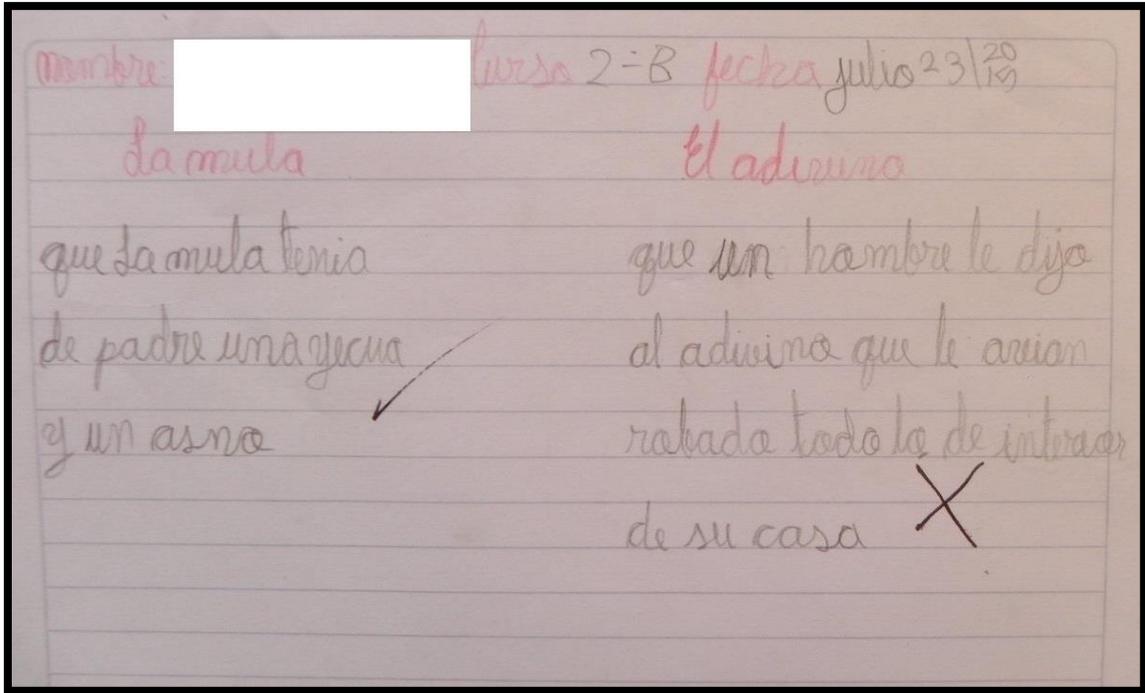


Figura 9. Taller 1 de Identificación de tema principal del sujeto 1

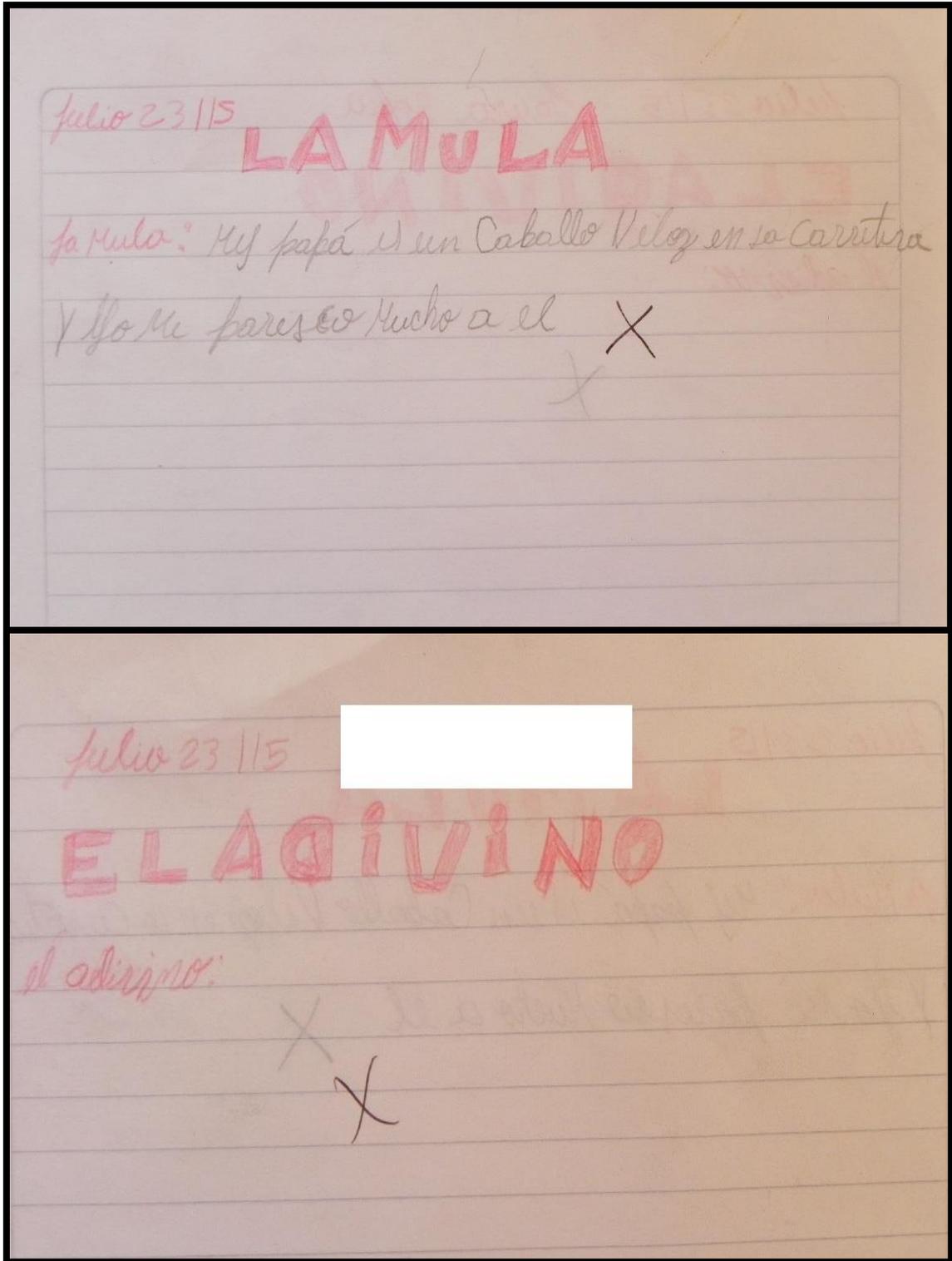


Figura 10. Taller 1 de identificación del tema principal del sujeto 3

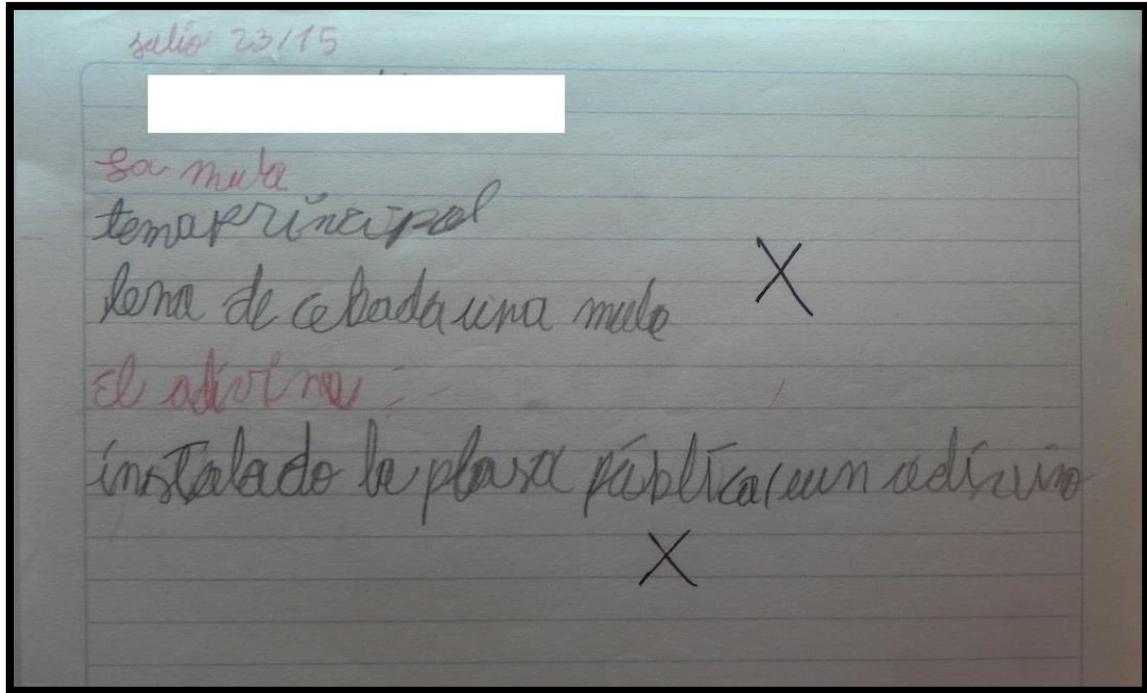


Figura 11. Taller 1 de identificación del tema principal del sujeto 5

Al aplicar el taller No.2, que consistía en identificar el tema principal del texto narrativo “La Mula”, El sujeto No.1 logra identificar de manera parcial el tema principal del texto, identificando palabras claves relacionadas con éste, tales como quienes eran los padres de la mula; por el contrario los sujetos No.3 y No.5 aún presentan dificultad para identificar el tema principal del texto, dado que el sujeto No.3 transcribe oraciones del texto asimilándolos como el tema principal, evidenciándose así que aún confunde el concepto de tema principal con idea principal; en el mismo sentido el sujeto No.5 transcribe oraciones incompletas del texto, asimilándolas como tema principal; en este nivel de aplicación de la estrategia y frente a los resultados generales de las 9 sujetos observadas, el grupo de investigadores decide aplicar un tercer taller con respecto a la estrategia cognitiva de identificación del tema principal.

