

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA

SUSANA PÉREZ HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
BOGOTÁ D.C  
2015

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA

SUSANA PÉREZ HERNÁNDEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua  
Materna

PEDRO BAQUERO MÁSMELA  
Director

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
BOGOTÁ D.C  
2015

Nota de aceptación

---

---

---

---

Firma del presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Bogotá, junio 4 de 2015

## DEDICATORIA

*A mi padre Víctor Manuel quien con su ejemplo, fomentó en mí la perseverancia.*

*A mis hijas Luisa y Valentina por su ayuda y compromiso autónomo.*

*A mi hermana Ligia por su entrega y apoyo constante.*

## AGRADECIMIENTOS

*Agradezco en especial a Dios, porque me dio la fortaleza necesaria para sostenerme en este proceso académico, laboral y familiar.*

*A Esthercita quien contribuyó a que el camino de este trasegar fuese un poco más seguro, porque con su apoyo, constancia y dedicación fue mi bastón para sostenerme en este proceso y lograr esta investigación.*

*Al profesor Pedro Baquero por su acompañamiento, por creer en mí, y por motivarme con sus palabras de aliento para no desfallecer.*

*A todos los profesores quienes contribuyeron en mi formación como maestrante, en especial a la docente Sandra Quitián quien con su ejemplar disciplina y buenos procesos llevados en el aula, ha sido testimonio de vida para los docentes.*

*A mi familia por la comprensión y apoyo en lo relacionado con los cuidados de mi padre y los quehaceres del hogar.*

*A mis lindas estudiantes quienes con su compromiso, me motivaron a investigar para fortalecer el proceso académico y personal y así, brindarles mejores oportunidades para la vida en el despertar de la lectura.*

*A la coordinadora Ana Rosa, quien me aportó la documentación necesaria y el tiempo para la realización y socialización de este proyecto en la institución.*

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**  
**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN**  
**RAE No. MPLM 52 / 15**

**ASPECTOS FORMALES**

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 52/15
TITULO	ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.
AUTOR	Susana Pérez Hernández
DIRECTOR	Pedro Baquero Másmela

**ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN**

PALABRAS CLAVES	Lectura, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, narración, comprensión, secuencia didáctica.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado de maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta investigación cualitativa se realiza en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (Localidad 18), Bogotá, Colombia. Busca fortalecer las estrategias de lectura por medio del análisis de la problemática, sustentada con la teorización.  Se implementan tres secuencias didácticas las cuales permitieron fortalecer la comprensión lectora a partir de las estrategias cognitivas como: iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencias, predicciones terminación y corrección y estrategias metacognitivas como: el friso, el mapa conceptual y el resumen haciendo uso de la tipología textual narrativa por ser la más significativa para los estudiantes de básica primaria.
FUENTES	Se citaron autores dentro de los cuales se destacan: En el enfoque psicolingüístico de la lectura Goodman (1982, 1986) y Smith (1980); en estrategias cognitivas Goodman (1986) y Dubois (1986); en estrategias metacognitivas Flavell, J. (1976);

	en narración Bruner (2004) y en estrategias didácticas Camps (2011).
CONTENIDOS	Dentro de los contenidos se tienen: la problemática de la investigación en el primer capítulo. Las bases teóricas mediante el enfoque psicolingüístico, los cuales se relacionan con la lectura como medio de interacción para el aprendizaje. Se emprende este proceso mediante las estrategias cognitivas, como la inferencia y la predicción entre otras, y las estrategias metacognitivas como el friso, el resumen y el mapa conceptual, dando paso a la escritura de dichos textos para confirmar la comprensión de la lectura. Se tienen en cuenta bases importantes de la gramática textual, como la microestructura, macroestructura y superestructura de los textos narrativos, con los cuales se hizo el recorrido del proceso, mediante las secuencias didácticas propuestas, en el segundo capítulo. Se sigue la metodología, dando los pasos que se realizaron en este trabajo en el tercer capítulo. Luego se procede a realizar el análisis y resultados en el cuarto capítulo y por último se realizan las conclusiones.
METODOLOGÍA	La orientación metodológica está dada mediante el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, donde, por medio de la investigación acción, permite hacer una reflexión e intervenir a las estudiantes en el fortalecimiento de las estrategias de lectura. Se utilizaron las estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales ayudan al desarrollo del proceso mental y de forma consciente, a regular el proceso lector. Las fases metodológicas fueron: preocupación o problema, planificación, ejecución y acciones conjuntas, la interpretación de los resultados y la socialización del proceso.
CONCLUSIONES	El proceso de lectura se fortaleció con la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, las cuales ayudaron de manera significativa a las estudiantes en su aprendizaje y, a la docente investigadora, en la cualificación de sus prácticas pedagógicas. Además, el tipo de texto trabajado permitió acercar a las estudiantes al reconocimiento de la superestructura, macroestructura y microestructura de los textos narrativos, siendo evidentes en las producciones realizadas.

## CONTENIDO

	“Pág.”
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Antecedentes investigativos	7
1.3. Delimitación del problema	12
1.4. Pregunta de investigación	23
1.5. Objetivos general	23
1.6. Justificación del problema	24
<b>2. REFERENTES CONCEPTUALES</b>	26
2.1. Enfoques teóricos de la lectura.	26
2.2. Enfoque psicolingüístico de la lectura	28
2.3. Teorías de la lectura	31
2.4. Estrategias cognitivas y metacognitivas	35
2.5. Tipo textual: El género narrativo.	43
2.6. La intervención didáctica	49
<b>3. REFERENTES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	52
3.1. Recorrido metodológico	54
3.2. Población	58
3.3. Instrumentos	59
3.4. Categorías seleccionadas para el análisis de datos	61
<b>4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	63
4.1. Conceptos de lectura	66
4.2. Estrategias cognitivas	70
4.3. Estrategias metacognitivas	83
4.4. El texto narrativo	88
4.5. Didáctica de la lectura	92
<b>CONCLUSIONES</b>	95
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	99
<b>ANEXOS</b>	112

## LISTA DE TABLAS

	<b>“Pág.”</b>
Tabla 1: Categorías, subcategorías y unidades de análisis.	65
Tabla 2: Conceptos de las estudiantes sobre la lectura.	66
Tabla 3: Interacción entre tres teorías	69
Tabla 4: Comprensión lectora	70
Tabla 5: Borradores del resumen de la leyenda “El Sombrerón”	87
Tabla 6: El texto narrativo	88
Tabla 7: La secuencia didáctica	92

## LISTA DE IMÁGENES

	<b>“Pág.”</b>
Imagen 1. La comprensión lectora como transcripción.	17
Imagen 2. Correcciones de escritura y ortografía.	18
Imagen 3. Selección de palabras según su acento.	19
Imagen 4. Estructura gramatical de oraciones.	20
Imagen 5. Resumen “Las dos arañas” (fábula).	21
Imagen 6. Esquema narrativo superestructura.	46
Imagen 7. Rejilla de autoevaluación.	74

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación parte de la problemática evidenciada en el aula, donde se observa que las estudiantes reconocen algunas estrategias de lectura, pero en el momento de leer, hacen poco uso de ellas. Es así, que se pretende fortalecer dichas estrategias, con la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas? se abre así el camino para contribuir a un aprendizaje significativo e interdisciplinar.

La lectura tiene grandes fuentes teóricas vistas desde distintos autores; en esta investigación la propuesta teórica se fundamenta en una perspectiva psicolingüística, a partir de la cual, se diseñan estrategias cognitivas y metacognitivas para trabajar la comprensión lectora desde los textos narrativos, donde, por un lado, permitan la identificación de la sintaxis y estructura de distintos tipos de relatos y, de otro, faciliten el desarrollo de los procesos comprensivos sin desconocer que estas estrategias pueden ser utilizadas en otra tipología de textos.

En el marco teórico, esta propuesta incluye las estrategias cognitivas de lectura. Para este trabajo se retoma a Goodman (1996), quien resalta la necesidad de su uso para llegar a la comprensión lectora. Es así, que se inicia con el reconocimiento de los textos significativos para el lector, rescatando en ellos los aspectos relevantes, para luego, por medio de las actividades mentales como la inferencia y la predicción, encontrar realmente el sentido del texto.

Otra base fundamental es la metacognición, concepto presentado por Flavell J. (1976), quien muestra que este proceso mental lleva a la persona a reflexionar sobre su saber. La planificación, supervisión y evaluación, ayudan a superar los inconvenientes de la lectura, para alcanzar la meta propuesta, lo cual se evidencia

en las narraciones realizadas con propuestas como el friso, el mapa conceptual y el resumen.

El diseño metodológico fue guiado por el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, permitiendo, por medio de la investigación acción, la reflexión y el fortalecimiento de las estrategias de lectura. A partir del uso de instrumentos tales como, la observación de los participantes, el análisis de documentos, la encuesta, el diario de campo y las carpetas de lectura, se recopila la información y se analiza mediante las fases de: preocupación o problema, planificación, ejecución y acciones conjuntas. Con la interpretación de los resultados y socialización del proceso, se concluye la investigación.

La intervención fue realizada sobre la base de tres secuencias didácticas llamadas, “Cuentos para soñar”, “Conozcamos las leyendas de nuestras regiones” y “Aprendiendo a partir de las fábulas.” Estas se realizaron para fomentar en las estudiantes la interiorización y el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, contribuyendo así a la cualificación del proceso lector.

Los resultados de esta investigación muestran que al implementar el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, las estudiantes han fortalecido el proceso lector. Además, mediante las actividades mentales como la inferencia y la predicción, lograron darle sentido; esto con la ayuda de la autorregulación de su proceso, mediante las estrategias llevadas a cabo.

La relación que se dio con los textos narrativos, fue relevante por su significado en los actos diarios de la vida; para esto se tuvo en cuenta su estructura, la cual ayuda a organizar el texto en el momento que se usa la estrategia metacognitiva.

Por último, esta investigación contribuye significativamente a la cualificación de la maestra, tanto en sus saberes pedagógico-didácticos, como de su crecimiento personal, lo cual se verá reflejado en su quehacer diario en el aula.

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se da a conocer la problemática relacionada con la comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto escolar. Es así, que se recurre a la revisión de documentos como los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2003) y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010), en los que se resalta la importancia de trabajar en el aula diversas estrategias que contribuyan a fortalecer la comprensión lectora.

Luego se hace un análisis de documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo Institucional (2014), el Proyecto Oralidad, Lectura y Escritura (OLE), el Plan de Estudios y el trabajo desarrollado en la asignatura “Piensa Plus”, del área de Humanidades, con el fin de determinar la relevancia de la lectura en el contexto escolar particular.

Posteriormente, se presentan los antecedentes investigativos rastreados a nivel nacional e internacional, para determinar sus tendencias sobre las estrategias de lectura, las estrategias didácticas y la tipología de textos donde se aplican.

Finalmente, para delimitar el problema de investigación, se hace un análisis de: una encuesta realizada a las estudiantes, los cuadernos de la asignatura de Lengua Castellana, la carpeta de lectura de la asignatura Piensa Plus y una prueba diagnóstica. Esto con el fin de conocer las dificultades específicas que presentan las estudiantes en relación con el objeto de este trabajo.

### 1.1. Planteamiento del problema.

Se habla a diario de la comprensión de lectura como un instrumento básico para acceder a otros aprendizajes. Los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje para el grado 5º, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2003), buscan que al terminar este grado, el estudiante comprenda diversos tipos

de texto utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Asimismo, los referentes de la didáctica para el tercer ciclo muestran la relevancia de lo que significa comprender un texto:

En cuanto a la comprensión de lectura, es claro que esta implica la existencia de un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo (Guzmán, R., Varela, S. y Arce J.2010,p.38).

Por tal razón, se hace necesario implementar estrategias de lectura, con ayuda del docente, que lleven al lector a encontrarse con sus vivencias para que, por medio de la interacción, se dé lugar a nuevos aprendizajes.

Por otra parte, los comentarios que se han dado a partir de los resultados de la prueba PISA aplicada en Colombia para el año 2013, dicen que:

“Colombia, al igual que los demás países latinoamericanos que presentaron la evaluación en las tres áreas, muestran desempeños muy inferiores al promedio de países de la OCDE, situación que preocupa al Gobierno Nacional y que ratifica la necesidad de focalizar las políticas para transformar la calidad de la educación”. (Centro Virtual de Noticias de la Educación, p.1)

Un aporte importante para mejorar en este aspecto, es lograr que los estudiantes optimicen sus niveles de lectura comprensiva y así, al adquirir nuevos conocimientos, puedan dar solución a cualquier clase de pruebas.

En el contexto local, las pruebas saber 2012-2013 aplicadas a las niñas de grado quinto de esta institución, arrojan como resultado, que el 3% de las estudiantes están en un nivel bajo ya que no pueden resolver preguntas de mínima complicación. El 25% de las estudiantes se encuentran en nivel básico, lo que implica que leen e interpretan de forma literal y explícita el texto; estas estudiantes, a nivel general, deben resolver preguntas que tengan un nivel tres de complejidad y solo alcanzan a responder las preguntas que exigen mínimos conocimientos. El 43% de las estudiantes se encuentra en un nivel satisfactorio, lo cual indica que

pueden responder un nivel dos de complejidad. El 29% restante se encuentra en un nivel avanzado, que es el óptimo. Dichos niveles de complejidad son dados por el ICFES.

A nivel institucional, el Liceo Femenino Mercedes Nariño, cuenta con El Proyecto Educativo Institucional (PEI) que lleva por nombre: Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectiva científica y tecnológica, en el cual se afirma que:

Se trabaja para propiciar y fortalecer habilidades lectoras a través de diferentes asignaturas novedosas con nuevas metodologías que enamoran y motivan a las estudiantes dentro del currículo, como Desarrollo del pensamiento, Filosofía para niñas, Arpa y Piensa Plus, que posibilitan el progreso de las niñas dentro de un marco de desarrollo cognitivo. (p.5)

Además dentro de sus objetivos se destacan algunos, que son motivantes para el proceso lector, como:

- ✓ Brindar herramientas suficientes a las estudiantes para hacer de la lectura y la escritura, un placer.
- ✓ Crear ambientes ricos en lenguaje oral y escrito que propicien la participación en las prácticas de lectura y escritura.
- ✓ Ofrecer a la Institución un proyecto educativo en lecto-escritura y oralidad, a partir del cual se puedan construir procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, que impulsen el desarrollo de las competencias básicas.

Como se observa, la lectura es parte fundamental de los procesos que se desarrollan en la institución; de ahí, su presencia relevante en el PEI.

Así mismo, la Institución cuenta con el proyecto, Oralidad, Lectura y Escritura (*OLE*) que tiene como propósito fortalecer las habilidades comunicativas de las estudiantes a partir de un trabajo interdisciplinar; sin embargo, a pesar de que el proyecto se ha venido implementando años atrás y se ha accedido a diversas capacitaciones realizadas por la Secretaria de Educación del Distrito (SED), no todos los docentes de primaria lo aplican en las aulas.

Se han revisado otros documentos institucionales, como el Plan de Estudios, el cual tiene como eje central el desarrollo de habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), como herramientas hacia la construcción de saberes, para lograr una plena integración con el mundo que rodea a la estudiante. Siguiendo los Estándares propuestos para el área de Lenguaje y los Referentes de la Didáctica, se ha fortalecido cada año dando aportes que lleven al buen desempeño académico. Sin embargo, se observa una deficiencia en el planteamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, que acerque a las estudiantes, de manera significativa, a la lectura de diferentes textos, potenciando su nivel de comprensión.

Del Plan de Estudios, en el área de Humanidades, hace parte la asignatura Piensa Plus, donde las acciones que se realizan están encaminadas a leer y contestar algunas preguntas sobre el texto y a la realización de actividades que desarrollan habilidades comunicativas. Actualmente no hay un seguimiento claro para el proceso de la lectura, ya que aunque las lecturas se ubican en todos los contextos, solo se ha tenido acceso a unos 15 o 20 títulos que se han trabajado por varios años en todos los grados de primaria, lo cual hace que los docentes encargados de la asignatura, tengan que buscar otros recursos que la complementen, sin unificar criterios ni tener la misma directriz. Se ve la necesidad de buscar estrategias que mejoren y optimicen este proceso; esto se observa en los diarios de campo (anexo 1).

Por otra parte, el Liceo cuenta con una Biblioteca que tiene buena dotación de literatura infantil y cuyos espacios están adecuados para que las estudiantes puedan disfrutar de la lectura. No obstante, surgen inconvenientes para acceder a ella, tanto en horas clase, como en el tiempo libre de las estudiantes; esto por la cantidad de población que maneja el Liceo y por el uso, en algunas ocasiones, que se da a este espacio para otro tipo de actividades académicas.

Se concluye diciendo, que a pesar de que la lectura tiene una presencia importante en documentos como los Estándares y los Referentes para la Didáctica y aparece como un objetivo de enseñanza en documentos institucionales como el PEI, el Plan de estudios, el Proyecto OLE y la asignatura Piensa Plus, es evidente la ausencia de estrategias didácticas aplicadas en el aula que apunten a fortalecer las estrategias cognitivas y metacognitivas de las niñas en el proceso lector. Esto debido, en parte, a la falta de acuerdo de criterios y experiencias entre los docentes, que lleven a unificar el trabajo y a mejorar y potenciar los procesos de comprensión lectora de las estudiantes.

Esta problemática puesta en el contexto de una formación post gradual, lleva a la identificación de la línea de investigación, “Actividades discursivas de la oralidad y la escritura”, en la que se sitúa y sustenta este trabajo. Esta es una de las cuatro líneas con que cuenta la maestría para el desarrollo investigativo en torno a las problemáticas de la Pedagogía de la Lengua Materna. Es en consecuencia, el espacio epistémico donde se puede situar la pregunta base sobre el fortalecimiento de estrategias de lectura.

## 1.2. Antecedentes Investigativos.

En este apartado se da a conocer la recopilación y selección de información relevante sobre el objeto del presente trabajo, tomada de investigaciones sobre estrategias de comprensión lectora, realizadas en algunos países de América Latina, (Colombia, México, Venezuela, Argentina, Uruguay, Bolivia) y en España, durante los años 2007 a 2013. Esta revisión inicial del estado del arte entorno a la problemática, pone de relieve el volumen de trabajos desarrollados en estos países. Se identifican las tendencias de investigación encontradas en 11 artículos publicados en revistas indexadas, 12 trabajos de maestría y 3 tesis de doctorado, los cuales muestran las estrategias de lectura, las estrategias didácticas y la tipología de textos donde se aplican dichas estrategias. Estos serán tratados posteriormente.

Al tomar como base el marco anterior, podemos observar que han surgido propuestas que incluyen las estrategias de lectura cognitivas como es el caso de Goodman (1996), quien resalta la necesidad de su uso para hallar el significado de la lectura. También se destaca la metacognición, concepto presentado por Flavell (1976), quien muestra que estos procesos mentales ayudan a que la persona sea reflexiva de su saber, se evalúe y pueda llegar a resolver problemas de forma consciente, fortaleciendo su autonomía.

Afirma Solé (1998), que hay tres etapas previas al proceso de metacognición: la planificación (antes de la lectura), la supervisión o monitoreo (durante la lectura), y la evaluación (después de la lectura). Estas etapas ayudan a regular los procesos cognitivos, haciendo que luego se vea reflejado en la estrategia utilizada, que puede ser el resumen, el mapa conceptual o la narración oral.

Dentro de las habilidades cognitivas se destacan: la clasificación, el análisis, la inferencia y la interpretación, entre otras. Éstas activan algunas habilidades cognitivo-lingüísticas como son describir, definir, resumir, justificar, argumentar, las cuales, a su vez, activan o reclaman la tipología de textos, ya sean orales o escritos, como son: descriptivo, narrativo, explicativo, instructivo y argumentativo.

En cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas, se encuentran los trabajos realizados por Gutiérrez, C. y Salmerón H. (2012), Aranibar, N. R. (2009), Arias, D. y Portillo, C. (2012), Rojas, G. E. (2011), González, M. J., y Delgado, M. (2007), Fumero, F. (2009), Arancibia B. y Henríquez, M. (2008), Soriano, F., Chebaani F., Soriano., E. A., y Descals. A. (2011), Aragón L., y Caicedo A. M. (2009), Rodríguez, L. L. (2012). En ellos se indaga por la comprensión lectora desde el uso de estrategias cognitivas, referidas a su vez, a estrategias mentales desarrolladas por el lector para comprender el texto y a las estrategias metacognitivas, que son las que controlan y regulan el proceso lector para que la comprensión sea óptima; de no serlo, deben ser readaptadas o cambiadas según las metas propuestas.

En los trabajos hasta aquí revisados, se puede observar que un alto porcentaje aborda las concepciones de lectura basados en los principios de la psicolingüística, haciendo alusión al pensamiento y al lenguaje; para Goodman (1996):

“Al generar el lenguaje, el pensamiento representa una visión de la realidad pero a la vez está representado por el lenguaje. Las limitaciones del cerebro, la realidad que se presenta, los esquemas del hablante o del escritor, la sintaxis y el léxico del lenguaje, y los contextos situacionales y sociales, todos dan forma a este proceso” (p.25).

El desarrollo del lenguaje involucra el conocimiento humano, entendido éste como la suma de comportamientos inteligentes, es decir, el conjunto de acciones cognitivas como la percepción, la memoria, la comprensión y las actuaciones acertadas realizadas en la vida diaria, como leer, escribir, hablar y escuchar, además de la aplicación de procesos mentales.

Una segunda perspectiva, es la sociocultural, en la cual, según Romo, P. (2004), se destacan las relaciones sociales, porque se interiorizan en la profundidad psíquica del sujeto y se convierten en funciones de su estructura cognitiva; se puede decir que la interacción social, permite el conocimiento dando mayores posibilidades de actuar de forma significativa.

A esta perspectiva pueden inscribirse las investigaciones de Aranibar, N. (2009), Caballero E. R. (2008), García, G. G. (2012), Soriano, F. et al, (2011), Ripoll, J., Aguado., Alonso, G., Díaz, M. (2007), Vásquez (2012), Juana, M. J. (2012), Álvarez (2009). En este enfoque no existen actividades sueltas; estas son variadas y concretas en la lectura de cada persona, en su sabiduría y en la relación humana. Es así como esta perspectiva recoge los procesos cognitivos y los conocimientos socioculturales de cada práctica de la lectoescritura; el sujeto se desarrolla de acuerdo con el medio social donde se encuentre. Esta perspectiva le añade un componente social a la lectura, el cual viene siendo el contexto del sujeto, que puede ser la casa, el colegio y los sitios que más frecuenta. Es así como Aranibar (2009), muestra el proceso sociocultural, comunicativo, complejo y activo, en el

que se interactúan cuatro elementos fundamentales: el lector, el texto, el autor y el contexto, lo que implica el conocimiento de contenidos y su interpretación. Un ejemplo es el trabajo de Caballero, E. (2008), quien destaca esta perspectiva haciendo ver que es importante lo que se aprende del contexto, lo cual ayuda en gran parte a la comprensión del texto.