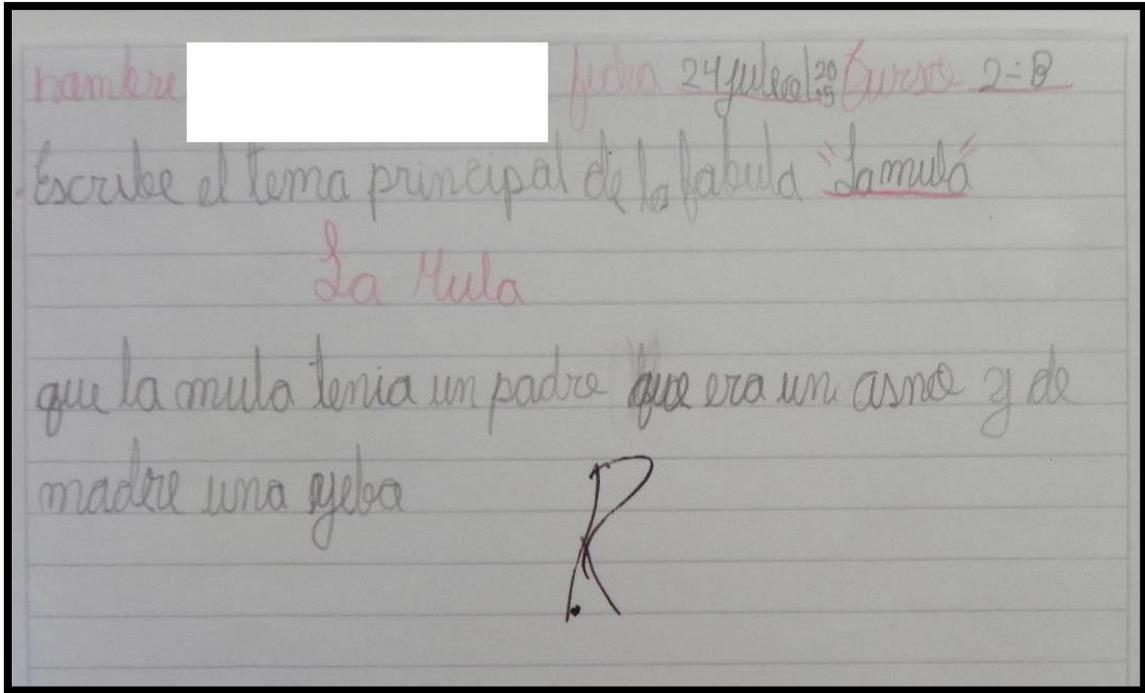


Figura 12. Taller 2 de identificación de tema principal del sujeto 1

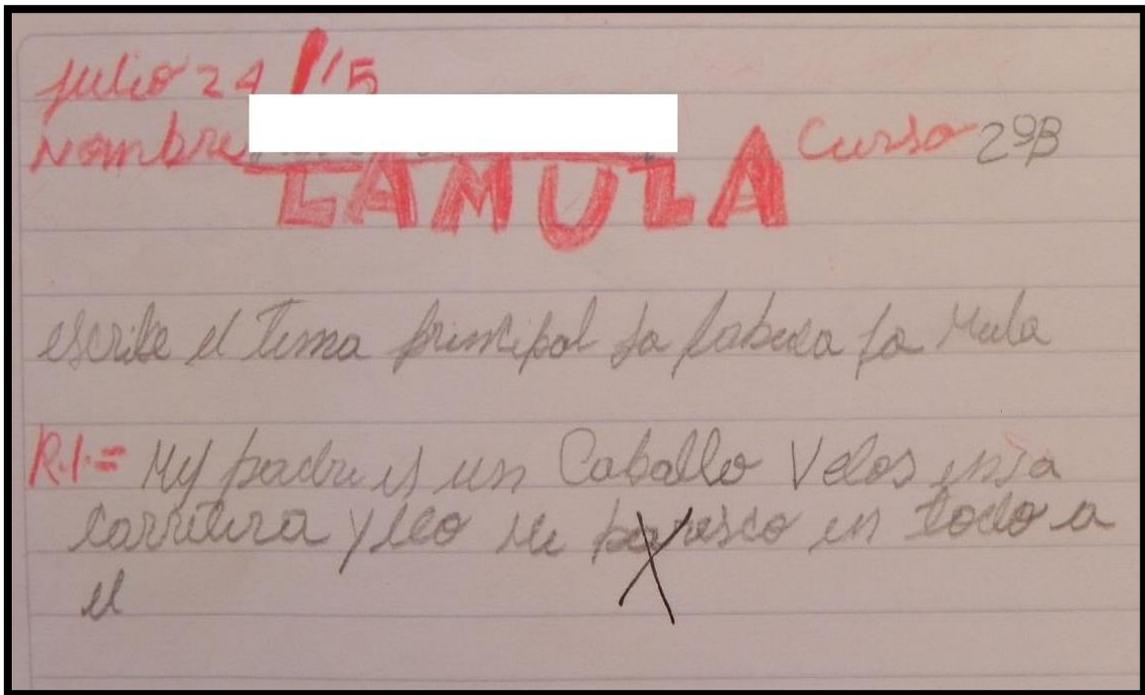


Figura 13. Taller 2 de identificación de tema principal del sujeto 3

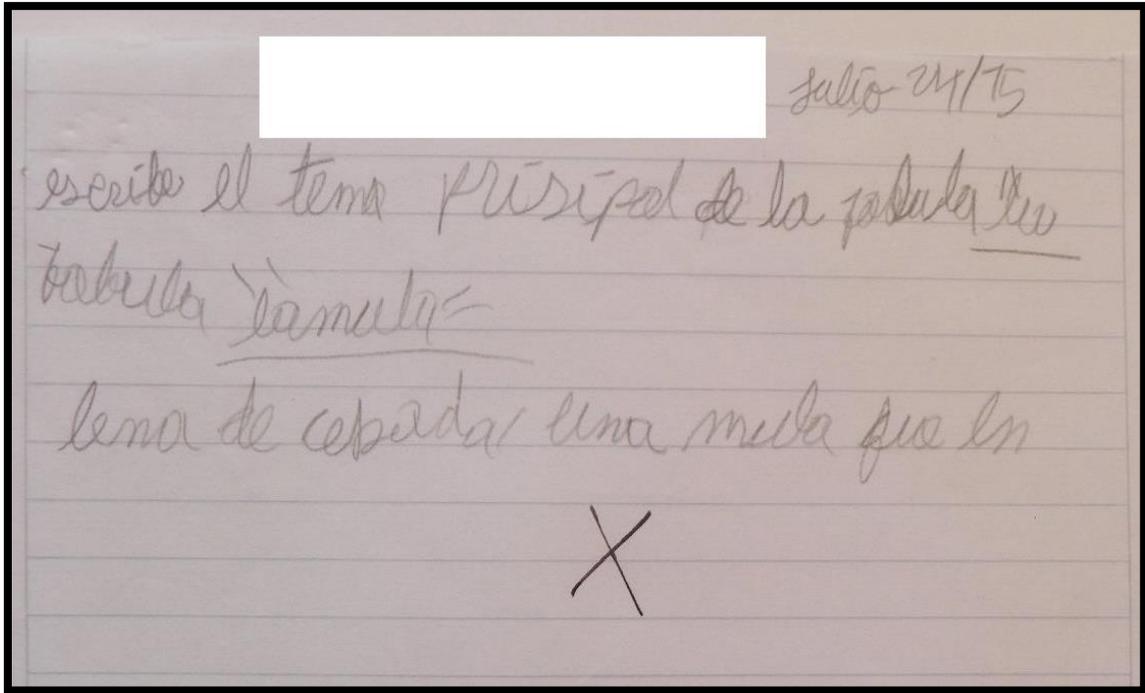


Figura 14. Taller 2 de identificación de tema principal del sujeto 5

Al aplicar el taller No.3, el cual consistía en identificar el tema principal del texto narrativo “El adivino”, contrario a lo que se esperaba, los sujetos No.1, No.3 y No.5, aún presentan dificultad para identificar el tema principal, dado que los sujetos No.1 y No.3, plasman una interpretación literal del texto, en tanto que el sujeto No.5, transcribe una pregunta que estaba en el texto. Frente a estos resultados de estos tres sujetos y el resultado general del resto de sujetos observados, el grupo investigador, decide aplicar la primera evaluación de la estrategia cognitiva de identificación del tema principal.

Nombre: [redacted] fecha julio 29 / 2015 curso 2º B

¿ de que se trata el texto el adirimo ?

R= El Adirimo

R1= que el adirimo le dijo a un hombre que su casa estaba abierta y le rozaron todo lado su interior.

X

Figura 15. Taller 3 de identificación de tema principal del sujeto 1

Fecha 29 de julio 2015 Nombre [redacted] curso 2º B

El adirimo

R1= se le acerca un hombre y le aviso que las Puertas de su Casa que estaran abiertas y se arion rozado todo do de su interior

X

Figura 16. Taller de identificación de tema principal del sujeto 3

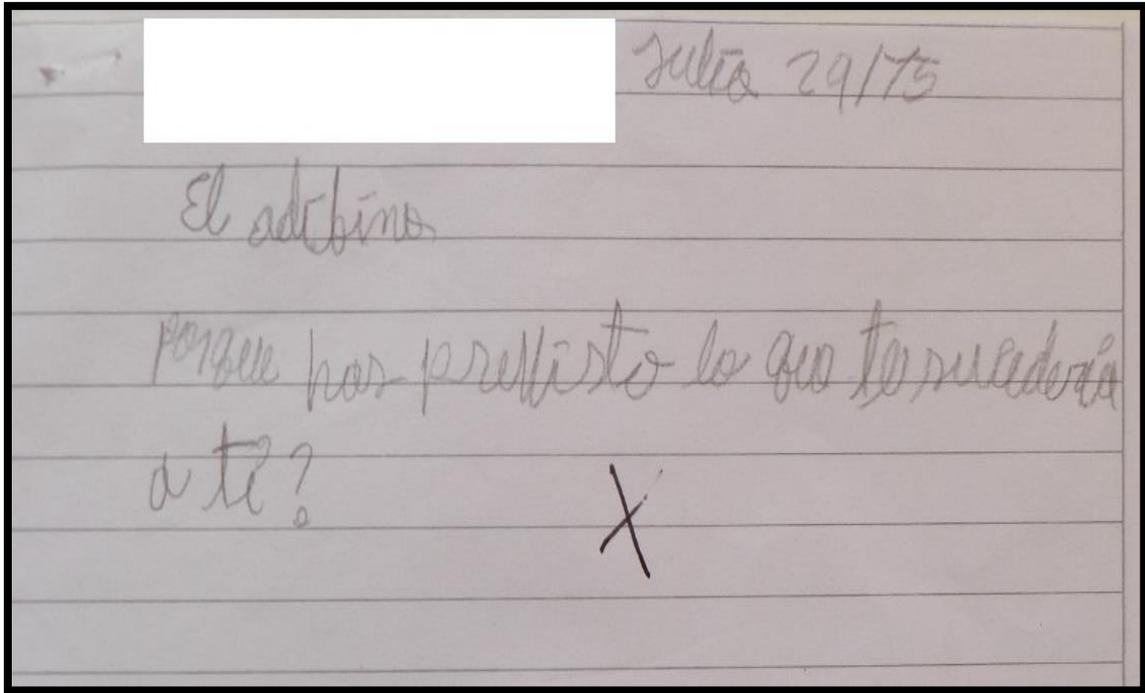


Figura 17. Taller de identificación de tema principal del sujeto 5

Al aplicar la evaluación No.1 de identificación del tema principal del texto narrativo “Prometer lo imposible”, Con respecto a la pregunta 1, donde debían identificar una oración que ayudaba a encontrar el tema principal, los sujetos No.1, No.3 y No.5, no logran identificar la oración que ayuda a encontrar el tema principal, evidenciando aún la falencia en éstas sujetos para identificar el tema principal de un texto, confundiendo ideas principales con el tema principal.

Con respecto a la pregunta 2, que consistía en identificar y cuantificar los párrafos que componían el texto, el sujeto No.1 logra identificar y cuantificar los párrafos que componen el texto, mientras que los sujetos No.3 y No.5, no logran identificar y cuantificar los párrafos que componen el texto. Podemos apreciar que algunos sujetos en esta etapa tienen dificultad

para identificar y cuantificar los párrafos que componen un texto, poniendo en evidencia que no se están reforzando estos aspectos en el área lectura.

Con respecto a la pregunta 3, donde los sujetos debían escoger la respuesta que identificara el tema principal del texto, los sujetos No.1, No.3 y No.5, no identifican la respuesta correcta sobre el tema principal del texto, dado que el sujeto No.1 escoge una respuesta que evidencia que aún confunde el tema principal con una idea principal, mientras que los sujetos No.3 y No.5 escogieron respuestas que evidencian que confunden ideas secundarias dentro del texto, con el tema principal. Al igual que en la pregunta 1, se evidencia que los sujetos confunden el tema principal con ideas principales y secundarias del texto.

Con respecto a la pregunta 4, que era una pregunta abierta, donde los sujetos debían inferir sobre el tema principal a través de las acciones del personaje, de cómo pretendía cumplir a los dioses, los sujetos No.1, No.3 y No.5, no lograron inferir sobre el tema principal a través de las acciones del personaje del texto. Aquí se evidencia que los sujetos tienen dificultad para inferir sobre el tema principal, puesto que a través de las acciones del personaje no pudieron hacer tal inferencia.

Con respecto a la pregunta 5, que era una pregunta abierta, donde los sujetos debían inferir sobre las intenciones del personaje implícitas en el tema principal y discernir el ¿por qué? el hombre prometió a los dioses cosa que no podía cumplir, los sujetos No.1 y No.3 lograron inferir de manera correcta sobre las intenciones del personaje, mientras que el sujeto No.5 no logró inferir de manera correcta, mostrando incoherencia entre el texto y su

respuesta. Se evidencia la dificultad para comprender e inferir sobre acciones implícitas en el texto.

1) **La oración que te ayudaría a encontrar el tema principal del texto es**

A. Se dirigió a los dioses prometiendo lujosos sacrificios y ofrendas.

X B. Un hombre pobre que se hallaba gravemente enfermo.

C. ¿crees tú que los dioses me lo van a reclamar si me restableciera?

D. Lo oyó su mujer, que lo acompañaba.

2) **El texto tiene**

A. Un párrafo

B. Tres párrafos

X C. Cuatro párrafos

D. Cinco párrafos.

3) **El tema principal del texto es**

A. Promesas imposibles de cumplir.

B. Enfermarse acompañado.

X C. Prometer lujosos sacrificios y ofrendas.

D. Lo que los dioses le reclaman a los enfermos.

4) **¿Cómo crees que el hombre pensaba cumplir las promesas?**
que el tu reiera tadasera y el lo cumplera X

5) **¿Por qué el hombre prometió a los dioses cosas que no podía cumplir?**
porque para salvar su vida

Figura 18. Evaluación 1 de identificación de tema principal del sujeto 1

1) La oración que te ayudaría a encontrar el tema principal del texto es

A. Se dirigió a los dioses prometiendo lujosos sacrificios y ofrendas.

B. Un hombre pobre que se hallaba gravemente enfermo.

C. ¿crees tú que los dioses me lo van a reclamar si me restableciera?

D. Lo oyó su mujer, que lo acompañaba.

2) El texto tiene

A. Un párrafo

B. Tres párrafos

C. Cuatro párrafos

D. Cinco párrafos.

3) El tema principal del texto es

A. Promesas imposibles de cumplir.

B. Enfermarse acompañado.

C. Prometer lujosos sacrificios y ofrendas.

D. Lo que los dioses le reclaman a los enfermos.

4) ¿Cómo crees que el hombre pensaba cumplir las promesas?

No lo van a reclamar o sea que no lo reclaman ✓

5) ¿Por qué el hombre prometió a los dioses cosas que no podía cumplir?

Para que él se sanara ✓

Figura 19. Evaluación 1 de identificación de tema principal del a sujeto 3

1) La oración que te ayudaría a encontrar el tema principal del texto es

A. Se dirigió a los dioses prometiendo lujosos sacrificios y ofrendas.

B. Un hombre pobre que se hallaba gravemente enfermo.

C. ¿crees tú que los dioses me lo van a reclamar si me restableciera?

D. Lo oyó su mujer, que lo acompañaba.

2) El texto tiene

A. Un párrafo

B. Tres párrafos

C. Cuatro párrafos

D. Cinco párrafos.

3) El tema principal del texto es

A. Promesas imposibles de cumplir.

B. Enfermarse acompañado.

C. Prometer lujosos sacrificios y ofrendas.

D. Lo que los dioses le reclaman a los enfermos.

4) ¿Cómo crees que el hombre pensaba cumplir las promesas?

ayudando X

5) ¿Por qué el hombre prometió a los dioses cosas que no podía cumplir?

para ser su amigo X

Figura 20. Evaluación 1 de identificación de tema principal del sujeto 5

Frente a este resultado y el avance del resto de sujetos observadas, el grupo investigador decide aplicar una segunda evaluación para identificar el tema principal del texto narrativo “El baile que dieron las señoritas zanahorias”, con respecto a la pregunta 1, que consistía en escribir el nombre del texto, los sujetos No.1, No.3 y No.5, identificaron de manera correcta el nombre del cuento.