Aunque se retoman las perspectivas socioculturales y psicolingüística, el recorrido teórico de estas investigaciones se apoya en los conceptos de Smith (1989) y Goodman (1986). Sus ideas recogidas por Dubois (1991), constituyen el punto de partida de múltiples investigaciones sobre la materia, cuyos principios básicos pueden reunirse en las estrategias lectoras que se describen a continuación:

- Iniciación o tarea de reconocimiento: Activar estrategias y esquemas adecuados, al decidir visualmente por la lectura de un texto.
- Muestreo y selección: decidir que leer, mirar y seleccionar sólo lo productivo y útil.
- Inferencia: adivinar la información necesaria pero desconocida.
- Predicción: anticipar lo que viene, ya sea que esté explícito e implícito.
- Confirmación: comprobar que tanto, la inferencia y las predicciones, como la comprensión anterior del texto, sean congruentes con la nueva información.
- Corrección y terminación: reevaluar la información ya procesada y retomar el texto para hallar más información.
- Terminación: decidir el momento en que termina la lectura.

Dentro de esta perspectiva psicolingüística se encuentran los trabajos realizados por Trujillo, M. C. (2005), Arias, D. y Portillo, C. (2012), Vásquez, F. (2012), Rojas, G. E. (2011), Velarde, E., Canales R., Meléndez M, y Lingán, S. (2010), Ceretta, M. G. (2010), Arancibia, B. y Henríquez, M. (2008) Gutiérrez, C. y Salmerón H. (2012), Fumero, F. (2009), Morán, D. (2010), González, M. J., y Delgado, M. (2007), Aragón L., y Caicedo A. M. (2009), Gómez, E., Vázquez, A. (2010), Rodríguez L. L.

(2012), Zanotto, M. (2007), Marín, F. J. (2012). Todos ellos coinciden en que se debe realizar un proceso activo, en el que los estudiantes integren sus experiencias previas, con la información nueva del texto y realicen el producto de interacción entre pensamiento y lenguaje, para construir el conocimiento.

Otras teorías encajadas dentro de esta perspectiva teórica, citadas por Dubois (1991), son: el proceso interactivo Smith (1989), la cual está basada en los conocimientos previos que se tienen sobre la lectura, para relacionarlo con lo que el autor pretende dar conocer en el texto y el modelo transaccional de Rosenblatt L. (1985), donde los lectores se unen en un contexto, para crear una interpretación personal. Es así que el significado no existe, ni en el texto ni en el lector, sino en la transacción entre ambos; solo así, cuando se construye de manera significativa el sentido del texto, se está atendiendo a la comprensión del lenguaje, que es lo que pretende la psicolingüística. En palabras de Rosenblatt (1985): “Así la evocación del significado del texto requiere una selección del reservorio de pensamiento y sentimiento” (citado en Dubois, 1991, p. 18).

Por otra parte, se hace mención a las estrategias didácticas ya que son necesarias, imprescindibles e inherentes a la lectura y, por tal razón, se requieren para los procesos de aprendizaje. Estas han sido estudiadas por reconocidos expertos, entre ellos Gagné (1998), quien expone que “las estrategias son todas aquellas que sirven para activar y apoyar los procesos de aprendizaje” (p. 239). Es realmente importante la implementación de estas estrategias por parte de los docentes, ya que conllevan a un buen desarrollo del proceso del estudiante en cualquier actividad interdisciplinar.

Para Moran, D.(2010),“Las estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos” (p.20). Esto indica que el maestro debe realizar una planeación con unos propósitos claros, que ayudados de las técnicas de enseñanza, permiten la consecución del objetivo.

A continuación se citan algunos trabajos fundados en estrategias didácticas, que apoyan los procesos de aprendizaje, como son la secuencia didáctica, los talleres, la unidad didáctica, el proyecto de aula y las diferentes clases de texto, donde se aplican estrategias que resultan sustanciales en el rastreo conceptual y teórico sobre la problemática que ocupa esta investigación. En esta perspectiva están los trabajos de Arias y Portillo (2012), en la modalidad de taller, Vásquez F. (2012), Plan de aula. Rojas (2011), Unidad didáctica, García (2012), Ramos y Crespo (2008), Moya M. P. (2011), Test y pos test. González, M. J., y Delgado, M. (2007). Pruebas REL Reconocimiento de frases, textos y palabras y RCL comprensión de palabras frases y textos.

Por otra parte, a la pregunta ¿en qué clases de texto se han aplicado estrategias de lectura?, se concluye que aunque la tendencia es aplicar dichas estrategias a textos como los narrativos, académicos, expositivos y argumentativos, los que predominan son los textos argumentativos en la secundaria, media especializada y universitaria y los textos narrativos en la educación básica primaria. Se cree que la importancia de estos textos en primaria, se da por ser significativos para los estudiantes, ya que se asemejan a su vida diaria.

### 1.3. Delimitación del Problema.

Este trabajo se desarrolla con niñas de grado 5<sup>o</sup> de primaria en una Institución Pública, ubicada en la localidad 18, de Rafael Uribe Uribe al sur de la ciudad de Bogotá. La institución cuenta con 6200 estudiantes, acompañadas por 200 docentes aproximadamente; ofrece el nivel de preescolar en las jornadas mañana y tarde, y los niveles de básica primaria, básica secundaria y media especializada, en las jornadas mañana, tarde y noche.

La propuesta busca, que al potenciar la lectura comprensiva, se fortalezca en las estudiantes el gusto por la lectura para que recreen su aprendizaje significativo, amplíen su visión del mundo para reinterpretarlo, desarrollen la capacidad de valorar y comprender diferentes situaciones en su verdadera dimensión y reconstruyan su significado.

Para dar inicio a esta investigación sobre los procesos de comprensión lectora y delimitar el problema de investigación, se aplicó una encuesta a las estudiantes, se revisaron los cuadernos de Lengua Castellana, las carpetas de trabajo (anexo 2) y se realizó una lectura diagnóstica de un texto narrativo.

En cuanto a la encuesta, esta se aplicó a 39 estudiantes para determinar sus gustos, tiempos, intereses, motivación y formas de lectura. Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. ¿Qué tipo de texto te gusta leer?

El 85 % de las estudiantes muestra preferencia por los cuentos e historietas porque según ellas este tipo de textos son muy divertidos, las distraen y las hacen vivir momentos felices. El 10% prefiere las revistas y el 5% restante, prefiere los textos informativos.

Lo anterior ratifica que el texto narrativo es el predominante en el gusto de las estudiantes.

2. ¿En qué sitio te gusta leer?

El 79 % de las estudiantes prefiere leer en la biblioteca porque consideran que es el sitio adecuado para ello, por la forma en que está organizado el espacio y la variedad de textos a los que puede acceder fácilmente. Así lo relacionan ellas en sus comentarios. El 13% de las estudiantes prefiere leer en la sala de su casa y el 8 % lo hacen en su cama.

3. ¿Qué tiempo le dedicas a la lectura?

De las estudiantes entrevistadas, el 80 % afirma dedicarle 45 minutos diarios a la lectura en casa; el otro 20 % destina 30 minutos a esta actividad. Este tiempo es repartido entre la lectura de las consignas de las tareas propuestas por sus maestros y la lectura de textos solicitados en préstamo externo a la biblioteca del colegio, por iniciativa propia de las estudiantes

4. ¿Te gusta escoger las lecturas o prefieres que te las sugieran?

El 80 % de las estudiantes prefiere escoger las lecturas porque las seleccionan de acuerdo a sus gustos. El otro 20 % prefiere que les sugieran los textos para leer, porque creen que los adultos saben lo que los niños deben leer.

5. ¿Qué forma de lectura utilizas?

El 50 % de las estudiantes prefiere la lectura silenciosa porque se pueden concentrar más fácilmente; el otro 50% prefiere la lectura en voz alta porque esta ayuda a recordarles que se debe estar atenta, a no equivocarse al leer y a mejorar su ritmo lector.

6. ¿Con quién te gusta leer?

Al 65 % de las estudiantes les gusta leer de forma individual y asocian esta particularidad a que se pueden concentrar mucho más y la distracción es mínima. Mientras que la lectura grupal al estar limitada a un solo libro, hace que se pierdan de muchas cosas que tienen los textos.

7. ¿Cuántos libros has leído en los últimos 10 meses?

El 13% de las estudiantes dicen haber leído 5 textos y el 87% solo 1 o 2. Esto deja ver que no se está leyendo en la casa ni el colegio.

8. ¿Qué te gustaría hacer después de la lectura?

La respuesta a esta pregunta muestra que el 72 % de las estudiantes prefiere dibujar algo de lo que leen, el 18% escribir y el 10 % restante, comentar el texto con alguien.

9. ¿Quién te lleva a la biblioteca?

El 74% de las estudiantes opina que nunca las llevan a la biblioteca porque sus familiares se encuentran ocupados en el trabajo o en las labores de la casa, lo que no les permite sacar tiempo para su acompañamiento. Las únicas veces que han ido a la biblioteca, han ido por parte del colegio. El 26 % dice que de vez en cuando, las lleva el papá o la mamá.

10. ¿A la hora de leer que pasos sigues?

Un 35% de las estudiantes dice que inmediatamente cogen el texto inician la lectura; un 20% manifiesta que solo lee lo que les llama la atención y se detienen en los dibujo; otro 25% expresa que se hace en un lugar muy solo para no distraerse y el último 20%, observa el libro, escoge la lectura y luego procede a leer.

De acuerdo a lo arrojado en la encuesta, se evidencia que las estudiantes tienen preferencia por la lectura de textos narrativos, ya que en el colegio cuentan con espacios como la biblioteca que, aunque limitados, permiten acceder a ellos según sus preferencias. Esto les incentiva a dedicar tiempo en casa y en los ratos libres durante la jornada académica, a su lectura individual.

Así mismo, la encuesta muestra que las estudiantes emplean diversas formas para acercarse inicialmente a un texto. Mientras que algunas se dirigen directamente a este, otras enfocan su interés en las ilustraciones y los ojean para elegir la lectura de su interés. Esto muestra que las estudiantes no cuentan con estrategias cognitivas y metacognitivas que les dé la posibilidad de acercarse a los textos de forma procesual, que contribuya a una mayor comprensión de los mismos.

La revisión de los cuadernos de lengua castellana de las estudiantes de grado quinto, arrojó evidencias relacionadas con el manejo que se le da a la lectura en el aula de clase. Entre estas:

El trabajo en el aula, como lo muestra la imagen 1, está centrado en la transcripción de textos propuestos por la docente y en resolver por escrito preguntas relacionadas con el mismo, que pretenden que la estudiante busque información que está explícita. Lo anterior deja ver además, la falencia de propuestas por parte de la docente, para que las estudiantes se apropien de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora.

Imagen 1. La comprensión lectora como transcripción.

¿Por qué tienen melena los leones?

En la lectura de hoy vamos a enterarnos como las hormonas son un factor decisivo para el desarrollo de los seres vivos. Atención.

La gran melena de los leones creció por la influencia de una hormona llamada (a) testosterona.