Con respecto a la pregunta 2a, que consistía en identificar las acciones, interacciones y roles de los personajes, acerca de quienes organizaron la fiesta, los sujetos No.1 y No.3 presentaron confusión para identificar lo preguntado, mientras que el sujeto No.5 identificó de manera literal lo preguntado.

Con respecto a la pregunta 2b, que consistía en identificar literalmente elementos de los personajes en el texto, acerca de expresar cómo estaban vestidas las zanahorias, el sujeto No.1 identificó literalmente los elementos de los personajes, el sujeto No.3 no identificó los elementos de los personajes, mientras que el sujeto No.5 identificó de manera parcial los elementos de los personajes.

Con respecto a la pregunta 3, que consistía en identificar de manera literal las características de los personajes, acerca de cómo eran (características físicas) los dueños de la granja, el sujeto No.1 identificó de manera correcta las características de los personajes, el sujeto No.3 no identificó las características de los personajes, mientras que el sujeto No.5 identificó de manera parcial las características de los personajes.

Con respecto a la pregunta 4, que consistía en identificar de manera literal las acciones de los personajes, acerca del por qué se había dormido el dueño de la granja, los sujetos No.1 y

No.3 identificaron de manera literal las acciones de los personajes, mientras que el sujeto No.5 no logró identificar las acciones de los personajes relacionado en la pregunta específica.

Con respecto a la pregunta 5, que consistía en identificar de manera literal acciones entre los personajes acerca de las parejas que se formaron en la fiesta, el sujeto No.1 identifica de manera correcta las interacciones entre los personajes, mientras que los sujetos No.3 y No.5 no identifican de manera correcta las interacciones entre los personajes. Se evidencia aquí que los sujetos tienen dificultad para identificar literalmente acciones, características e interacciones de personajes en los textos.

Con respecto a la pregunta 6, que consistía en inferir sobre acciones entre los personajes, acerca de decir por qué los campesinos quedaron extenuados, los sujetos No.1 y No.3 lograron inferir correctamente sobre el por qué quedaron extenuados los campesinos, mientras que el sujeto No.5 no logró inferir de manera correcta el por qué los campesinos quedaron extenuados.

Con respecto a la pregunta 7, que consistía en inferir sobre la acción en común de los personajes del texto, acerca del por qué el sauce, el riachuelo y los pajaritos formaron una orquesta para las verduras, el sujeto No.1 logró inferir correctamente sobre la acción en común de los personajes, mientras que los sujetos No.3 y No.5, no lograron tal inferencia, mostrando incoherencias entre lo relacionado en el texto y la respuesta expresada.

Con respecto a la pregunta 8, que consistía en escribir 5 frases importantes acerca del tema del cuento, el sujeto No.1 identificó parcialmente frases importantes, el sujeto No.3 no logró identificar frases importantes, mientras que el sujeto No.5 solo identificó palabras

claves dentro del texto. Aquí se vuelve a evidenciar la dificultad que tienen los sujetos para diferenciar entre ideas principales, ideas secundarias y palabras clave.

Con respecto a la pregunta 9, que consistía en inferir en la noción de tiempo y espacio de la historia del texto, acerca de cuánto tiempo duró el baile, los sujetos No.1 y No.3 lograron inferir sobre el tiempo de duración del baile, mientras que el sujeto No.5, no respondió.

Con respecto a la pregunta 10, que consistía en inferir sobre el desenlace de la situación expresada en el texto, acerca si los campesinos despertaron o no, los sujetos No.1 y No.3 lograron inferir correctamente sobre el desenlace de la historia, mientras que el sujeto No.5 no logró inferir sobre el desenlace de la historia. Aquí se puede observar la dificultad marcada de el sujeto No.5 a lo largo de la aplicación de la estrategia.

Con respecto a la pregunta 11, que consistía en identificar el tema principal del texto, los sujetos No.1, No.3 y No.5, lograron identificar de manera correcta el tema principal del texto, guardando coherencia entre lo leído y lo expresado. Aquí se puede evidenciar que los sujetos en observación no presentan dificultad para identificar el tema principal de un texto.

Con respecto a la pregunta 12, que consistía en representar de manera icónica la relación entre el tema principal y la narración del texto, los sujetos No.1, No.3 y No.5 lograron representar correctamente de manera icónica la relación entre el tema principal y la narración del texto.

Respuestas de las preguntas

1.° Escribe el nombre del cuento en culebras

A = El árbol que decidió los caminos

2.° Abre las páginas 27 y resuelve

B =

3.° ¿Quiénes eran los encargados de la fiesta?

R = Los papitos eran los encargados de la fiesta de despedida que decidieron las señoritas zamoranas

4.° ¿En la página 26 y resuelve ¿Por qué se durmió el campesino?

R = El campesino se durmió porque comió tanto macho de gallina y bebía mucha cerveza que no resistía

5.° ¿Escribe las parejas que se formaron en la fiesta?

R = Las señoritas zamoranas formaron pareja con los papitos, las muchachas formaron pareja con los machos

10. ¿cuan qué despertaron los campesinos algún día?
Si despertaron?, qué hicieron?, si no despertaron? Por qué
no despertaron?

R/ Si despertaron y continuaron cultivando sus verduras
para luego venderlas en los puestos del mercado

11. ¿el tema principal del texto es?

R/ la magia y la importancia del campo

12. Representa a través de un dibujo el cuento leído.

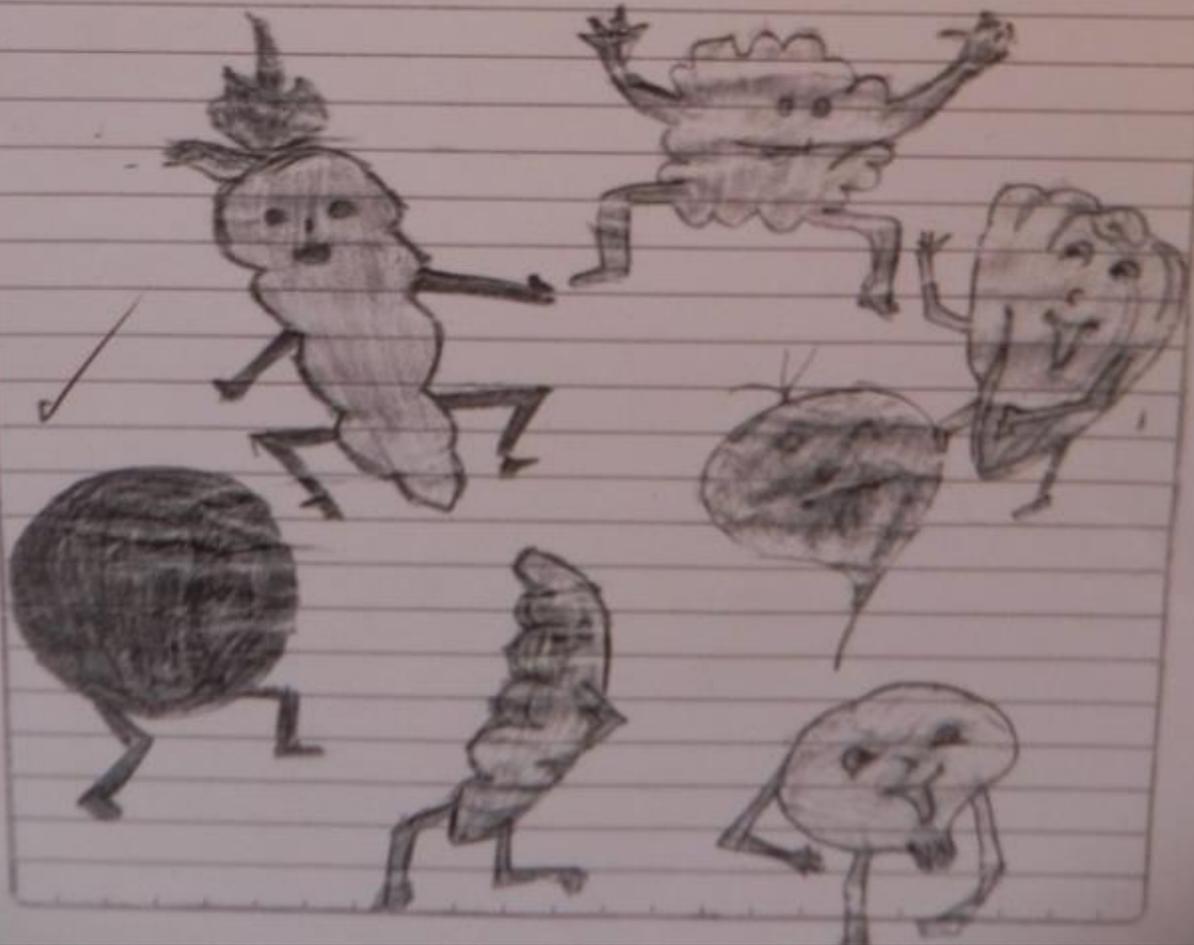


Figura 21. Evaluación 2 de identificación de tema principal de el sujeto 1

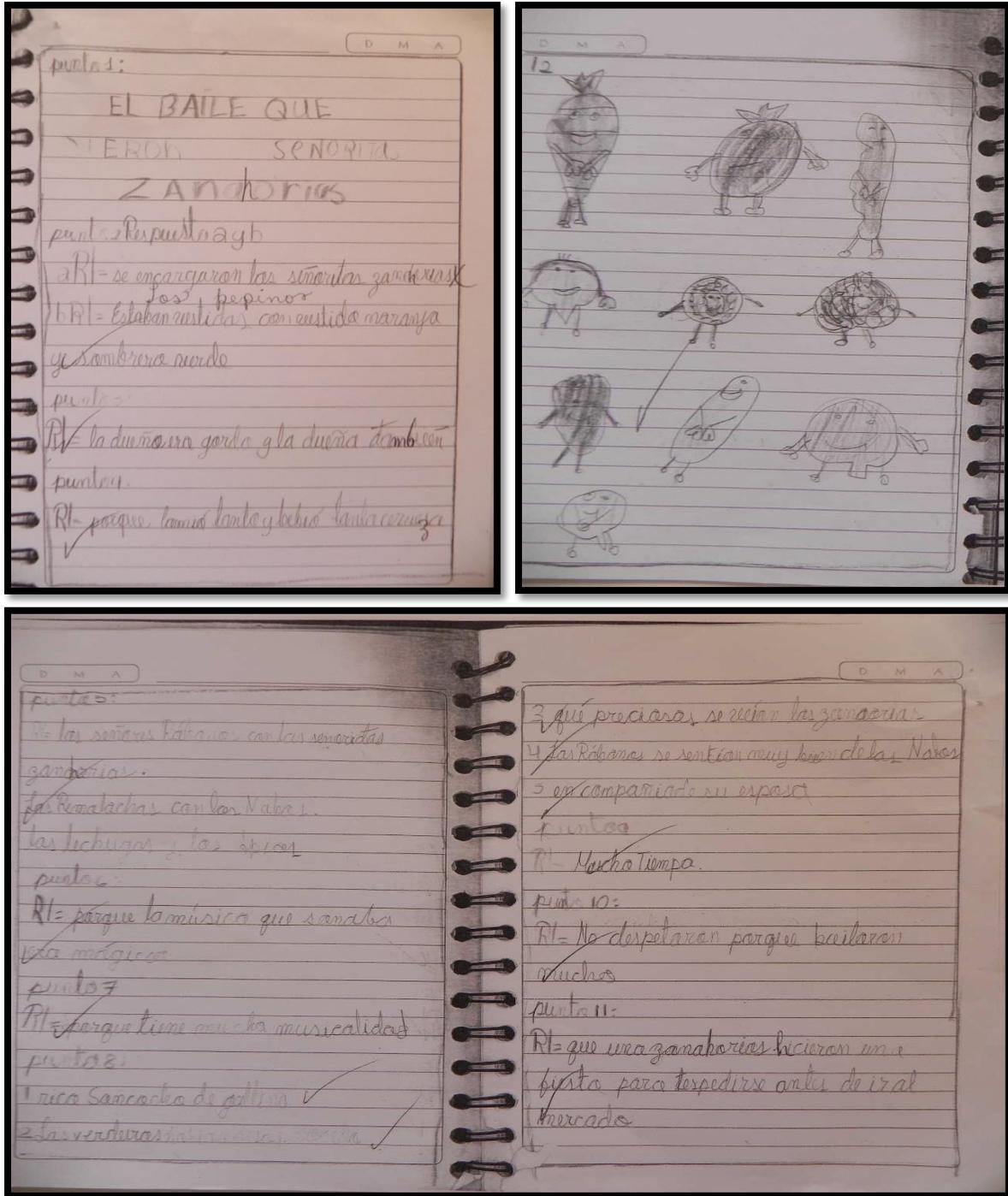


Figura 22. Evaluación 2 de identificación de tema principal del sujeto 3

1 9/9/10

2 Al Baile que hicieron los señores, con los...

3 si que nos dieron los en los días de organizar la fiesta

4 ~~RI = el pitón~~

5 ~~como estaba, vestido, la zona...~~

6 ~~RI = de rana y sombrero de encaje Verde~~

7 ~~si campearan los dueños de...~~

8 ~~el hombre es se choncho~~

9 ~~que proba que la familia de...~~

~~RI = por el Comandante~~

~~XRI = porque se los querían...~~

~~XRI = Comandante, pintura, Kulis - termis / pareja~~

~~XRI = la zanchera y la...~~

~~XRI = se despetaron, camieron~~

~~XRI = el plato de despedida...~~

Norma

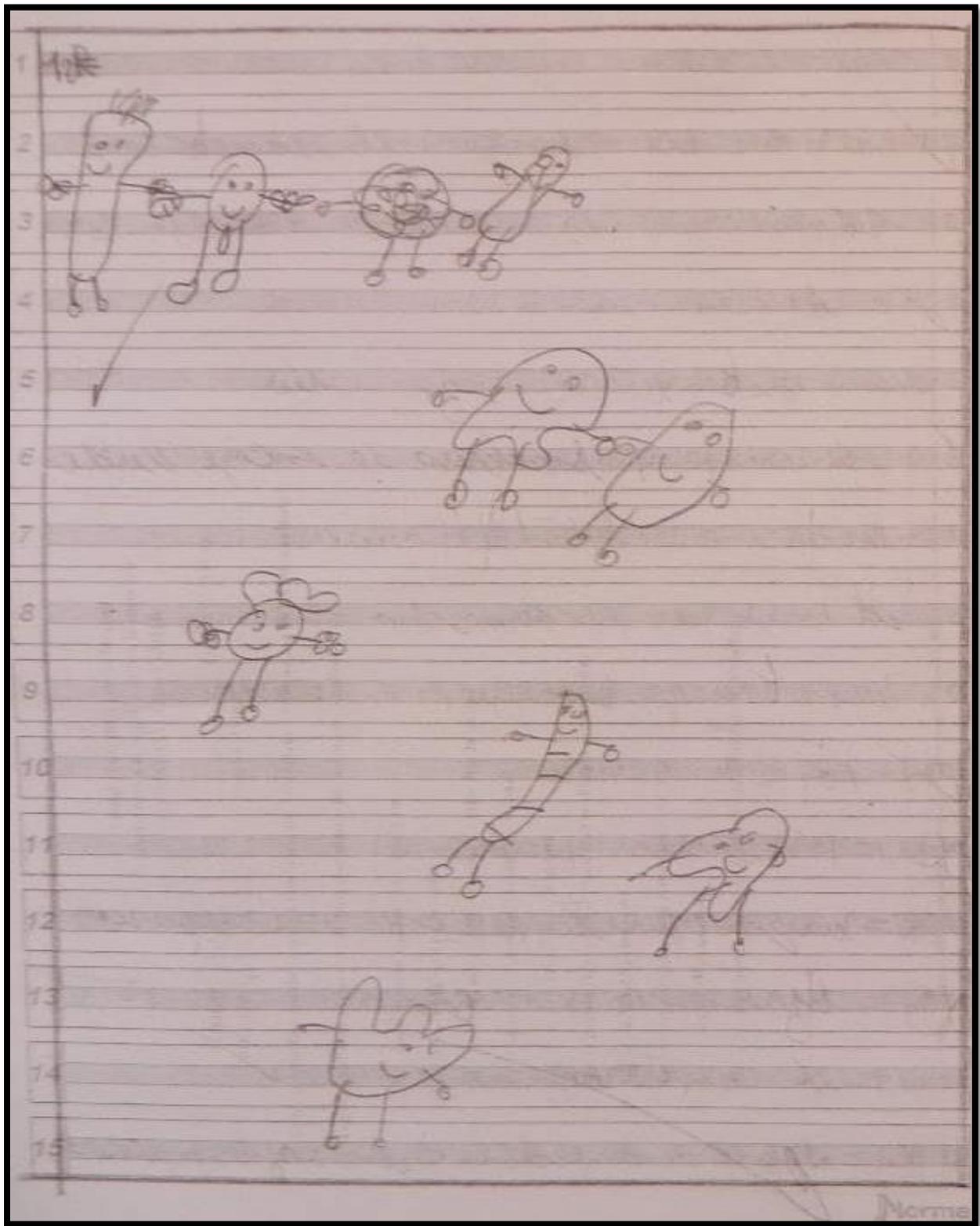


Figura 23. Evaluación 2 de identificación de tema principal del sujeto 5

8.2 Triangulación de la estrategia cognitiva Subrayado

Los sujetos objeto de estudio demostraron no tener un conocimiento previo adecuado a lo que se refiere la técnica del subrayado, el sujeto 1 no tenía muy clara la finalidad de ésta ya que sólo entendían que era “importante” subrayar, el sujeto 3 no sabía cómo explicarlo, pero al momento de plasmarlo, es decir, de subrayar se denota una mayor destreza, y el sujeto 5 entendió desde un principio que se trataban de ideas y no de palabras aleatorias.

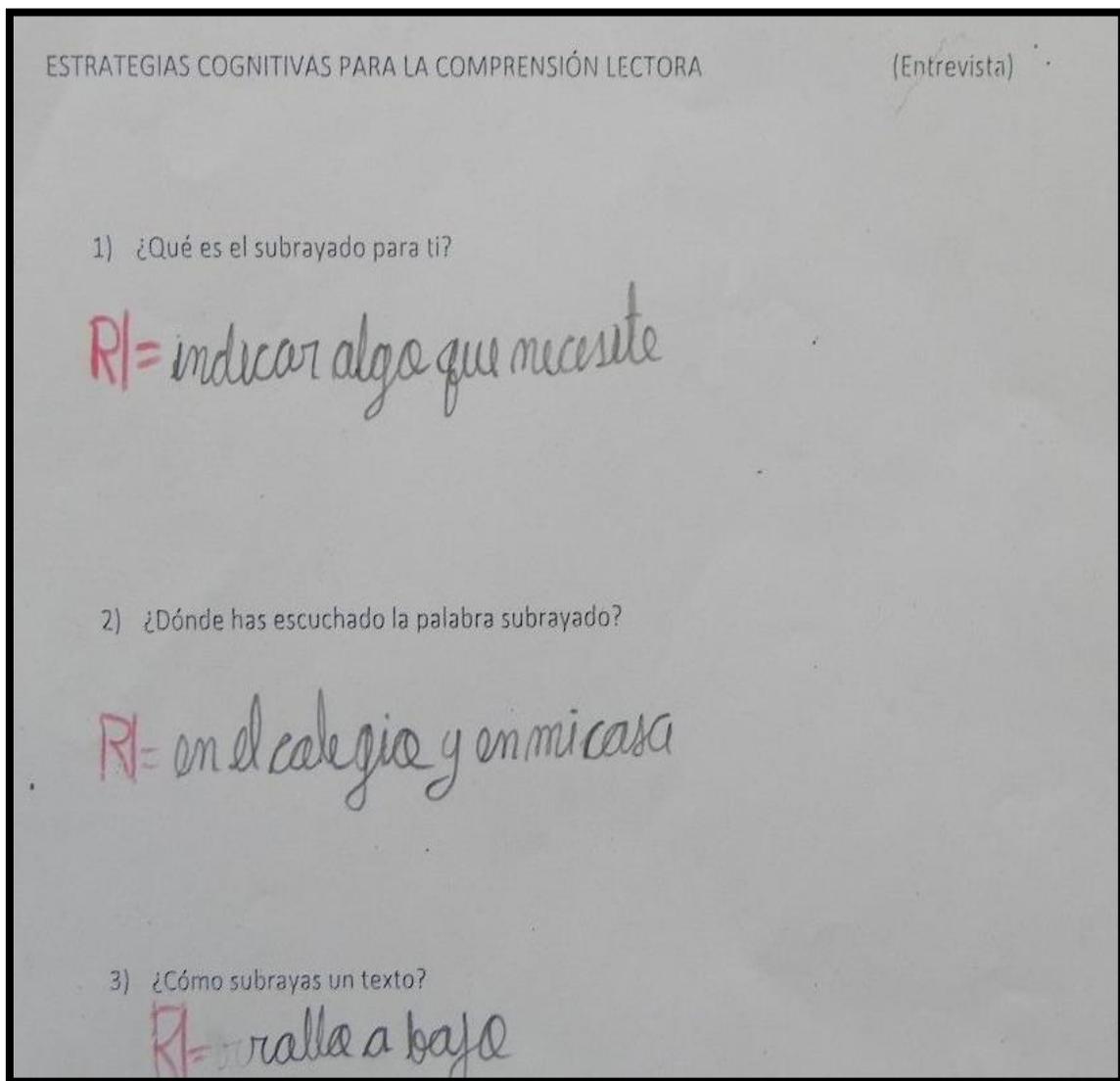


Figura 24. Entrevista 1 de estrategia de subrayado del sujeto 1

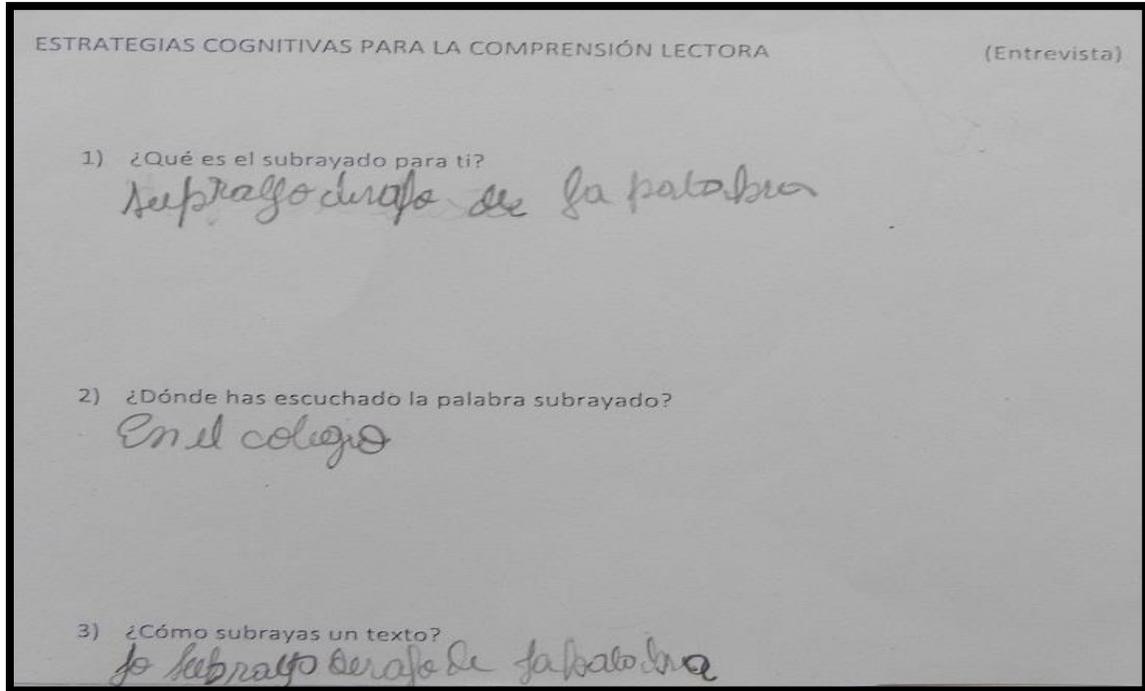


Figura 25. Entrevista 1 de estrategia de subrayado del sujeto 3

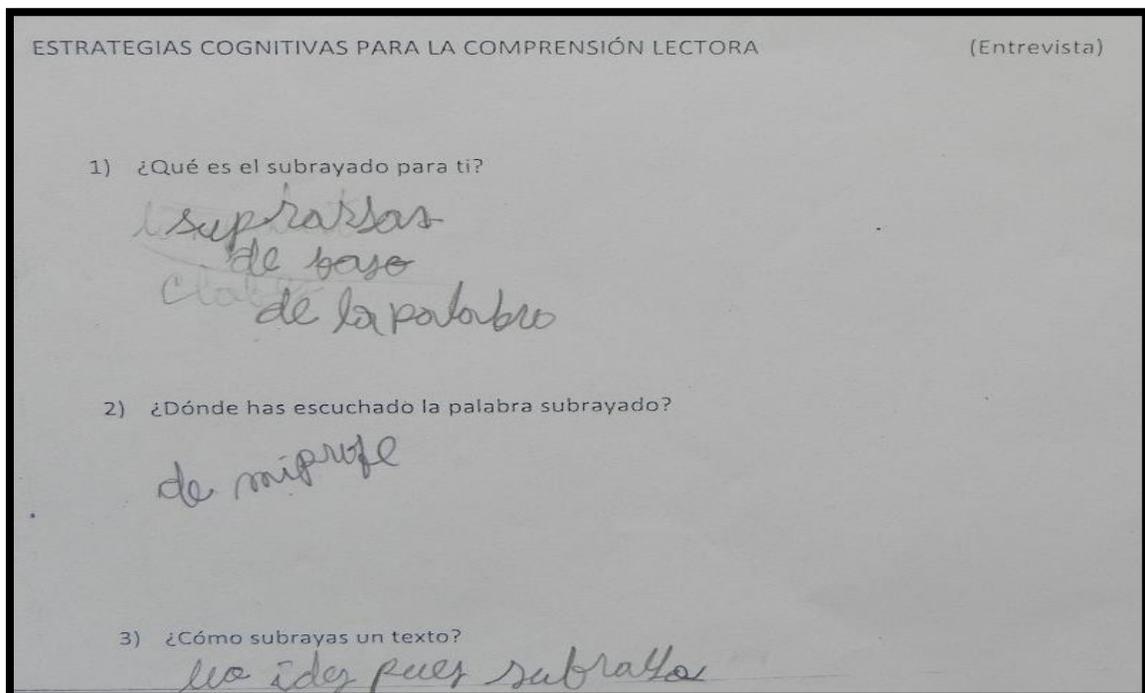


Figura 26. Entrevista 1 de estrategia de subrayado del sujeto 5

Al momento de realizar el subrayado el sujeto 1 fue identificando paulatinamente la finalidad del subrayado, fue coherente al momento de seleccionar las palabras y frases claves del texto. El sujeto 1 en el taller 1 “Tengo miedo “identificó el personaje principal, en qué momento le daba miedo, qué le daba miedo y qué debía hacer para dejar de tener miedo, por tanto, al subrayar estos momentos le permitió identificar asertivamente el tema principal del texto y/o aproximarse a la esencia de éste.