Los leones no son las únicas criaturas que tienen hormonas. Tu tienes hormonas también. Estas hormonas (mensajeros químicos) se encargan de ~~tu~~ crecimiento y desarrollo. La testosterona hace que crezca la barba del hombre y que algunas pajaras machos tengan plumas de muchos colores. En los venados machos la hormona controla el crecimiento de los cuernos.

Los leones macho adultos son la única de la familia de los felinos que tienen melena. Los machos adultos jóvenes pueden tener un poco de pelo al rededor de la cabeza y el cuello. Esto sucede cuando cumplen cinco años.

Los zoólogos que estudian los animales piensan que las melenas de los leones tienen varios propósitos.

Un león de melena grande puede impresionar al otro haciendo que se lea más grande (y sea) más fuerte y más temeroso de lo que realmente es. Puede que la melena proteja el cuello del león durante la pelea con otros machos y la melena muestra la masculidad del león al igual que la barba en los hombres.

Concluye:

1) ¿Cómo se llama la hormona que se encarga del crecimiento y desarrollo?  
R: Testosterona

2) ¿Para que más sirve esta hormona?  
R: para que les salga plumas a las pajaras y barba a los señores

3) ¿Tu tienes esta hormona?  
R: si

Fuente: Elaborado por una estudiante curso 505 J.T.

Otro aspecto evidenciado, es el reduccionismo de la comprensión lectora, a copiar los textos priorizando la buena letra, la identificación de palabras con errores ortográficos, que la estudiante debe corregir, (imagen 2) y la selección de palabras según su acento (imagen 3).

Imagen 2. Correcciones de escritura y ortografía.

actividad

Pasa el texto al cuaderno y contesta:

Las dos Ovejas

El señor mateo vive en una finca tiene 2 Ovejas cierto día corrieron mucho por que se asustaron y cayeron al pozo, a el le dio mucha rabia y penso hay un embidioso que quiere acabar con mis abejas eso vi en de riba alguien tiro un pedaso de palo y por eso se asustaron. Entonces mandó que trajeran un peica grande para caidar las. traso un tiempo y con alluda de su hijo cruso el pozo y coloco piedra enf esta que no se volviera a caer y vivio felis por mucho tiempo.

Contesta

- ¿Cuántas ovejas tiene el señor mateo?  
Rta: 2
- ¿Que sucedio con las abejas?  
Rta: cayeron al pozo.
- ¿ Como soluciono el problema?  
Rta: Pone piedra en el pozo y mejorar la escritura.
- ¿ Como termina el cuento?  
Rta: volvio a ser felis.

Debes corregir cada una de las palabras mal escritas.  
Hay letras que suben y letras que bajan.

q-b-g-t-d

mateo - Mateo	trajera - trojera
cayeron - cayeron	ayuda - ayudo
rabia - rabia	cruso - cruzo
embidioso - envidioso	felis - feliz
abejas - ovejas	Tiempo
vien - vienen	
pedaso - pedaso	

Fuente: Elaborado por una estudiante curso 505 J.T.

Imagen 3. Selección de palabras según su acento.

Copia el texto y contesta las preguntas.


sol y luna

Mi madre tiene dos perros. Uno muy grande que se llama sol y una perrita perrita que se llama luna. Sol tiene el pelo dorado, unos pequeños ojos marrones y un rabo muy largo. A sol le gusta correr y jugar al calor del sol y dormir toda la noche. No le gusta bañarse. A luna no le gusta el sol ni el calor y tampoco bañarse. Prefiere dormir en el día. A cuál quiero más? Yo quiero a los dos pero un poquito más a luna porque es cariñosa.

1. Quién tiene dos perros?  
a) mi padre  b) mi madre  c) mi hermana
2. Como se llaman los perros?  
 a) sol y luna b) sol y estrella c) luna y cielo
- 3) Que perro tiene los ojos grandes?  
 a) ninguno b) sol c) luna.
- 4) Cual tiene el rabo largo?  
 a) sol b) luna c) los dos
- 5) Quien tiene ojos tristes?  
a) mi madre b) luna  c) sol

Actividad

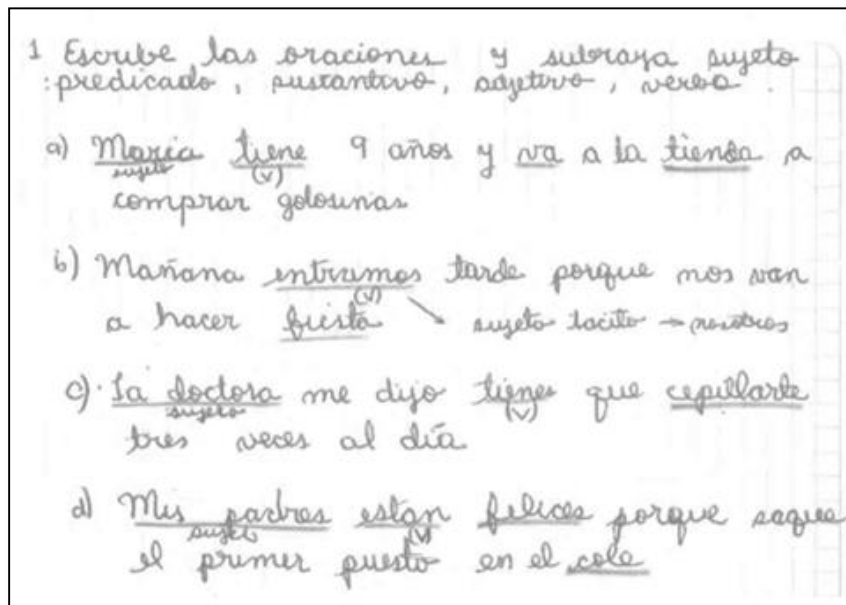
1. Subraya las palabras agudas con negro luego separalas
2. Con verde las graves
3. Con azul esdrújulas



Fuente: Elaborado por una estudiante curso 505 J.T.

Finalmente los cuadernos mostraron que un aspecto priorizado en el trabajo de lengua castellana, es la estructura gramatical de la oración, reflejado en el gran número de actividades que se destinan para ello (imagen 4).

Imagen 4. Estructura gramatical de oraciones.



Fuente: Elaborado por una estudiante curso 505 J.T.

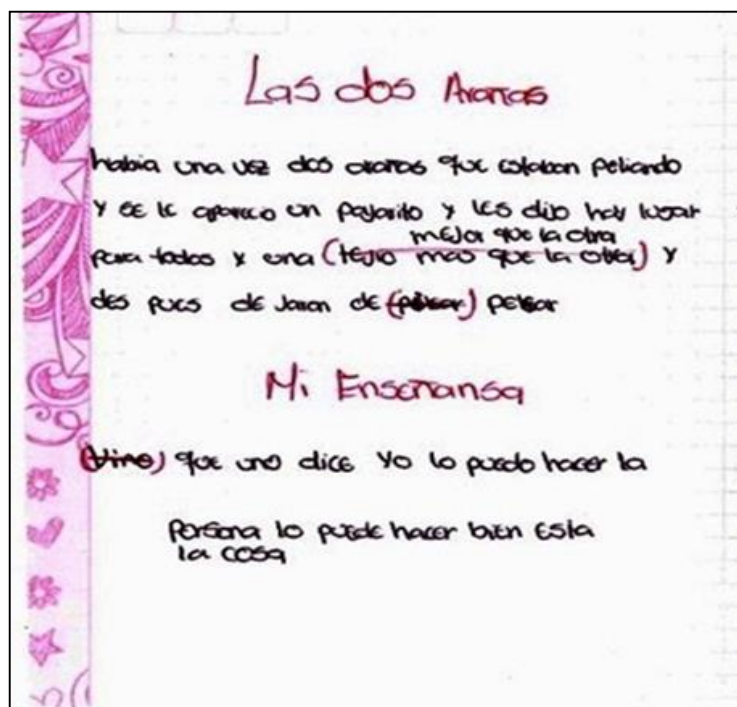
En conclusión, el trabajo que se desarrolla en los cuadernos en el área de Lengua Castellana, sigue centrado en la gramática, en la buena letra y en la ortografía, dando menos espacio a la lectura como proceso, lo que redundará en las dificultades que presentan las estudiantes en la comprensión lectora.

En cuanto a la revisión de la carpeta de lectura, de la asignatura Piensa Plus, (anexo 3), en la cual las estudiantes organizan las hojas de trabajo que se desarrollan durante las clases, se observa que las actividades se centran en copiar los contenidos de la hoja guía y contestar preguntas de tipo Falso / Verdadero o selección múltiple relacionadas con el texto. También se recurre a la elaboración del dibujo, más como actividad lúdica, que como estrategia que contribuya al

proceso lector. Aunque este material está diseñado con la intención de fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico de las estudiantes, falta seguimiento y orientación por parte de los docentes para optimizar el avance de las niñas en sus procesos.

Por último, y como diagnóstico, la docente propuso tres lecturas de las cuales las estudiantes seleccionaron la que más despertó su interés. Se les pidió que luego de leerla, realizaran un resumen que diera cuenta de lo leído y su enseñanza. A continuación se muestra el texto escrito por una estudiante del grado quinto (ver imagen 5) después de realizar la lectura del texto “Las dos arañas” (anexo 4).

Imagen 5. Resumen “Las dos arañas” (fábula).



Fuente: Elaborado por una estudiante curso 505 J.T.

En cuanto a la redacción o elaboración de un resumen sobre lo leído, se ve que la estudiante enfrenta inconvenientes para plasmar sus ideas en un texto, ya que se limita a nombrar algunas palabras u oraciones para narrar secuencias y a hacer variaciones de contextualización, o a dar ideas muy cortas, centrándose en algún

punto que le llamó la atención, descuidando así la parte central de la lectura. De esta forma no se obtiene una idea clara ni una información coherente que dé acceso a un aprendizaje significativo, ni a la comprensión como acto final.

Lo anterior ha motivado el interés de esta investigación por fortalecer en las niñas el proceso lector, empleando textos narrativos y aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual se verá reflejado en sus prácticas cotidianas de aprendizaje, así como en el desarrollo de su capacidad crítica y autónoma en cuanto al uso y producción de textos narrativos.

Es así, que siguiendo las propuestas del Ministerio de Educación, el trabajo que aquí se presenta, pretende mejorar la capacidad de lectura comprensiva. Aunque se hace referencia a los textos narrativos, no se desconoce la existencia de otras tipologías textuales que tienen diferente estructura. Sin embargo, se ha escogido este tipo de texto teniendo en cuenta que este trabajo se lleva a cabo con estudiantes de primaria y que para los niños, las narraciones son muy significativas ya que forman parte de su vida. A esto aluden Adam y Lordan (1999) "Casi puede decirse que, a través de los cuentos, los niños empiezan a captar la complejidad del tiempo, y que los adultos, mediante las historias que referimos o inventamos, nos interrogamos sobre nuestra historia personal" (p. 113).

Así mismo, se reconocen los niños como expectantes en el momento de narrar un cuento puesto que genera en ellos expectativas sobre lo que allí sucede. En adelante, todo lo que se diga en este documento sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora, estarán situadas desde los textos narrativos.

#### 1.4 Pregunta de investigación.

¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas?

##### 1.4.1 Sub-preguntas de Investigación.

¿Cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen los procesos de comprensión lectora?

¿Cómo usar las estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de comprensión lectora?

¿Cómo articular las estrategias cognitivas y metacognitivas en el diseño e implementación de secuencias didácticas?

#### 1.5. Objetivo General

Fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas.

##### 1.5.1 Objetivos Específicos.

Reconocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la comprensión lectora.