Segundo

51 99

1. Subraya ideas, frases u oraciones que te ayuden a entender el texto.
2. Escribe el tema principal, ten en cuenta lo que subrayaste.

Tengo miedo (fragmento)

Es hora de dormir. Eusebio no se puede dormir. Tiene miedo.

"¡Ananías! ¡Ananías! ¿Estás dormido?", pregunta Eusebio muy bajito.

"No, aún no", responde Ananías. "¿Qué te pasa?"

Eusebio le cuenta por qué no puede dormir tranquilo.

"Tengo miedo de los monstruos que tienen cuernos... De los que se esconden en los lugares oscuros y solo dejan ver sus ojos brillantes... De todos, todos esos que nos asustan, tengo miedo".

"Te entiendo", replica Ananías. "Ven, siéntate a mi lado y deja que te cuente algo", le propone. "Sabías tú que los que escupen fuego... Los que se esconden en lugares oscuros y solo dejan ver sus ojos brillantes... También deben lavarse los dientes antes de ir a dormir. Les da miedo cuando sale el sol. Prefieren los helados de muchos sabores. Y les gusta mucho jugar a la pelota".

"¿Es cierto todo eso?", pregunta Eusebio.

"Claro que sí", responde Ananías.

"¿Sabes? Ya no tengo miedo. Ahora me voy tranquilo a dormir a mi cuarto".

"Hasta mañana, Eusebio".

"Hasta mañana, Ananías".

Ivar da Coll

RI = de dos niños que uno de ellos tiene miedo de los monstruos y el otro cuenta que no tiene miedo

Figura 27. Taller 1 de la estrategia de subrayado del sujeto 1

Asimismo, en la evaluación No.2 “El muchacho que nunca tenía hambre” demostró habilidades moderadas en su subrayado, identificó tanto los sujetos y los adjetivos de los personajes, obviando no obstante algunas frases claves de éste. Pero, a pesar de esta falencia logra aproximarse a la idea principal de un texto.

Observa cómo responder preguntas abiertas. *Subraya los nombres con un color y las adjetivos con otro. Escribe el tema principal del texto y resume.*

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas 3 y 4. *o frases con azul escribe el tema principal del texto y resume*

El muchacho que nunca tenía hambre

Un día en el mercado del pueblo, un granjero esperaba pacientemente a algún muchacho. Le hacía falta un joven fuerte para que lo ayudara, trabajara en sus campos y ordeñara sus vacas. De pronto apareció un joven. El granjero le preguntó si se levantaba temprano por las mañanas.

—Claro que sí, no tengo problemas. Nunca estoy cansado, nunca estoy hambriento y nunca tengo sed.

—Serás un buen trabajador entonces, justo lo que necesito. Ven mañana muy temprano a mi granja.

El muchacho trabajaba bien, pero todo lo que el granjero le daba para comer se lo comía, todo lo que le ofrecía para beber, se lo bebía y siempre se iba a la cama muy temprano.

Al pasar unos días el granjero le dijo:

—¿No decías que nunca estabas cansado, nunca hambriento y nunca tenías sed?

—¡Claro que sí! Así es, gracias a que como antes de tener hambre; bebo antes de tener sed y me acuesto antes de estar cansado.

Cuento popular.

RI= de un muchacho que decía mentiras

RI= Que un granjero buscaba en el mercado un joven que lo ayudara en los trabajos lo encontró pero dijo mentiras y no era el ideal

Figura 28. Evaluación 1 de la estrategia de subrayado del sujeto 1

Como anteriormente mencionado el sujeto 3 no tenía una idea previa clara de que se trata el subrayado, pero al momento de plasmarlo, es decir, de escribir el tema principal puede hacer una deducción de lo que debería subrayar y de lo que se trata el tema principal, pero al momento de escribir no muestra coherencia entre leer, comprender y redactar las ideas.

Asimismo, en el taller 1 el sujeto 3 subrayó adecuadamente las frases claves para la comprensión lectora, identificó el tema principal, pero no fue pertinente al afirmar que los monstruos no existen ya que esto no está implícito y/o explícito en el texto.

S.3

1. Subraya ideas, frases u oraciones que te ayuden a entender el texto.
2. Escribe el tema principal, ten en cuenta lo que subrayaste.

Tengo miedo (fragmento)

Es hora de dormir. Eusebio no se puede dormir. Tiene miedo.

"¡Ananías! ¡Ananías! ¿Estás dormido?", pregunta Eusebio muy bajito.

"No, aún no", responde Ananías. "¿Qué te pasa?".

Eusebio le cuenta por qué no puede dormir tranquilo.

"Tengo miedo de los monstruos que tienen cuernos... De los que se esconden en los lugares oscuros y solo dejan ver sus ojos brillantes... De todos, todos esos que nos asustan, tengo miedo".

"Te entiendo", replica Ananías. "Ven, siéntate a mi lado y deja que te cuente algo", le propone. "Sabías tú que los que escupen fuego... Los que se esconden en lugares oscuros y solo dejan ver sus ojos brillantes... También deben lavarse los dientes antes de ir a dormir. Les da miedo cuando sale el sol. Prefieren los helados de muchos sabores. Y les gusta mucho jugar a la pelota".

"¿Es cierto todo eso?", pregunta Eusebio.

"Claro que sí", responde Ananías.

"¿Sabes? Ya no tengo miedo. Ahora me voy tranquilo a dormir a mi cuarto".

"Hasta mañana, Eusebio".

"Hasta mañana, Ananías".

Ivar da Coll

se trata que los niños que el primero no se tiene miedo a los monstruos y el otro se cuenta que los monstruos no existen

Figura 29. Taller 1 de la estrategia de subrayado del sujeto 3

En el taller 1 el sujeto 5 comenzó subrayando parcialmente frases importantes para la comprensión, pero a partir de la mitad de éste dejó de subrayar las frases importantes para la comprensión integral del texto. El alcance de la comprensión del texto se limitó a lo que subrayo (sólo hasta la mitad del texto) y siendo muy literal en su análisis.

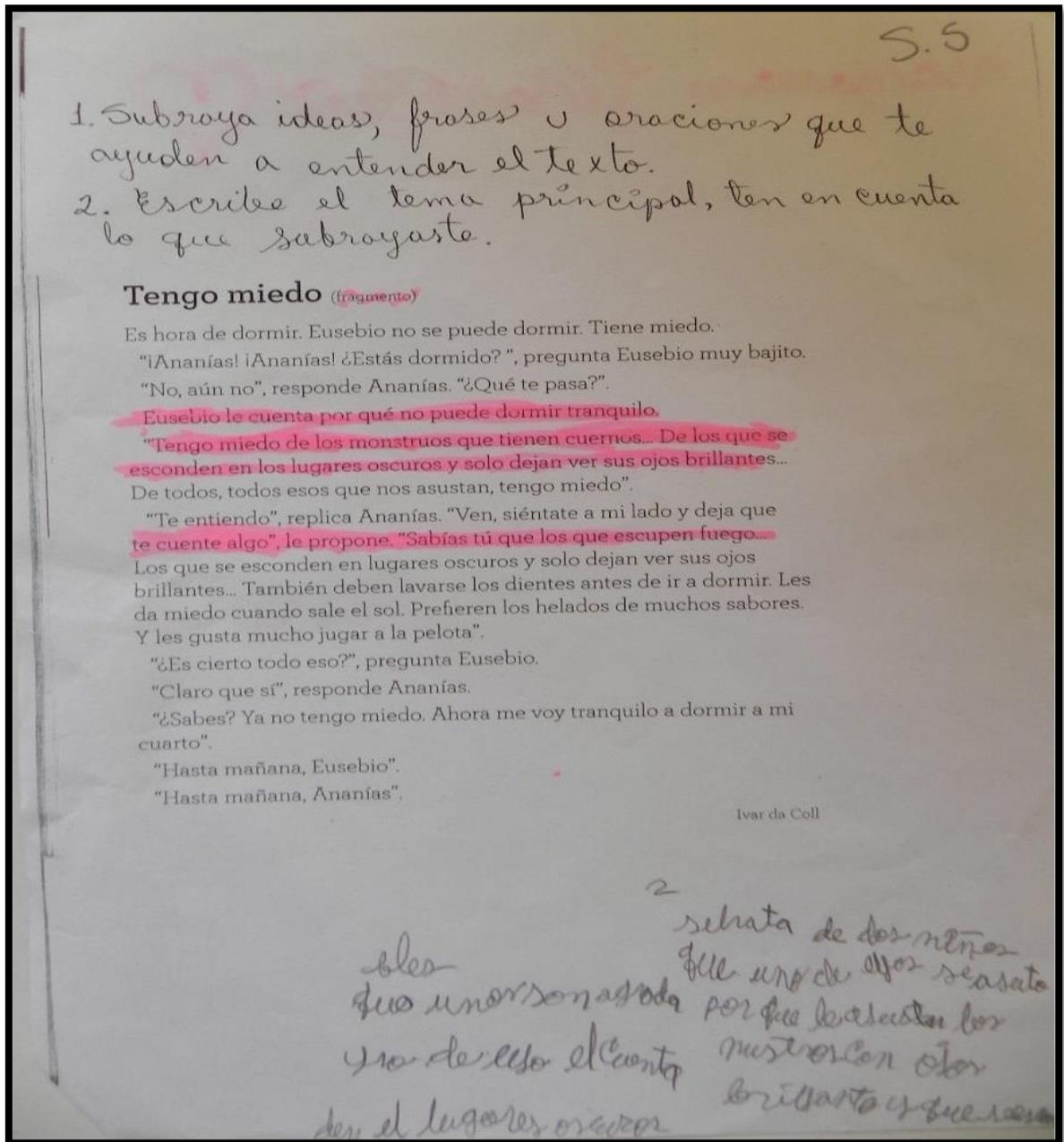


Figura 31. Taller 1 de la estrategia de subrayado del sujeto 5

En la evaluación el sujeto 5 no identificó el tema principal, además, no entregó la evidencia del subrayado, ya que estaba en su libro personal, aunque el sujeto identificó parcialmente el tema, al momento de plasmar sus ideas no fue congruente con la intención final del texto.

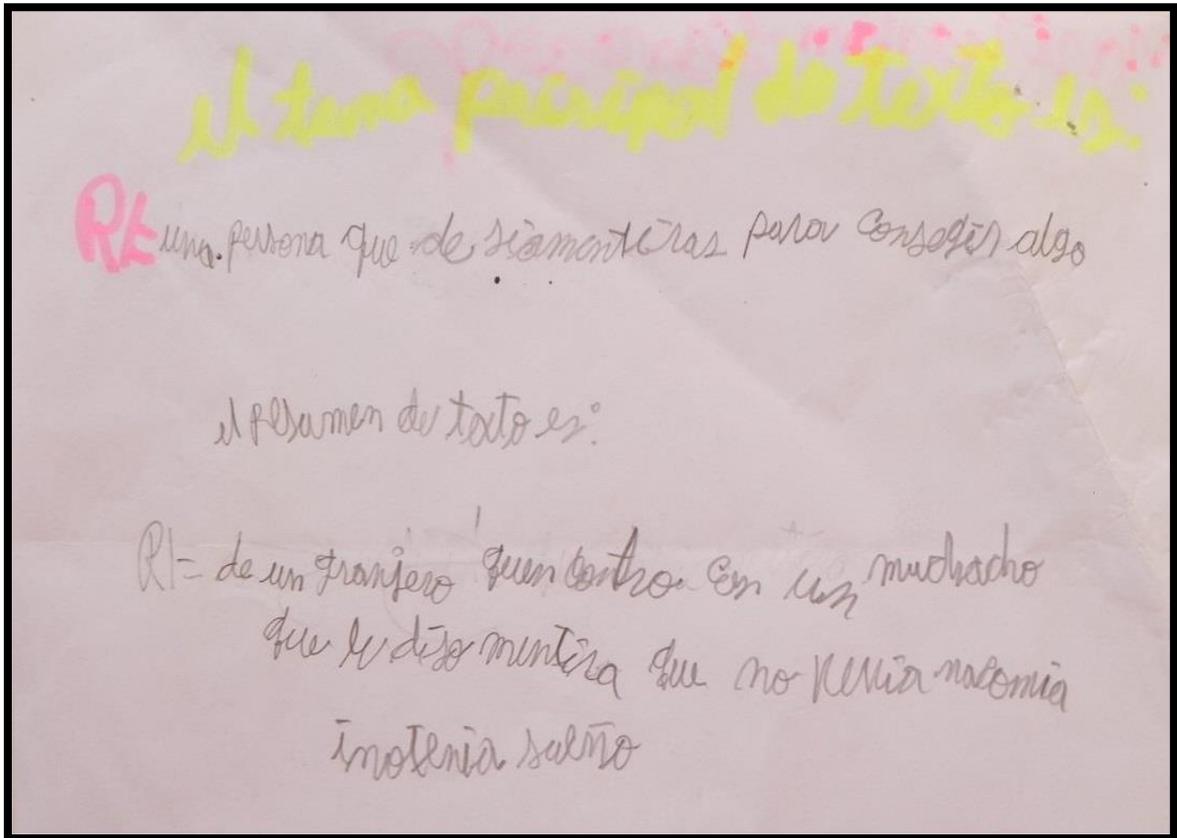


Figura 32. Evaluación 1 de la estrategia de subrayado del sujeto 5

Aunque los sujetos en general no tenían una idea clara previa del subrayado se observó durante los talleres que en general seleccionaron ideas y frases claves que les ayudó a identificar la estrategia anterior que fue tema principal.