Explorar alternativas pedagógico-didácticas para usar las estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de comprensión lectora.

Diseñar e implementar secuencias didácticas basadas en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

## 1.6 Justificación del problema

La lectura permite adquirir conocimientos; pero esto se logra haciendo un proceso interactivo donde se relacionen los conceptos previos, con los que presenta el autor teniendo en cuenta el contexto en general. Es así que el lector obtiene beneficios como el cambiar, afianzar o complementar sus esquemas sobre un tema, lo cual le permitirá ser socialmente más activo.

Con este trabajo se espera contribuir a mejorar los procesos de comprensión lectora de las estudiantes de 5º grado, al aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de forma significativa, facilitando su práctica en la interacción con los textos de forma consciente, donde de manera autónoma, planifiquen, implementen, supervisen y evalúen su aplicación como parte del proceso formativo de lectura. Así, el proceso será evidente en todas sus producciones orales o escritas.

La implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, facilitan la lectura de los textos narrativos, puesto que favorecen la comprensión al proveer las herramientas necesarias para seguir todo el proceso. Es así que Van Dijk (1983), dice:

Sin duda alguna, los textos narrativos son 'formas básicas' globales muy importantes de la comunicación textual. Con «textos narrativos» se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo. (p.153)

Dichos textos son bastante significativos, ya que las estudiantes se comunican por medio de la narración en su diario vivir; además, estos textos le ayudan a interpretar diferentes situaciones de manera crítica, dando ideas de forma oral o escrita, siguiendo la estructura adecuada.

Otro aspecto importante que fortalece las estrategias de lectura, son las secuencias didácticas, las cuales, con un propósito claro y al hacer uso de las distintas fases, contribuyen a la comprensión de los textos. Es así que cualifican el aprendizaje dando como evidencia mejores resultados en las distintas áreas, ya que la lectura, si se hace de forma comprensiva, facilita la adquisición de conocimientos de forma interdisciplinar.

Así mismo, se espera que este trabajo fortalezca el quehacer de la investigadora que lo desarrolla, permitiéndole apropiarse de las herramientas conceptuales y pedagógicas, como resultado de su proceso de formación en la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Francisco José de Caldas.

## 2. REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se presentan fundamentos teóricos que permiten hacer frente a la problemática del capítulo anterior, como son: los conceptos de lectura, el tipo textual (género narrativo), la didáctica de la lectura y las diferentes teorías desde la perspectiva psicolingüística, todo esto para seguir su trayectoria y hacer uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, como requerimiento básico para llegar a la comprensión de lectura de modo procesual, aplicadas a los textos narrativos y ayudados por la secuencia didáctica como beneficio educativo.

Tradicionalmente se había considerado la lectura como una habilidad, ya que se creía equivocadamente que si el lector pronuncia bien y vocaliza rápido, comprendía el texto; sin embargo, se ha visto que hay personas que tienen esta habilidad de lectura rápida, pero que, al realizarle alguna pregunta sobre el texto, no dan cuenta de este.

El concepto de lectura ha cambiado. Esto se ve a través de las distintas proposiciones que convergen en diferentes teorías; de esto se han ocupado un grupo importante de autores que pueden dar una definición clara y detallada acerca de este fenómeno.

### 2.1. Enfoques teóricos de la lectura.

Para emprender este recorrido es importante hacer referencia a las concepciones que tienen algunos teóricos sobre el tema de la lectura. Es así, que cada autor expone sus ideas sobre el objeto de investigación, abriendo el camino para adquirir conocimientos que pueden servir para mejorar la capacidad de comunicación, así como para analizar y solucionar problemas, de acuerdo con los diferentes intereses y necesidades del lector.

Hoy, leer es más que un acto de decodificación, como se advierte en cada una de estas líneas. Es así, que Cassany (2006), se expresa diciendo:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión- que es lo importante. (p.21)

De esta manera, lo afirma Espinosa (1998): “la lectura no es el simple descifrar de un código escrito, sino que implica comprensión e interpretación del texto” (p.43). Esto deja ver la necesidad de una lectura significativa, que fluya de forma activa a través de nuestra imaginación.

Para Solé (1995), leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. (p.3)

Los aportes anteriores reafirman que leer no es solo dominar la habilidad de decodificar, como aún se ve actualmente. No se puede dejar de lado la interacción que debe haber entre el texto y el autor, además del contexto. Se deben buscar estrategias que generen un lector activo, inquieto, capaz de interpretar un texto donde se pueda agregar otro significado.

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar una carta en el mundo de la cultura escrita... (Lerner, 1996, p. 2)

Es así que se debe tener un objetivo claro antes de iniciar la lectura, porque partiendo de este, se puede ver realmente lo que se pretende y así, dialogar con el texto de forma crítica, tomando sólo lo que se crea indispensable para el aprendizaje, según la necesidad creada.

De esta manera lo complementa Chartier (2008) “Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible” (p.23). Esta propuesta plantea que al leer, el lector se traslada a lo que el autor le quiere hacer ver; pero este debe partir de su propia realidad y construir una nueva interpretación del texto, teniendo en cuenta sus vivencias, para después dar su punto de vista basándose en el mundo que conoce. Esta interacción da paso al nuevo conocimiento.

Así mismo, el documento PISA (2006), establece que la lectura vista como competencia, se evidencia cuando el lector está preparado para sacar del texto lo más significativo y dar su opinión, de tal forma que se pueda reconocer la problemática y plantear soluciones.

Haciendo un acercamiento a lo que realmente es el acto de leer y recogiendo el aporte de los autores citados, se puede concluir que leer implica darle un nuevo sentido al texto haciendo uso de los conocimientos previos que ayudan a obtener el significado y la comprensión, donde se da la posibilidad de descubrir la información relevante, que para cada sujeto puede ser diferente, dependiendo de la percepción que realiza. Leer es una práctica social, es una forma de empoderamiento, es una posibilidad de transformar el sujeto y la realidad; es una práctica emancipadora, es un ritual. Es la posibilidad de construcción incluso de la propia subjetividad; es comprender el mundo e inventar otros.

## 2.2. Enfoque psicolingüístico de la lectura.

El concepto de lectura es polisémico porque responde a distintas concepciones y corrientes teóricas. Dentro de este, la psicolingüística llama particularmente la atención por el potencial que ofrece para el trabajo pedagógico en el aula. Su marco teórico provee herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión de la lectura.

Las ideas fundamentales de este enfoque son presentadas por Dubois, M. (1991), quien afirma que:

A través de la observación del lector, en situaciones lo más naturales posibles, Goodman (1976), llegó a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Smith (1980), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción, él construye el sentido del texto. (p. 10)

De otra forma Ferreiro y Teberosky (1998), toman textualmente a Goodman, diciendo:

Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el input que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga (p.345).

Según el autor la lectura se realiza siendo conscientes de lo que se tiene, haciendo referencia a los esquemas que se han formado a través de los conocimientos que se adquieren en el diario vivir, como una experiencia real y significativa, los cuales han sido transformados dependiendo de la lectura.

Desde esta perspectiva, siguiendo de cerca a Goodman, y a los distintos autores mencionados, se puede decir que señalan al cerebro como parte esencial para hallar el sentido y transformar lo que se lee en algo útil o inútil, según si la situación es relevante o no, para el lector.

Es así que todos ellos llevan a mirar la lectura como algo personal y único, donde de forma individual, se entabla una relación con el texto teniendo en cuenta los conceptos previos que se poseen acerca del tema, para que el lector, después de adentrarse en el texto, construya el sentido del mismo; esto se da por medio de la interacción, que es la relación entre los propios saberes y lo que aporta el texto.

Dubois (1991), afirma que:

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u las oraciones que componen el mensaje escrito sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. (p.11)

La lectura está necesariamente ligada a la comprensión, puesto que son inherentes y se destacan en todos los procesos educativos, desde la educación inicial, hasta la universitaria; es por medio de esta que se construyen conocimientos. Por esta razón, es importante indagar sobre el concepto de la comprensión lectora, la cual “se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos” (Díaz B. y Hernández, 2010, p.275).

Así mismo Díaz y Hernández (2010) comentan:

El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos los recursos cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, y estrategias), explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones inferencias e integración que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. (p. 275)

Cabe destacar que el conocimiento que se adquiere de los dos, tanto del texto que provee el significado, como del lector que hace síntesis de este y con sus conocimientos previos o esquemas mentales puede dar una nueva construcción de sentido, debe ser significativo; de otra forma, no se realiza lectura comprensiva.

Aquí es importante referirse a la teoría constructivista haciendo énfasis en que un aprendizaje es significativo cuando la información obtiene relación con un concepto que ya exista para el estudiante; este puede ser una idea previa, un dibujo, o una insignia (Ausubel, D. 1981).

Al respecto conviene decir que, en esta teoría, es importante que el lector traiga a la mente todo lo que sabe acerca del tema que va a leer, para lo cual, debe sumergirse en este recorrido por medio de interrogantes o situaciones planeadas antes de la lectura, ya que así, se activan los conocimientos que permiten más fácilmente que se relacionen los nuevos conceptos y queden en la memoria a largo plazo o memoria no visual.

Así mismo, esta teoría destaca que el aprendizaje viene determinado por los conocimientos del lector, lo que se puede denominar estructura cognitiva, puesto que a partir de estas ideas, conocimientos, intereses, vivencias, concepciones y motivaciones, se construye el significado de cada lectura.

A continuación y bajo el enfoque psicolingüístico, se define este proceso mediante las siguientes teorías sobre la lectura: la lectura como conjunto de habilidades; la teoría de los esquemas; la lectura como modelo interactivo; la lectura como modelo transaccional.

### 2.3. Teorías de la lectura.

Partiendo de las teorías más recientes, se hace un recorrido por cada una de ellas. De acuerdo con Dubois (1991), existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó alrededor de los años sesenta, entiende la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y la tercera y más reciente, da por hecho que la lectura es un proceso de transacción entre el lector, el texto y el contexto o tiempo particular.

### 2.3.1. La lectura como conjunto de habilidades.

Con relación a esta teoría Dubois (1991), Díaz y Hernández (2010), consideran que lo que se tomaba del texto, era lo explícito, es decir que la comprensión fue descuidada durante mucho tiempo por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura.

De acuerdo con esta teoría, el lector es competente cuando puede extraer del texto lo que este le entrega, haciendo ver que el sentido de la lectura es sólo lo que como tal, está allí y él se remitirá a extraerlo sin hacer la interacción con sus esquemas, sin reconocer que estos son la base de su conocimiento.

En este tipo de lectura no se ve el proceso; más bien se aprecia la destreza o dominio, limitada a la decodificación, para luego descubrir el significado que el texto aporta, olvidando al lector y su relación con la lectura, al igual que el intercambio entre las dos partes, para así obtener la verdadera comprensión.

### 2.3.2. La lectura como proceso interactivo.

Esta teoría surge a partir del cuestionamiento de la anterior teoría y de esta manera Goodman (citado en Dubois, 1991), da comienzo a su trabajo con los siguientes condicionantes:

La lectura es un proceso de lenguaje. Es así que le permite al lector expresar de forma oral o escrita lo que comprende sobre el texto que ha leído.

Los lectores son usuarios del lenguaje. En todo lo que se lee se hace uso del lenguaje, fortaleciendo el conocimiento de nuevas palabras que enriquecen el vocabulario que ya se tiene.

Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. Esto requiere que el lector tenga los conceptos claros acerca de la lectura, para que en el momento de expresarlos, conserve una estructura que organice y de claridad a la lecto-escritura de texto.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de la interacción con el texto. Al relacionar los conocimientos con la lectura se da el

sentido; eso no se da por accidente sino por los conocimientos previos y esquemas elaborados que posee el lector.

La manifestación de esto es que Goodman concluye diciendo que “la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje” y Smith, con el modelo interactivo, reconoce que en “la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto” (citado en Dubois 1991, p.11).

Con respecto a esta teoría se puede concluir que el sentido no está en el texto; al interactuar el autor con el lector, desde el momento en que este último dirige su mirada sobre la lectura, (Información visual), trae a la memoria (información no visual) los conocimientos acerca del tema, para luego, por medio de la actividad mental, construirle el sentido.

Esta información no visual es la que está detrás del ojo, y se puede llamar conocimientos previos; es pertinente porque permite la interacción entre lo nuevo y lo que ya se conoce, dando un nuevo sentido al texto.

De manera similar, De Vega, M (1984), afirma que la comprensión:

...puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales. (p. 367)

Es así que todo lo que se lee, hace la interacción entre el texto y lector, produciendo un nuevo sentido que será el que el autor ha comprendido o extractado del texto, según sean sus conceptos previos.

### 2.3.3. La lectura como proceso transaccional.

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt en su libro "The reader, the text, the poem". La autora adoptó el término transacción para

indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido (Dubois, 1991, p.16)

Dice Rosenblatt al respecto:

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema".(citado en Dubois, 1991, p. 16).

De esta manera muestra que se relacionan, texto, lector y contexto, en donde se tienen en cuenta las experiencias que han sido significativas para que se establezca esa relación y se dé el sentido a la lectura, teniendo como base la memoria, el pensamiento y el sentimiento.

Destaca Rosenblatt, que la lectura es “un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto particular en circunstancias particulares” (citado en Dubois, 1991, p. 17). Como se indica, este proceso es mucho más elevado que el del autor en su momento, porque este otro texto, nace del entorno en que se encuentra el lector y está ligado directamente a las condiciones que se dan en su tiempo.

#### 2.3.4 La teoría de los esquemas.

Aunque esta teoría no la tiene en cuenta Dubois, es importante destacarla por su aporte en el proceso lector. Para hacer referencia al concepto de esquema, se retoma a Bartlett (1932), quien lo ve como un tejido de conocimientos que se recopilan y se almacenan como información no visual.

En este caso, el lector desarrolla los diferentes esquemas de que dispone a través de sus experiencias, los cuales explican la manera como la información del texto se integra a los conocimientos previos; de tal forma que la comprensión se define como el proceso por el cual el lector se involucra en la tarea de hallar la configuración de esquemas, que le permitan explicar con éxito, el texto que aborda.

Complementando lo anterior, se puede decir que “los esquemas cognitivos constituyen configuraciones o formas mentales muy amplias y generales que intervienen en la interpretación de la experiencia y la comprensión” (Rivas, M. 2008, p.202). También estos conocimientos, abren el camino para hacer la relación de lo que viene en el texto con lo que ya se sabe, dando paso a que se realice la comprensión de forma más significativa y sin tropiezos, relacionándola con las situaciones reconocidas.

Al retomar esta teoría, no se puede dejar de lado el paratexto, donde Alvarado (2006), etimológicamente lo define como “lo que rodea o acompaña al texto” (p. 20) y Jacobi, lo define como el “conjunto de elementos del contexto a los que el propio texto puede remitir por un sistema de referencias señalizadas” (citado en Alvarado p. 20). De esta forma, se puede abordar el concepto de paratexto como todo lo que acompaña al texto para ser leído, lo cual orienta al lector en las distintas operaciones cognitivas como, anticipación, memoria, selección entre otras.

Los elementos paratextuales como la carátula, el título, los dibujos, el diseño gráfico, el tamaño de la letra, la disposición de las columnas, el índice o tabla de contenido, ayudan a la comprensión lectora y hacen parte de esta, porque encauzan el proceso por medio visual; estos permiten que se hagan conjeturas acerca de los textos para crear expectativas que llevan al lector a despertar el interés por la lectura.

#### 2.4. Estrategias cognitivas y metacognitivas.

En este trabajo, es importante destacar las estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales contribuyen a evaluar lo comprendido de forma autónoma para así, mejorar el proceso de lectura. Sánchez y Maldonado (2008), dicen que “las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar dichos progresos”. (p.25)

#### 2.4.1 Estrategias cognitivas

Estas estrategias las definen González y Tourón (citados en Valle, González y otros, 1992) como un conjunto de características particulares que son usadas para la comprensión, el aprendizaje y la lectura, y luego para recordar lo leído, con la guía de unas metas de aprendizaje. Cabe señalar que la lectura se ve como un proceso y, al utilizar las diferentes estrategias, una a una de modo sistemático, se obtiene la verdadera comprensión del texto.

Díaz, et, al. (2014), dicen que:

la línea cognitivista centra su interés en el análisis del proceso de la cognición, a través del cual se origina el universo de significados del individuo: a medida que el ser se sitúa en el mundo, establece relaciones de significación, esto es, atribuye significado a la realidad en que se encuentra. (p. 93)

Según De Vega, (1984), las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora, incluyen reconocimiento de palabras, (codificación), dando paso a la lectura de proposiciones y, al integrar la temática, se construye un modelo coherente e integrado en forma global del texto leído.

Para concluir, se puede decir que las estrategias cognitivas, son los procedimientos entendidos como las actividades mentales que permiten que se integre la nueva información con los conocimientos previos, permitiendo así la construcción de un aprendizaje significativo. Goodman (1996), propone las estrategias cognitivas, las cuales, después del reconocimiento de la decodificación que sugiere de Vega, encaminan el proceso que lleva a una buena lectura, fortaleciendo la comprensión lectora. Estas son:

Iniciación o tarea de reconocimiento: Esta estrategia se activa desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es buscar determinada información en diferentes textos de tal manera que la encuentre al hacer un rastreo. Así la lectura será gratificante, despertando expectativas y motivación.

Muestreo o selección: Goodman (1996), afirma que el lector, “hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista, sólo aquella que será más productiva y útil” (p.55). Por medio del cerebro y con la ayuda visual, el lector selecciona lo que le parece relevante, lo cual, se da dependiendo del conocimiento que tenga sobre el lenguaje que encuentre en la lectura.

Este muestreo, también es llamado subrayado. Con respecto a este, Serafini (1997), anota: “El subrayado es útil cuando selecciona una cantidad reducida de información del texto” (p.2). Esto es importante en la etapa de muestreo y selección, ya que si se realiza la transcripción total o parcial de la lectura, se puede perder el sentido. Se debe seleccionar lo importante y omitir lo que no es relevante.

Inferencia: Goodman (1996), dice al respecto que “es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida” (p.55). De igual forma, se puede decir que se supone que el lector deduce lógicamente a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto. Así, permite imaginar utilizando intuitivamente circunstancias que no están, pero que se relacionan con los conceptos previos que se tienen sobre este.

Predicción: para Goodman (1996), “una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto” (p. 56). Esta implica la formulación de hipótesis en el comienzo y durante todo del acto de leer, adelantándose a los acontecimientos. Al respecto, comenta Atehortúa (2010): “Para predecir, los lectores recurren a su enciclopedia cultural y a sus esquemas. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que los lectores están en forma permanente muestreando y prediciendo mientras leen” (p.32). Así podemos concluir que una predicción es el cuestionamiento lógico de algo que puede suceder, pero que en el momento es incierto y, luego por medio de la lectura, se establecerá si está en el texto.

Confirmación: según Goodman (1996), “la estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación” (p.56). Esta estrategia aporta información que

permite observar si se dan las inferencias y las predicciones, donde se determina, si lo que se creía que había sucedido, es real.

Corrección: es importante a la hora de observar un error, poderlo corregir. Goodman (1996), dice que "los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado" (p.57). Así, se explora la información que ya se tenía y se ofrecen otros comentarios al respecto. También, se puede ir nuevamente a la lectura para continuar la indagación.

Terminación: Goodman (1996), invita a terminar la lectura en el momento más apropiado. Es el lector el que debe determinarlo, ya que puede darse por cansancio o por algún contratiempo.

Todas estas estrategias llevan a la comprensión lectora de una manera significativa. Es así que son muy importantes para deducir el significado del texto y de esta forma, construir el sentido del mismo. Por otra parte y apoyando las anteriores, se encuentran las estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a autorregular el proceso desde el monitoreo constante de las cognitivas.

#### 2.4.2. Estrategias metacognitivas.

Estas estrategias ayudan a la consecución de una meta; por tal razón, con ellas se aprende, se retiene, se evoca de forma autorregulada y, si se utilizan de manera consciente y autónoma, se obtendrá con mayor eficacia el sentido del texto llevándolo a la memoria de largo plazo, para luego poder hacer uso de este cuando se requiera. Con respecto a la metacognición, el investigador Flavell (1976), afirma que:

Se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje". También, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto.(p.232)

Es importante destacar, que la metacognición es el reconocer y utilizar las operaciones mentales en el momento en que se hace la lectura, para la consecución de una meta; por tal razón, estas ayudan a retener y evocar de manera consciente y autorregulada la información y si en algún momento falla una de estas, poder escoger otra que ayude a dar sentido al texto. Se encuentran, entre otras, el resumen, el mapa conceptual y la reseña. Estas estrategias de post-lectura, hacen énfasis en la reconstrucción del texto y están encaminadas a verificar si se ha logrado su comprensión. De igual forma, lleva al lector a revisar su propio proceso, retomando la lectura si es preciso, para lograr el objetivo propuesto.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2007), apoyan este concepto diciendo que es "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (p.187).

Burón, (1993), define metacognición como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y el saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Más tarde, amplía el concepto y lo define como el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de los propios procesos mentales tales como percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación; qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad. Quizá sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, "puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente, adquirido por auto-observación" (p.10).

La actividad metacognitiva comprende unas fases que son importantes para la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez, para nutrir la idea de un lector activo, que llegue a la construcción del significado del texto de forma autónoma, llevándole a ser una persona competente.

Solé (1998), propone las siguientes:

**ANTES DE LA LECTURA:** Planificación de las metas y los medios para la lectura. Activa el concepto previo, determina la estructura del texto explorando el material, iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas. Es precipitar ideas sobre el texto.

**DURANTE LA LECTURA:** supervisión y monitoreo de las distintas estrategias; verificar las predicciones revisando que el sentido sea el correcto; delimitar el texto para hacer el resumen hasta cierto punto; buscar el vocabulario clave y el desconocido; realizar inferencias de los conceptos y significados; hacer una relectura en caso de que surjan problemas de comprensión; reevaluar si las estrategias utilizadas sirven, o cambiarlas, según sea necesario.

**DESPUÉS DE LA LECTURA:** evaluación de logros alcanzados por medio de un resumen, ideas centrales, mapas, frisos, permitiendo saber que se aprendió de la lectura.

Como se había descrito anteriormente, dentro de las estrategias metacognitivas, se encuentran también, el resumen, el mapa conceptual y el friso, entre otros. Estas ayudan a tomar conciencia, a la hora de evaluar, si realmente se ha comprendido el texto, dando importancia a lo más relevante.

#### *2.4.2.1. El friso.*

El friso sirve como ayuda para referir un evento o una narración que va contada por sesiones o capítulos, dándose así como una representación gráfica que constituye una narración visual estructurada por eventos en secuencias, a partir de los cuales, se presenta la totalidad de la situación.