El manejar la estrategia de tema principal las ayudó a comprender rápidamente la estrategia de subrayado, ya que pasaron de subrayado indiscriminado a un subrayado

selectivo rápidamente, aunque no en todos los sujetos se vio el mismo avance, encontramos que hubo avance en la estrategia de subrayado que les ayudó a mejorar su comprensión lectora así fuera de una forma parcial.

8.3 Triangulación de la estrategia cognitiva Paráfrasis

Para que los sujetos objeto de estudio pudieran entender desde su contexto lo que significa el “parafraseo” la técnica fue presentada como resumen, para su mayor entendimiento y comprensión. A manera previa se realiza una entrevista, en relación a su bagaje de conocimiento previo, el sujeto 1 responde que el resumen es como escribir un cuento, pero en pocas palabras". Es pertinente su conocimiento previo de resumen. Al momento de preguntar como lo haría ésta escribe: " Lo hago al leer un texto e identificando varias palabras y hago el resumen". Es acertada su manera de hacer resumen, ya que nos menciona la identificación de palabras y momentos claves, sin decirlo de manera explícita da entender que utiliza la estrategia de subrayado para discriminar ideas principales de secundarias. Al finalizar la entrevista una de las técnicas que ella menciona para lograr realizar un resumen adecuadamente es mediante la lectura en voz alta, lo que concuerda con las teorías de Solé (1998).

Por otra parte, es bien sabido, como ya hemos comentado, que leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto. En muchas aulas eso se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conocen, aunque no los hayan leído previamente – por ejemplo, leyendo cuentos que conocen por tradición oral -. El problema estriba en que cuando esos textos y esos tipos de lectura se generalizan o se

hacen exclusivos, los alumnos pueden ir construyendo una idea bastante pintoresca acerca de la lectura: leer es decir en voz alta lo que está escrito en libros cuyo contenido ya conocíamos antes de empezar a leer. En cualquier caso, la lectura en voz alta es solo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos o finalidades de lectura. La preparación de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, es un recurso que a mi juicio debería ser utilizado (p. 85).

El sujeto 1, en el taller 1 subrayó adecuadamente las ideas y palabras claves del tema, por esta razón logró realizar una paráfrasis acertada, pertinente y elocuente. El subrayado logra contextualizar al sujeto para realizar el ejercicio.

51

TALLER DE PARAFRASIS

Lee atentamente los siguientes pasos para realizar una paráfrasis (usar tus propias palabras)

- > Lee atentamente el texto.
- > Subraya las palabras claves en el texto (usa dos colores; rosado para las más importantes y verde para las que solo apoyan a esas ideas importantes).
- > Escribe tu paráfrasis. (usa tus propias palabras).

Un conejo en la vía

Daniel se reía dentro del auto por las gracias que hacía su hermano menor, Carlos. Iban de paseo con sus padres al Lago Rosado. Allí irían a nadar en sus tibias aguas y elevarían sus nuevas cometas. Sería un día de paseo inolvidable. De pronto el coche se detuvo con un brusco frenazo. Daniel oyó a su padre exclamar con voz ronca:

- ¡Oh, mi Dios, lo he atropellado!

- ¿A quién, a quién?, le preguntó Daniel.

- No se preocupen, respondió su padre-. No es nada.

El auto inició su marcha de nuevo y la madre de los chicos encendió la radio, empezó a sonar una canción de moda en los altavoces.

- Cantemos esta canción, dijo mirando a los niños en el asiento de atrás. La mamá comenzó a tararear una canción. Pero Daniel miró por la ventana trasera y vio tendido sobre la carretera el cuerpo de un conejo.

- Para el coche papi, gritó Daniel. Por favor, detente.

- ¿Para qué?, responde su padre.

- ¡El conejo, le dice, el conejo allí en la carretera, herido!

- Dejémoslo, dice la madre, es sólo un animal.

- No, no, para, para.

- Sí papi, no sigas - añade Carlitos-. Debemos recogerlo y llevarlo al hospital de animales. Los dos niños estaban muy preocupados y tristes.

- Bueno, está bien- dijo el padre dándose cuenta de su error. Y dando vuelta recogieron al conejo herido.

Pero al reiniciar su viaje fueron detenidos un poco más adelante por una patrulla de la policía, que les informó de que una gran roca había caído sobre la carretera por donde iban, cerrando el paso. Al enterarse de la emergencia, todos ayudaron a los policías a retirar la roca.

Gracias a la solidaridad de todos pudieron dejar el camino libre y llegar a tiempo al veterinario, que curó la pata al conejo. Los papás de Daniel y Carlos aceptaron a llevarlo a su casa hasta que se curara

Unas semanas después toda la familia fue a dejar al conejito de nuevo en el bosque. Carlos y Daniel le dijeron adiós con pena, pero sabiendo que sería más feliz en libertad.

FIN

Cuento de Álvaro Jurado Nieto, Colombia

Noviembre 11 / 2015

que una familia iban de viaje y el carro se paro de
depronto el carro y ~~atraves~~ se prendio y el niño
vio atra de y vio el canyo dirado y que lo querian
recoger porque se veia muy erido y ~~las~~ niñas
lo concensieron y lo llevaron al veterinario
y sano y lo llevaron 1 semana y despues lo
dijeron mel bosque

Figura 33. Taller 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 1

Asimismo, en la Evaluación 1 “Toñito el niño a quien se le perdió su eco” cuando se le pide realizar un análisis de tipo inferencial al solicitarle que otorgue un nuevo título a la historia, el sujeto logró ser coherente en su deducción, ésta respondió " El niño que a las personas le encantaba su música". Parece un título pertinente y acertado, aunque no refleja la trama principal del cuento.

1) ¿Qué título le pondrías al texto anterior?

Tañito el niño que a las personas le encantaba su música

2) Encierra en el texto, lo que te puede ayudar para identificar el tema principal.

3) ¿De qué se habla en el cuento?, escríbelo de forma breve.

que a las personas le gustaba su música y podía hablar con los animales y se portaba mal con los animales y lo castigaban quitándole el eco de su voz

4) Escribe el tema principal del cuento

que a las personas le gusta la música de tañito por su eco

2/

Figura 34. Evaluación 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 1

Al momento de realizar la estrategia cognitiva de paráfrasis el sujeto 3 describe de manera acertada la causa de la pérdida de la voz del personaje principal y describe detalles importantes de la historia. Empero no concluye la idea final. Por su parte, el sujeto 3 describe que las personas les gusta la música de Toñito por su eco, no obstante, hace omisión del problema y la trama principal, que es la búsqueda de ésta. Por otra parte, en la evaluación 1, cuando se le pregunta qué título pondría al texto ésta escribe " La princesa que se perdió la voz". Este título muestra confusión respecto al género del personaje principal y su status social, ya que no era de la realeza, sino un niño humilde que le gustaba cantar. Al momento de realizar la paráfrasis pudo describir el contenido inicial del texto, no obstante, le hizo falta el desarrollo medio y final del texto, lo cual no permitió que lograra deducir asertivamente el tema principal del texto

El sujeto No.3 responde al indagar sobre su conocimiento previo de resumen que esto consiste en identificar las palabras y escribir algo corto con ellas, por tanto, tiene un entendimiento que el resumen es una síntesis de un texto identificando palabras claves para su construcción. Al momento de preguntar, como se hace esto, el sujeto responde que se trata de leer el texto y después identificar una palabra, lo que demuestra apreciaciones un poco limitadas de cómo realizar un resumen, ya que no se trate exclusivamente de identificar una palabra, sino de darle sentido al cuerpo de un texto.

TALLER DE PARÁFRASIS

Lee atentamente los siguientes pasos para realizar una paráfrasis (usar tus propias palabras)

- > Lee atentamente el texto.
- > Subraya las palabras claves en el texto (usa dos colores; rosado para las más importantes y verde para las que solo apoyan a esas ideas importantes).
- > Escribe tu paráfrasis. (usa tus propias palabras).

Un conejo en la vía

Daniel se reía dentro del auto por las gracias que hacía su hermano menor, Carlos. Iban de paseo con sus padres al Lago Rosado. Allí irían a nadar en sus tibias aguas y elevarían sus nuevas cometas. Sería un día de paseo inolvidable. De pronto el coche se detuvo con un brusco frenazo. Daniel oyó a su padre exclamar con voz ronca:

- ¡Oh, mi Dios, lo he atropellado!

- ¿A quién, a quién?, le preguntó Daniel.

- No se preocupen, respondió su padre-. No es nada.

El auto inició su marcha de nuevo y la madre de los chicos encendió la radio, empezó a sonar una canción de moda en los altavoces.

- Cantemos esta canción, dijo mirando a los niños en el asiento de atrás. La mamá comenzó a tararear una canción. Pero Daniel miró por la ventana trasera y vio tendido sobre la carretera el cuerpo de un conejo.

- Para el coche papi, gritó Daniel. Por favor, detente.

- ¿Para qué?, responde su padre.

- ¡El conejo, le dice, el conejo allí en la carretera, herido!

- Dejémoslo, dice la madre, es sólo un animal.

- No, no, para, para.

- Sí papi, no sigas - añade Carlitos-. Debemos recogerlo y llevarlo al hospital de animales. Los dos niños estaban muy preocupados y tristes.

- Bueno, está bien- dijo el padre dándose cuenta de su error. Y dando vuelta recogieron al conejo herido.

Pero al reiniciar su viaje fueron detenidos un poco más adelante por una patrulla de la policía, que les informó de que una gran roca había caído sobre la carretera por donde iban, cerrando el paso. Al enterarse de la emergencia, todos ayudaron a los policías a retirar la roca.

Gracias a la solidaridad de todos pudieron dejar el camino libre y llegar a tiempo al veterinario, que curó la pata al conejo. Los papás de Daniel y Carlos aceptaron a llevarlo a su casa hasta que se curara

Unas semanas después toda la familia fue a dejar al conejito de nuevo en el bosque. Carlos y Daniel le dijeron adiós con pena, pero sabiendo que sería más feliz en libertad.

FIN

Cuento de Álvaro Jurado Nieto, Colombia

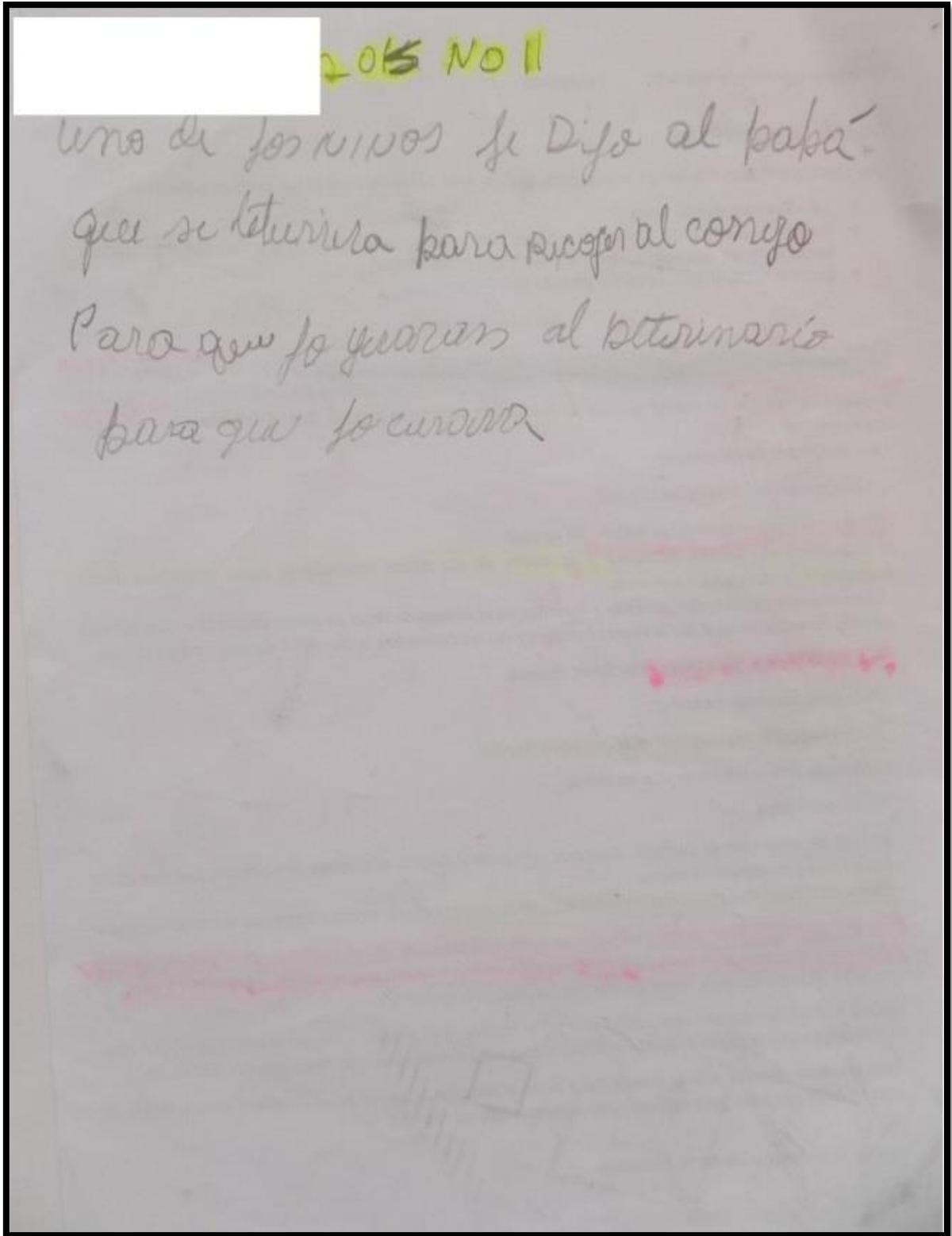


Figura 35. Taller 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 3

En cuanto al taller 1 el sujeto 3 subrayó dos frases claves del texto, no obstante, no hizo buen discernimiento al subrayar las otras cinco frases claves. Su paráfrasis demuestra una comprensión lectora parcial, ya que identifica el problema del texto, empero no lo relaciona con otros momentos claves dentro de la historia. Esto es resultado de un subrayado inadecuado.

Por último, en la parte de la entrevista, se le pregunta que estrategias utiliza, ésta menciona "Identifico la palabra y después escribo" da a entender por tanto que exclusivamente identifica palabras y las escribe, he ahí se ve implícito la técnica 2 del subrayado, pero no logra procesos de inferencia y/ o deducción para crear un resumen lógico del texto.

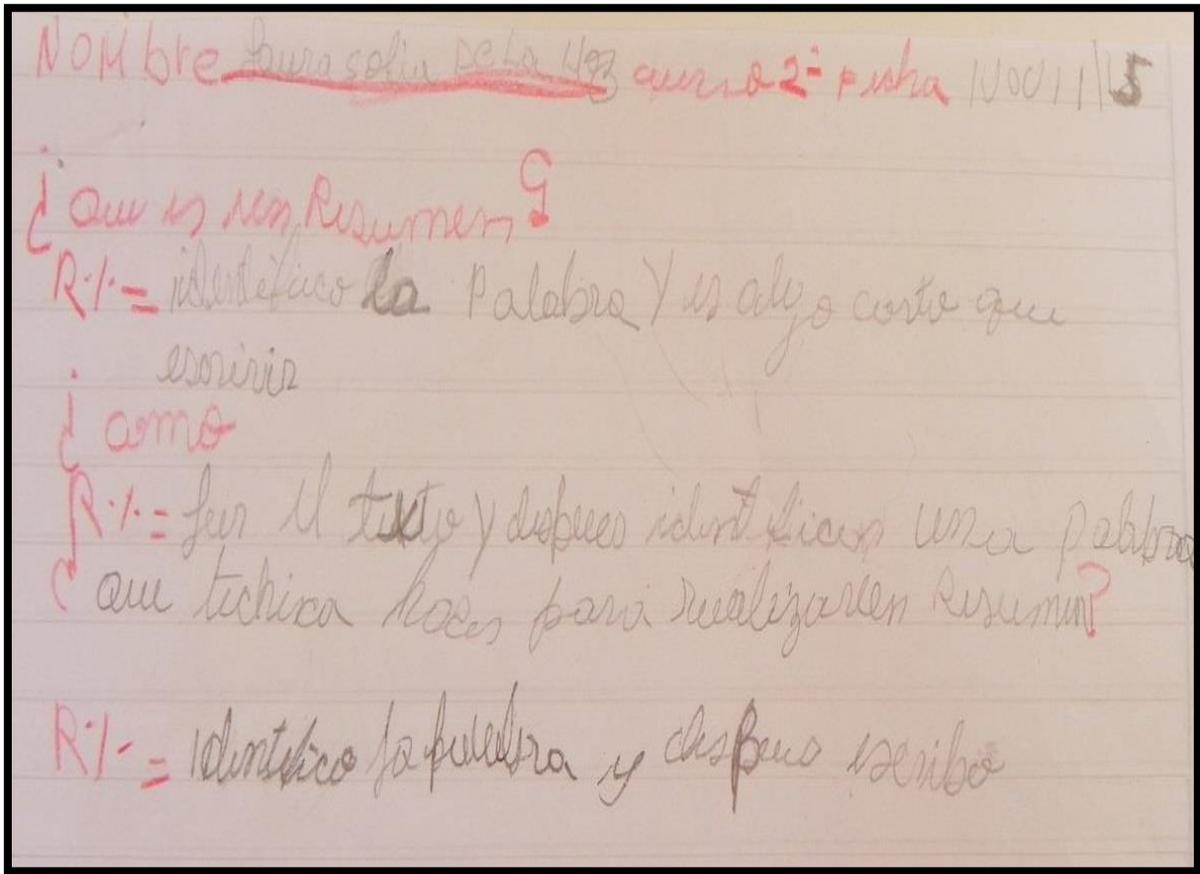


Figura 36. Entrevista 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 3

En el sujeto 5 encontramos que, aunque su conocimiento previo es vago, lo que causó que iniciara con un subrayado indiscriminado, luego logra identificar los momentos claves del texto permitiéndole realizar una comprensión de la esencia del texto, pero no del desenlace. Su comprensión lectora es parcial porque no aprovecha lo subrayado para la realización de la paráfrasis. No enlaza una estrategia con la otra lo que hace que se le dificulte más que a los otros sujetos la comprensión lectora.

35

Estrategias cognitivas de lectura 2^o B PARÁFRASIS

TALLER DE PARAFRASIS

Lee atentamente los siguientes pasos para realizar una paráfrasis (usar tus propias palabras)

- > Lee atentamente el texto.
- > Subraya las palabras claves en el texto (usa dos colores; rosado para las más importantes y verde para las que solo apoyan a esas ideas importantes).
- > Escribe tu paráfrasis. (usa tus propias palabras).

Un conejo en la vía

Daniel se reía dentro del auto por las gracias que hacía su hermano menor, Carlos. Iban de paseo con sus padres al Lago Rosado. Allí irían a nadar en sus tibias aguas y elevarían sus nuevas cometas. Sería un día de paseo inolvidable. De pronto el coche se detuvo con un brusco frenazo. Daniel oyó a su padre exclamar con voz ronca:

- ¡Oh, mi Dios, lo he atropellado!

- ¿A quién, a quién?, le preguntó Daniel.

- No se preocupen, respondió su padre-. No es nada. El auto inició su marcha de nuevo y la madre de los chicos encendió la radio, empezó a sonar una canción de moda en los altavoces.

- Cantemos esta canción, dijo mirando a los niños en el asiento de atrás. La mamá comenzó a tararear una canción. Pero Daniel miró por la ventana trasera y vio tendido sobre la carretera el cuerpo de un conejo.

- Para el coche papi, gritó Daniel. Por favor, detente.

- ¿Para qué?, responde su padre.

- ¡El conejo, le dice, el conejo allí en la carretera, herido!

- Dejémoslo, dice la madre, es sólo un animal.

- No, no, para, para.

- Sí papi, no sigas - añade Carlitos-. Debemos recogerlo y llevarlo al hospital de animales. Los dos niños estaban muy preocupados y tristes.

- Bueno, está bien- dijo el padre dándose cuenta de su error. Y dando vuelta recogieron al conejo herido.

Pero al reiniciar su viaje fueron detenidos un poco más adelante por una patrulla de la policía, que les informó de que una gran roca había caído sobre la carretera por donde iban, cerrando el paso. Al enterarse de la emergencia, todos ayudaron a los policías a retirar la roca.

Gracias a la solidaridad de todos pudieron dejar el camino libre y llegar a tiempo al veterinario, que curó la pata al conejo. Los papás de Daniel y Carlos aceptaron a llevarlo a su casa hasta que se curara

Unas semanas después toda la familia fue a dejar al conejito de nuevo en el bosque. Carlos y Daniel le dijeron adiós con pena, pero sabiendo que sería más feliz en libertad.

FIN

Cuento de Álvaro Jurado Nieto, Colombia

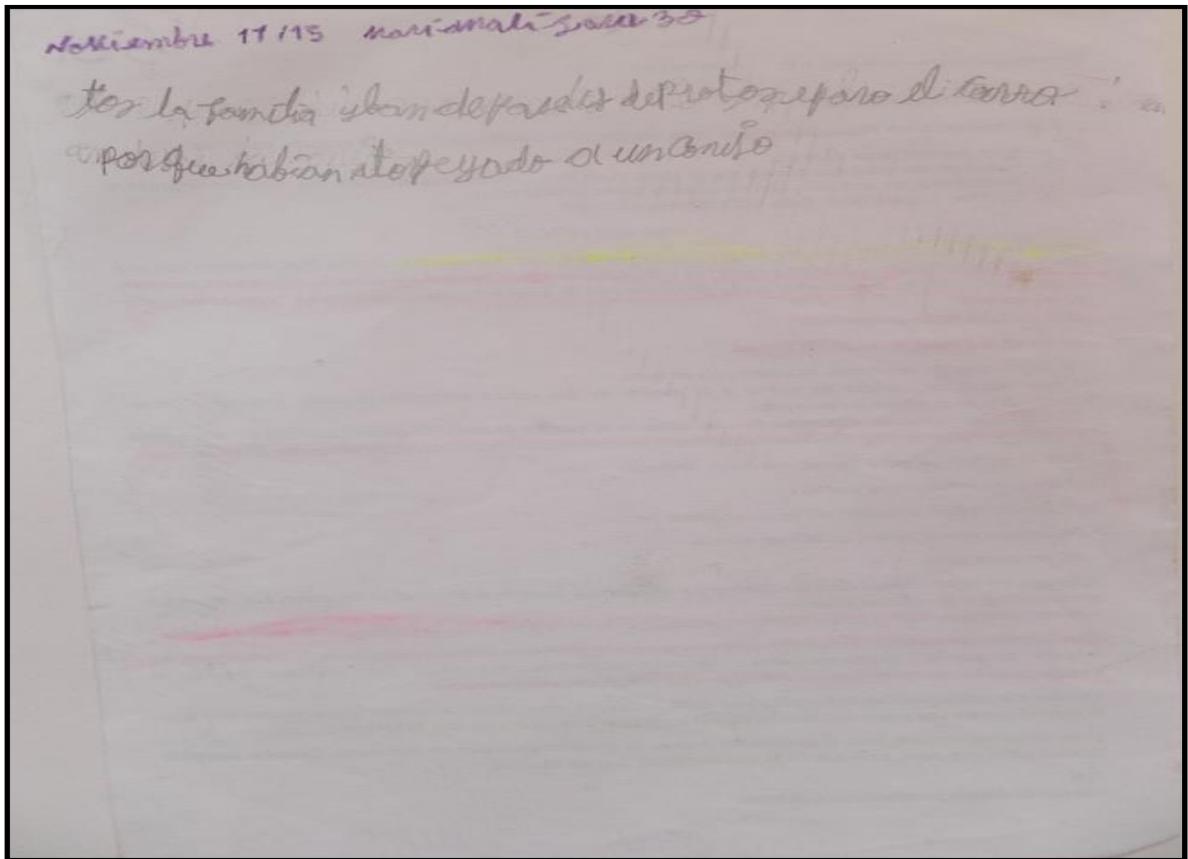


Figura 37. Taller 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 5

En el taller el primer párrafo el sujeto inició subrayando todas las oraciones sin discriminar ideas principales y secundarias. Pero a partir de la mitad, identificó y subrayó ideas y frases principales. La paráfrasis demuestra una comprensión lectora parcial, sólo indicó el problema del texto, pero no la solución presentada en éste. Se evidencia poca coherencia entre lo subrayado y lo parafraseado. Ya que en el subrayado las ideas y frases principales que identifiqué fue en el desarrollo y el desenlace mientras que en el parafraseo acertó en el inicio y desarrollo mas no en el desenlace.