Es pertinente para la narración, destacar el friso como estrategia metacognitiva porque permite que el estudiante, por medio de la vista, realice un recorrido de lo que ha interiorizado del texto leído y pueda así narrar sobre este. Lara, E. (2009), lo llama “densidad visual narrativa” (p. 22).

De igual forma Malagón, G. (1998), manifiesta que el friso ayuda a la planeación y lo hace de manera organizada, dando paso a la representación gráfica; también es importante en la evaluación, ya que permite que los estudiantes participen, revisen, evalúen, recuerden y reconstruyan la narración por medio de esta estrategia.

De tal manera, podemos concluir que las palabras representan símbolos en una lectura y en el caso del friso, los dibujos representan estos códigos a la hora de hacer la narración oral, dando paso, a que por medio de la memoria, se traigan a la mente los sucesos representados por medio de elementos visuales.

#### *2.4.2.2. El mapa conceptual.*

Se reconoce el mapa conceptual como un esquema que ayuda a organizar la información de los distintos textos. Para González, G. (1992), “los mapas conceptuales están basados en la teoría del aprendizaje de Ausubel-Novak (1978), y fueron diseñados por Novak en 1975. Desde entonces, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que la elaboración de mapas conceptuales ayuda a lograr un aprendizaje significativo” (p. 149). De este modo Symington y Novak (1982), opinan que los mapas conceptuales ayudan a organizar la información mostrando de donde procede, es decir, ver de donde provienen esos conocimientos y que propuestas se pueden hacer, para abordar ordenada y coherentemente esas ideas y así, tener en cuenta distintos aspectos para su construcción.

Moreira (1988), resume las aplicaciones de los mapas conceptuales en tres ambientes: como recursos de enseñanza, como instrumentos de evaluación y como auxiliares en la planificación de los programas de estudio. De esta manera, permiten en cada modalidad organizar los conceptos de forma jerarquizada, simplificada y de fácil comprensión por la forma llamativa como se presenta.

Es importante destacar, que lo que se le presente al estudiante en la enseñanza de cualquier tema en un mapa conceptual, debe ser interesante y significativo, ya que de otra manera, no lo asimilaría. Es claro que el conocimiento previo del estudiante, fortalece el aprendizaje haciéndolo significativo (Ausubel, 1981). Según González,

G. (1992, p. 153), estos “son muy útiles para el profesor, pues reflejan, en buena medida, lo que el alumno ya sabe” dejando ver que la información se presenta de forma organizada para su mayor comprensión.

Para elaborar un mapa conceptual se deben tener en cuenta las siguientes indicaciones (Ferreira et, al. 2009, p. 38)

1. Sacar los conceptos claves del texto que se pretenden ordenar en el mapa.
2. El concepto principal debe ser colocado como centro del mapa. De allí se desprenderán los demás conceptos.
3. La conexión con otros conceptos debe realizarse con enlaces claves apropiados que irán en letra minúscula

Es importante destacar estas sugerencias, que facilitan la elaboración de dichos mapas, puesto que favorecen la construcción del texto, llevando así al estudiante a la comprensión de manera segura y efectiva.

#### *2.4.2.3. El resumen.*

Se reconoce el resumen como estrategia metacognitiva, porque extrae la información más importante del texto; de esta manera se muestra la comprensión de la lectura al organizar los distintos conceptos haciendo una síntesis y destacando lo más significativo. Es decir, que después de haber leído, comprendido y consolidado la lectura mediante los procesos cognitivos, implica poner a prueba las prácticas escriturales haciendo uso de las estrategias metacognitivas, que en este caso, ayudan a condensar el texto mediante la generación de un nuevo texto.

Según, Van Dijk (1983), un resumen “es la producción de otro texto que guarda relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido” (p. 59).

Dicho de otra manera, se hace otro texto que depende del anterior, donde se omiten palabras que no son relevantes para obtener una idea global y se seleccionan e integran las partes más importantes de forma general, para hacer una construcción

significativa; esto con la ayuda de las macrorreglas que son estrategias que tienen la función de reducir la información del sentido del texto.

Para Van Dijk (1983), las macrorreglas ayudan a hacer una síntesis de la lectura. Estas son: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Omisión: el lector elimina todo lo que tiene menos importancia para obtener la globalidad del texto.

Seleccionar: omite información sintetizándola para hacer más corto y productivo el texto.

Generalizar: para no hablar de cada aspecto, reúne los que tienen características similares, y los toma a nivel general.

Construir o integrar: ya para finalizar, construye el texto e integra en él solo lo relevante, haciendo uso de ideas nuevas que se han dado a partir de lo suprimido.

Ahora bien, es relevante conocer las macrorreglas, ya que son elementos indispensables en el resumen y resultan efectivas para el nuevo escrito, puesto que ayudan a establecer las características globales sin dejar de lado las partes relevantes del texto.

## 2.5. Tipo textual: El género narrativo.

Como se enunció anteriormente, en esta investigación se trabajó con el texto narrativo, puesto que es más significativo para las estudiantes de primaria. Este se puede definir como una unidad de características cognitivas lingüísticas manifiestas en una estructura textual y discursiva, que da cuenta de un hecho o acontecimiento en cuya construcción, se juegan referentes semánticos que remiten a hechos, acciones y estructuras sintácticas, propias de este género, soportadas en las dimensiones espacio – temporales.

Para Bruner (1991), la narración tiene una serie de acontecimientos particulares, que adquieren significado cuando se relaciona este suceso con los que tiene de forma general este género. Al respecto, Ricoeur (1983), manifiesta que los relatos son el acceso directo para contar lo que sucede en el mundo, de ahí que Bruner lo explica como los preconceptos que tenemos en nuestros sentidos, ya que cada uno lo lee y lo toma de diferente forma, de acuerdo a sus conocimientos.

Según Bruner, J. (2004), “La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas historiales creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”) (p.12). De esta manera es posible crear textos narrativos reales o ficticios, favorables o adversos, contados en distintos momentos o episodios haciendo uso de la imaginación, que traslada al lector a diferentes contextos, ubicándolos en un tiempo y un espacio.

Al respecto conviene decir que, un texto narrativo es una estructura discursiva cuyo fin, es referir un acontecimiento y dar cuenta de una serie de hechos y acciones realizados por unos actores en una secuencia espacio temporal. Así, se puede ver que el texto narrativo es una unidad de características cognitivo lingüísticas, que forma un significado organizándolo de manera lógica y combinando todas sus partes para dar un concepto.

Bruner (2004), plantea que los individuos descifran las labores y las actuaciones de manera narrativa; explica que es parte de las cosas habituales y lo denomina, características de la intuición. Esto hace ver que las personas han utilizado el relato en la vida diaria para contar las distintas situaciones que les ocurre.

Así mismo, la intención que cada autor le da a su relato, incide en la forma de pensar o crear las historias, que bien pueden ser cuentos sencillos o novelas más extensas, las cuales llevarán al lector a imaginar otra realidad que no puede parecerse a la del autor. De esta manera, hará un nuevo relato que va ligado a la misma estructura, pero con diferente significado, debido a la imaginación que éste le pone.

Para concluir, se ha tomado a Labov (1927), para quien la narración es una manera de extractar las situaciones vividas, ordenadas mediante una sucesión de vocablos, con una serie de situaciones que ciertamente sucedieron. Según esto, se puede decir que lo que se hace a diario, es traer a la mente acontecimientos pasados de forma lógica y coherente, que puede referirse a la persona que narra, o a otra persona y de esta manera, se ha permitido contar lo sucedido.

Por otra parte, es importante destacar que hay categorías que se utilizan al organizar un texto. Una de ellas es la microestructura, la cual hace relación a la coherencia local; está formada por proposiciones que no salen directamente del texto, sino que se forman de la interacción entre los conocimientos previos y la información que éste proporciona. Se refieren a esta categoría Van Dijk y Kintsch (citados en Marin y Aguirre, 2010), quienes la llaman función textual o fortaleza del texto. Es así, que este origen textual deja de ser una oración y pasa a interactuar mediante las inferencias e intenciones obtenidas entre las proposiciones que se dan, según sea el tema.

Asimismo, se puede ver la microestructura como pequeños segmentos de información que se articulan uno con el otro, para dar origen a la macroestructura semántica, las cuales a su vez, funcionan dentro de una superestructura. Todas estas, de un modo particular, tejen los contenidos, enunciando perfectamente el texto para dar paso a la narración. Cabe anotar, que la macroestructura, se entiende como la coherencia global, donde hay relación entre los párrafos que componen la temática de un texto. Las proposiciones unidas van dando el sentido del texto, el cual se hace evidente en el resumen.

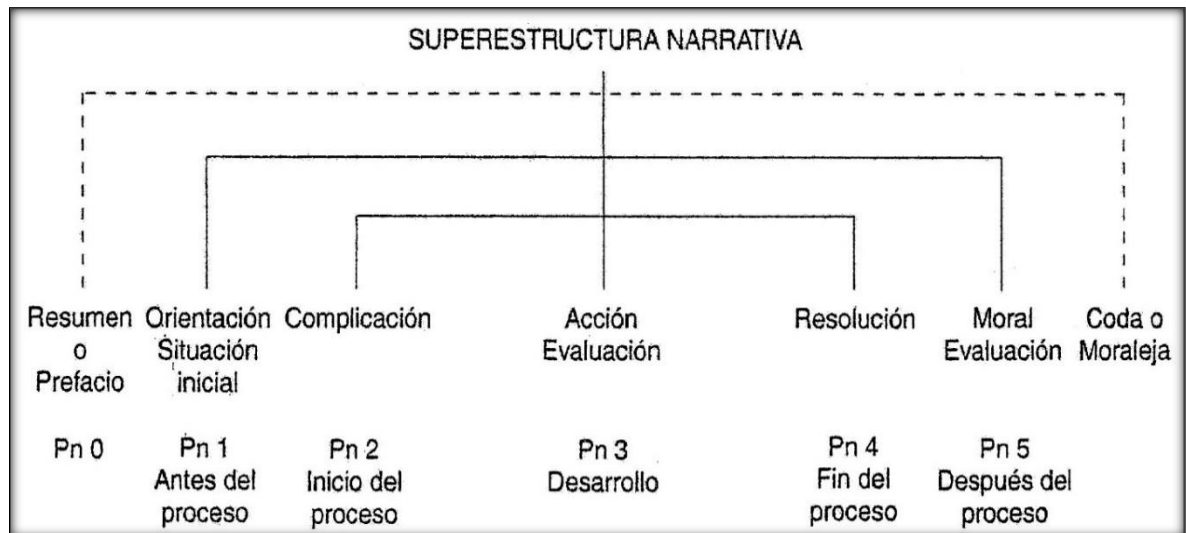
Adam (1992), muestra los constituyentes básicos de toda narración, los cuales son:

1. Temporalidad o sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre.
2. Unidad temática garantizada por lo menos por un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

3. Transformación o cambio de los estados de ánimo, por ejemplo de alegría a tristeza.
4. Unidad de acción, es decir, a partir de una situación inicial, se llega a una situación final por medio del proceso de transformación.
5. Causalidad o relaciones causales entre los acontecimientos.

Por otra parte, Adam (1992), presenta la superestructura en forma de mapa conceptual, dando organización al texto; con ayuda de las proposiciones destaca el proceso y muestra la relación del prefacio o resumen, una situación inicial, una serie de complicaciones, acciones, resoluciones, situación final y una coda o moraleja, como componentes básicos del relato (ver imagen 6).