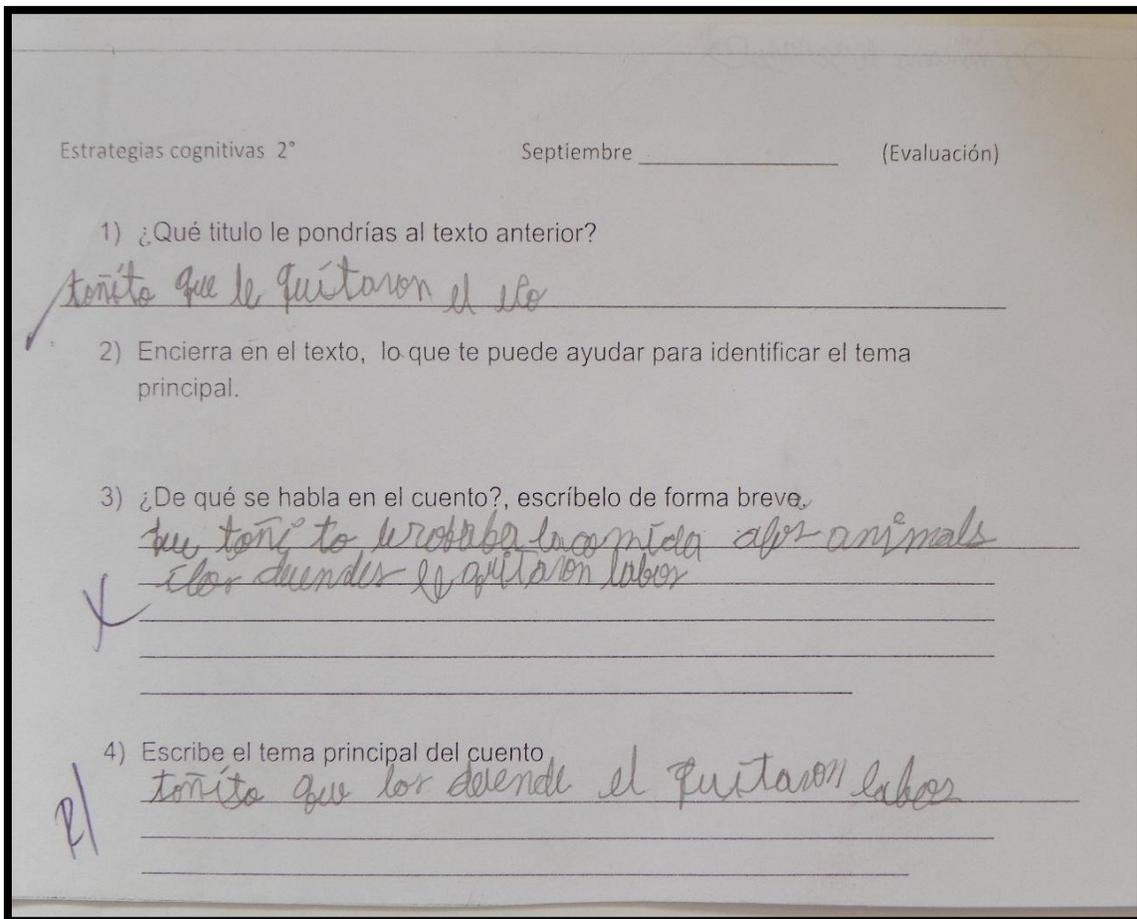


Figura 38. Evaluación 1 de la estrategia de paráfrasis del sujeto 5

Durante la evaluación el sujeto 5 escribe como título para el texto " A Toñito le quitaron el eco" lo que indica que identificó de manera correcta el título del cuento, pero al parafrasear identificó la trama principal del cuento, sin explicar su desarrollo y desenlace.

Al preguntársele sobre el tema principal vuelve a escribir de manera muy concreta que el tema principal fue la pérdida de la voz a causa de los duendes. Tiene coherencia con el tema principal y lo anteriormente presentado, sin dar mucho detalles e ideas, palabras y momentos claves en el desarrollo del texto.

Dentro del contexto de la investigación, se tomó como punto de partida el resultado del simulacro de las pruebas SABER realizadas en mayo de 2015, con la finalidad de observar en qué medida la aplicación de las estrategias cognitivas para comprensión lectora de textos narrativos aportaba a mejorar el desempeño de las sujeto en el área de lenguaje, por tanto cuando se realizó el segundo simulacro de las pruebas SABER en septiembre de 2015, ya el proyecto estaba desarrollando la segunda estrategia cognitiva (subrayado), como objeto de análisis, haremos un paralelo entre los resultados de la prueba realizada en mayo y la realizada en septiembre de 2015 de las 9 sujetos objeto de estudio.

Tabla 11. Resultados simulacro pruebas SABER Mayo – septiembre 2015

Sujeto	Resultado simulacro pruebas saber mayo 20 de 2015 Lectura Crítica	Resultado simulacro pruebas saber 25 de octubre de 2015 Lectura crítica
1	3.87	4.43
2	4.13	4.20
3	2.80	3.27
4	2.80	3.40
5	2.53	2.87
6	2.80	3.90
7	2.53	3.27
8	2.53	2.87
9	3.87	4.33

De acuerdo a lo plasmado en la tabla 10, de los 9 sujetos objeto de observación, vemos que en general tuvieron un incremento en el desempeño de lectura crítica, a excepción de los sujetos No 5 y No 8, cuyo desempeño durante la aplicación de la estrategia fue bajo, lo que demuestra una coherencia entre las observaciones realizadas y sus desempeños en los simulacros.

9. Conclusiones

La comprensión lectora se da como proceso cognitivo de forma gradual; a medida que realizamos lecturas se van realizando una serie de acciones cognitivas que conllevan a que el lector comprenda lo que lee. En el presente proyecto de investigación se utilizaron tres estrategias cognitivas para fortalecer y mejorar estos procesos comprensión lectora de forma sucesiva; utilizando para ello, textos narrativos.

La primera estrategia cognitiva que se utilizó fue la identificación del tema principal del texto; dicha estrategia necesitó de más tiempo que las otras dos estrategias puesto que, al iniciar con las actividades se evidenció que las estudiantes no identificaban lo que era párrafo, oraciones, título y tema; lo que conllevó a iniciar el proceso con la aclaración de esos conceptos. Así mismo se continuó con el desarrollo de actividades para la identificación del tema principal, ya con la asimilación de las terminologías tratadas para el desarrollo de la estrategia cognitiva se desarrolló con más facilidad ésta primera etapa. De igual forma fue una ventaja el desarrollo de ésta ya que, facilitó el proceso para la segunda estrategia que fue; el subrayado donde las estudiantes lograban identificar oraciones o frases importantes para subrayar, aquí las niñas diferenciaban título de tema y párrafo de oraciones porque, aunque la estrategia era distinta se afianzaba lo que se hizo en un primer momento.

Por último se realizaron actividades con la estrategia número tres; la paráfrasis la cual, resultó mucho más sencilla para las estudiantes y para la docente investigadora pues, ya las estudiantes en ésta etapa reconocían más la terminología, la utilizaban al hablar o participar en clases y realizaban el parafraseo con mucha más seguridad que al principio; fueron capaces de

realizar parafraseo incluso con actividades o lecturas que no eran propias del proyecto sino, de sus otras clases y algunas niñas en la etapa anterior ya lograban parafrasear.

Durante el proceso de la investigación la institución aplicó a las estudiantes un simulacro tipo prueba saber, al iniciar el primer período del año escolar y al finalizar; en el primer simulacro no se mostraron buenos resultados, evidenciando deficiencia en la comprensión lectora, al finalizar se pudo evidenciar que las estrategias cognitivas desarrolladas en la investigación dieron un referente en el avance obtenido por las estudiantes en dichas pruebas.

Una de las grandes dificultades evidenciadas por los sujetos objeto de estudio, es la falencia en la comprensión lectora, poniendo de manifiesto que el proceso de lecto – escritura no se está reforzando, puesto que la característica común en las observaciones fue la falta de coherencia entre lo leído, comprendido y escrito.

El subrayado sirvió para que los sujetos logaran una paráfrasis pertinente, solo en el sujeto 5 encontramos que no existe una asociación entre lo subrayado y lo parafraseado, aunque se observó una comprensión parcial de los textos.

Las estrategias aplicadas en el proyecto, contribuyeron al avance positivo en la competencia de comprensión lectora.

El entender y aplicar la primera estrategia cognitiva facilitó a las estudiantes, la comprensión y uso eficaz de las otras dos estrategias cognitivas. Esto es congruente con lo planteado por Isabel Solé cuando afirma que las diferentes estrategias de lectura son llevadas desde tres momentos antes, durante y después de la lectura.

10. Recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos en el proyecto, podemos recomendar:

- Incluir las estrategias de comprensión lectora como método de aprendizaje en el área de lenguaje de la institución.
- Reforzar la lecto escritura a través de estrategias que le permitan a los estudiantes asimilar de manera correcta la comprensión lectora
- Continuar con el uso de estrategia cognitivas desde grados inferiores para que se fortalezca la comprensión lectora.
- Elaborar guías o cartillas didácticas que permitan la implementación de las estrategias en el desarrollo de las clases.
- Verificar de manera permanente la evolución del proceso de comprensión lectora en las estudiantes de los grados que se implemente.
- Continuar con el desarrollo de este tipo de investigaciones en pro de los estudiantes.
- Incentivar la comprensión lectora desde grados preescolares.
- Afianzar estrategias cognitivas y el desarrollo de investigaciones con base a la cognición antes que la metacognición; ya que dentro de los antecedentes se evidencio más investigación metacognitivas que cognitivas.
- Utilización de estrategias lectoras que fortalezcan la comprensión de tipo inferencial en estudiantes desde los primeros grados.

11. Bibliografía

- Adam, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris: Armand-Colin.
- Alexepoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y La evaluación de la competencia discursiva*. Atenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Alliende, F y Condemarín, M. (2007 Pág. 116). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andrés Bello
- Alliende, F. (1980). Técnica de la línea controlada, lectura y vida. Año 1 No. 3, 20-26.
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ausubel, D.P. ; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F, México: Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Bain, D. y B. Schneuwly (1997): *Hacia una pedagogía del texto*. En *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* (20), 42-49.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

- Beltrán, J. A.(1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bettelheim, ByZelam, K.(1983).*Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós,
- Burón, J. (2002). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. 6ª ed. España: Ediciones Mensajero, pp.68 a 71.
- Cassany, D. (2004, Junio 1). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En *Lectura y Vida (Año 25, Vol2)*, 6-23.
Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/sumario>
- Centro Virtual Cervantes (CVC, 2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm
- Cepeda, M. L., López, M. R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106.
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>.
- Chadwick, C. B. (1988). *Estrategias Cognoscitivas y Afectivas de Aprendizaje*. En Revista Latinoamericana de Psicología, (Vol.20, 2) 163-205.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520203>
- Davalós, H.L. (1998). *Piensa Plus: Marco Teórico*. México D.F., México: Progreso. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=9eo-a-yS6WcC&pg>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Boletín Técnico de Encuesta de Consumo Cultural*. Bogotá, 2014.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Ducrot, O., (1972) *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, (Tr. Walter Minetto y

Amparo Hurtado, 1982), Barcelona, Madrid, España: Anagrama.

Eco, U. (1980). *Lector in fábula*. Barcelona, España: Lumen.

Elliot, J.(2000).*El cambio educativo desde la investigación- acción*.Madrid, España:Morata

García - Ranz, P. (1997). *Super lectura para estudiantes*. (11ª reimpresión). México: Selector, S. A. de C.V., pág. 92.

Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada: ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* . Nueva York, U.S.A: Basic Books.

Godoy, M. (2015). *Grafiti B*, Bogotá, Colombia: Norma.

Hernández S, R., Collado, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: MC Graw Hill.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México

D.F,México: Fondo de cultura económica. Recuperado de:

<http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>

Lomas C y Osoro. A (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1998.

Madrid, M. (2008). *Doce cuentos para un sueño*. Bogotá, Colombia: Educar

Mata, J. (2006). *Como mirar a la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*.

Barcelona, España: Grao. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=6ybGVLZxjeEC&pg>

McWhorter, K. T. (1983). *Lectura y Técnicas de Estudio de la universidad*. Boston, USA: Little, Brown and Company.

Matezans, M. “La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención”.

Universidad de Valladolid, España. 2012. Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá D.C. 1998. 140 P.

Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Colección Blitz, 4, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de:

http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/Blitz%204%20amll.pdf

Martínez, G. (2003). *Refuerzo de la comprensión lectora*. En *Innovación y experiencias educativas*. (2008, No 11).2

Maturano et al (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia:

UNESCO. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-los-7-saberes.html>

Mullos, I. Martín, M. González, E. Kennedy, A. Pirls 2001. Publicado: 2003- 05-01.

- Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires, Argentina. LUMEN.
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México D.F., México: Trillas.
- Perriconi, G. (1986, marzo 31). *Aprender a Leer: una propuesta novedosa e inteligente*. En *Lectura y Vida (Año 7, Vol 1)*, 1-2. Recuperado de:
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n1/sumario>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PIRLS (2001) Recuperado de: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_ir_book.pdf
- PISA (2009) Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Pisa2009.pdf>
- Rincón, C. (2011). *La cohesión y coherencia, Unidad 12*. Recuperado de:
<http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.pdf>
- Romo, E. (2007). *¿Qué es una Paráfrasis?* Recuperado de
<http://genesis.uag.mx/hoy/parafrasis.cfm>
- Samper, M (1996). *Teorías de las seis lecturas, cómo enseñar a leer y a escribir ensayos*, tomo II bachillerato y universidad. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Colección Blitz, 5, serie amarilla. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Serafini, M (1997). *Como se estudia, la organización del trabajo intelectual*. México D.F, México:Paidós.

- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F., México: Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Tomo 1 Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Narcea
- Van Dijk, T. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto 1998.
- Villamizar, J y Gaitán, C. (2013). *Fábulas de Esopo*. Bogotá, Colombia: Educar.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986) . *La enseñanza de aprender estrategias*. En M. C. Wittrock (Ed.) , *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: McMillan.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>
- Zubiría, M. (2000). *Teoría de las 6 lecturas*, Bogotá, Colombia.
- Zuleta, E. "Conferencia sobre la lectura" En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.

12. Anexos

- Anexo 1. Diagnóstico de comprensión lectora
- Anexo 2. Bitácora de la investigadora
- Anexo 3. Taller 1 Identificación tema principal
- Anexo 4. Taller 2 Identificación tema principal
- Anexo 5. Taller 3 Identificación tema principal
- Anexo 6. Entrevista Identificación tema principal
- Anexo 7. Taller 1 Subrayado
- Anexo 8. Taller 2. Subrayado
- Anexo 9. Entrevista Subrayado
- Anexo 10. Taller 1 Paráfrasis
- Anexo 11. Taller 2. Paráfrasis
- Anexo 12. Entrevista Paráfrasis
- Anexo 13. Simulacros pruebas SABER mayo 2015
- Anexo 14. Simulacros pruebas SABER septiembre 2015
- Anexo 15. Triangulación de los resultados