Imagen 6. Esquema narrativo superestructura.



Fuente: Calsamiglia y Tusón (1999, p. 270)

A continuación se explica cada uno de los componentes de esta superestructura para tener en cuenta su esencia; es importante hacer referencia a ellos porque al construir un texto narrativo bien organizado, es más fácil comprenderlo.

El Diagrama de superestructura está representado así:

Prefacio o resumen: Muestra los acontecimientos de naturaleza pragmática.

Situación inicial: es aquí donde se encuentran visibles los personajes principales, el lugar y el tiempo; además, abre el camino hacia los acontecimientos que dan pauta para preparar la situación que se va a desencadenar.

Complicación: es una situación difícil que en el camino se intensifica y perturba el equilibrio del momento que se da en el relato.

Acciones: Revela los actos que realizan los personajes modificando la complicación.

Resolución: Da la solución a los problemas haciendo de lado el conflicto y aplicando estrategias que conlleven a estabilizar la situación.

Situación final: Restablece la nueva situación con una realidad equitativa diferente a la que se dio al inicio.

Coda o moraleja. PZ= Una moralidad o evaluación final (Calsamiglia y Tusón 1999).

Por otra parte, es importante, a partir de los textos narrativos, destacar el cuento como base fundamental sin dejar de lado la leyenda y la fábula.

### 2.5.1. El cuento.

Nace de las narraciones orales que se hacían mucho antes de la escritura; da paso a que los hechos sucedidos, formen parte de la cultura. Para los estudiantes son muy significativos porque están inmersos en el medio; es así como constantemente están narrando situaciones de su vida diaria y escuchando relatos

que hacen otras personas. González (1986), afirma que: “el cuento es un género originalmente oral (la escritura no es más que una base de sustentación destinada a hacerlo permanecer) y siempre será provechoso (tanto en la fase de comprensión como de producción)” (p. 198). Esto indica que el cuento es útil como medio didáctico, para fortalecer la lectura y la escritura, además de llevar al conocimiento de distintos saberes que se dan según su tipología.

Para Propp, el cuento es: “La versión anónima de un esquema simplificado”(citado en González, 1986, p.197). Este modifica lo que se lee, se observa, se escucha o se vive, puesto que el alumno lo expresa según su punto vista; esto hace que se forme un cuento con unas características particulares, ya que cada estudiante tiene sus aprendizajes de acuerdo al medio o contexto donde se encuentre y ha tenido en cuenta sus propias vivencias.

#### 2.5.2. La leyenda.

Son narraciones transmitidas por tradición, de forma oral o escrita, que pueden tener mucha fantasía, pues relata hechos naturales o sobrenaturales de creencias y supersticiones. Para Orjuela, H. “la leyenda, es la aceptación de la existencia de una homogeneidad cultural” (citado por Caicedo, 1983, p. 418).

#### 2.5.3. La fábula.

Es un relato que utiliza las formas humanas, animales, elementos cotidianos, seres sobrenaturales personificados, dándole formas o cualidades humanas, para presentar, con el fin de analizarla e interpretarla, para luego sintetizarla en una enseñanza (Turpin, 2002).Al narrar estos hechos se destaca en ellos la moral, haciendo críticas que son las que dejan la enseñanza para la vida.

Por otra parte, para poder llevar al aula el relato, es importante tener una estrategia didáctica que ayude, paso a paso, a mostrar con diferentes actividades intencionadas su estructura y su comprensión, teniendo en cuenta que en el texto narrativo, se cuentan hechos reales o ficticios que le suceden a unos personajes, en un espacio y en un tiempo determinado.

A pesar de las diferenciaciones entre subgéneros narrativos, es importante aclarar, que aunque todos ellos son “matices distintos”, como señala Jurado (1995, p.66), todos conllevan a lo que es un relato, sin dar importancia a uno de los tipos en particular. Además, todos dan cuenta de hechos o acontecimientos con características particulares, como se ha dicho anteriormente.

## 2.6. La intervención didáctica.

Antes de hablar de la secuencia didáctica, es importante destacar que la didáctica hace relevancia a las distintas actividades para enseñar y aprender, donde intervienen estudiantes, maestros y una disciplina u objeto de investigación, que en este caso, es la lectura.

Cabe anotar que “el alumnado es agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se relacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción” (Camps, 2004, p.19). Esto se da en la relación con sus compañeros y maestros, así como con los contenidos interdisciplinarios preparados con antelación.

Para Camps (2004) “el objeto del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua” (p.1). Es así que en una secuencia se debe ver el proceso sobre la disciplina de enseñanza, de modo que se hará paso a paso para conseguir realmente el aprendizaje del estudiante. Se pretende hacer en determinado tiempo, el cual, si no es suficiente, puede extender para que el docente logre el objetivo propuesto. Si este aprendizaje se hace de forma procesual y teniendo en cuenta los saberes del sujeto, se dan buenos resultados al aplicar las estrategias en la lectura. Es así que la didáctica es aspecto clave en este proceso.

Como intervención didáctica se pueden implementar varias estrategias, como son: proyectos de aula, unidad didáctica y secuencia didáctica, entre otras. En esta

investigación se ha optado por hacer la intervención mediante la secuencia didáctica, siendo esta una técnica que propone diversas actividades pensadas y relacionadas entre sí, con unos propósitos claros para desarrollar antes, durante y después del proceso, fortaleciendo así, la comprensión lectora.

#### 2.6.1. Secuencia didáctica (SD):

Se destaca la secuencia didáctica entendida por Camps como "... una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje" (citada por Pérez, 2005, p. 52). La aplicación de esta estrategia fortalece la comprensión, porque en ella se plantean actividades pensadas con objetivos claros para obtener una finalidad; de igual forma, contribuye a incrementar la motivación y el proceso de lectoescritura.

Sus características, según Anna Camps (1995), son las siguientes:

- a) Tiene como propósito elaborar una producción oral o escrita, en un determinado tiempo, que puede ser convenido por las partes.
- b) El texto que se produce se relaciona con las situaciones cotidianas para dar un significado.
- c) Diseñar objetivos claros de enseñanza y aprendizaje, que luego sirven para evaluar; éstos enfocados a la actividad global abordando los conocimientos previos, para guiar al estudiante hacia las nuevas metas planteadas.

Además presenta tres fases:

*Preparación (antes de la lectura):* Se enuncia el proyecto, se exponen los conocimientos que se han de obtener, constituidos como principios que encaminarán la producción que se va a elaborar y por ende a evaluar, explicitando los temas y el tipo de texto, entre otros. Por tal razón, se presentan actividades variadas, como lecturas y búsqueda de información sobre distintos textos, llevados al aula en el género que se pretende trabajar, todo para sensibilizar a los estudiantes acerca de la tipología elegida y dar paso a una planificación, para que luego puedan, por medio de la autonomía, concretar sus tareas.

*Desarrollo (durante la lectura):* En esta fase se realiza la lectura. Los estudiantes aplican las distintas estrategias como inferencia y predicción, y con ayuda de la estructura de la tipología de texto escogida, inician el proceso de destacar la información relevante de los textos elegidos, para que en la siguiente etapa se pueda concluir plasmando un nuevo texto, en forma colectiva o individual.

*Evaluación (cierre después de la lectura):* En esta tercera fase se trata de dar cumplimiento a los objetivos planteados; es aquí donde los estudiantes crean sus propios esquemas con ayuda de la estructura del texto elegido. Si en algún momento se observa un error al hallarle el sentido al texto, se hace uso de la relectura, que puede ser utilizada en el momento que se desee.

Estas fases contribuyen a que se organicen de forma consecutiva las actividades que van poco a poco y de manera procesual y escalonada, llevando al estudiante a la consecución de los objetivos propuestos.

Se ha realizado la secuencia didáctica como intervención, porque como dice Camps(2000)“la secuencia didáctica tiene también como objetivo que los alumnos aprendan algo sobre la lengua, en la hipótesis de que los contenidos explícitos serán instrumento para progresar en el dominio de estos usos” (p. 41).

Es así, que la lectura hace parte del uso de nuestra lengua y contribuye a mejorar la escritura, la escucha y la oralidad, lo cual fortalece la parte académica en cualquier área disciplinar, puesto que estos procesos son utilizados en todas las áreas del conocimiento y contribuyen al aprendizaje.

### 3. REFERENTES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Se trabajó bajo el paradigma de Investigación Interpretativa, Cualitativa Hermenéutica, que según Rodríguez et al. (1996),

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p.32)

Esto se realiza mediante los registros etnográficos de donde emerge el problema, puesto que el investigador toma los datos, ya sea por medio de grabaciones, diarios de campo o trabajos y actividades realizados en el aula, los cuales, al ser interpretados, permiten reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se dan, para luego, por medio de una intervención, superar los problemas que fueron evidentes en el diagnóstico.

De igual forma, se puede enmarcar dentro de la Investigación – Acción (IA), ya que ésta es realizada por el docente en el aula, para estudiar un determinado problema y luego usar este conocimiento en las soluciones del mismo, en este caso, el que se relacione con la lectura. Sus resultados le permiten dar apoyo y hacer sugerencias, promover cambios o implementar diferentes estrategias o procesos psicopedagógicos y evaluar los resultados; todo esto, en beneficio del grupo. Para la investigación, el docente recurre a su experiencia pedagógica y al conocimiento directo del grupo; propone las soluciones, aplica las acciones que haya determinado, ya sea a nivel individual o colectivo, controla su aplicación y debe reforzarla, para modificar actitudes. Luego se hace la evaluación determinando variaciones individuales o de grupo.

Según Elliott (2000), la investigación acción examina los comportamientos humanos y el entorno social desde las prácticas de los profesores, analizando las problemáticas, para dar paso a una respuesta práctica. Su objetivo consiste en que el profesor, después del diagnóstico del problema, se haga consciente mediante la acción de la postura teórica y no ejerza acciones de cambio sin profundizar en dicha problemática. Así mismo, que sus acciones, propósitos, intenciones y conocimientos de normas para la selección de las gestiones a realizar, se basen en los registros, mostrando las situaciones humanas y sociales que se evidencian a diario y establezcan una relación, para luego auto reflexionar sobre la situación de los datos obtenidos y de las interpretaciones realizadas sobre los registros. Este debe ser un manejo ético, basándose en la fidelidad de los hechos.

De esta manera, la investigación acción educativa permite al docente ahondar en los problemas que salen al aire en el momento que se hace el diagnóstico, para luego interpretar la problemática y así poder transformarla con la previa colaboración de los actores participantes, donde al interactuar, se construye de manera participativa, se revisa y se negocian las posibles soluciones con el fin de mejorar las problemáticas y así cualificar las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes, en procesos cognitivos y didácticos.

El trabajo está encaminado a la recolección, aplicación y análisis de estrategias de lectura que beneficien el proceso de comprensión lectora de las estudiantes de 5º grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño; es por esto que la lectura del contexto escolar se inicia con el enfoque de investigación cualitativa, mediante la observación participante, pues no se utilizan categorías preestablecidas para el registro, sino que se hace después de recoger la información, para interpretar los datos.

De esta manera, se observa el registro y transcripción de clases a través del diario de campo, pues se considera que son instrumentos válidos y confiables que permiten describir y plasmar percepciones directamente y durante el desarrollo de

la clase. Los datos no son cuantificados, pero después de la categorización, ofrecen un conocimiento sobre una realidad individual y general del grupo.

Estos registros se ampliaron con grabaciones, lo que permitió descripciones más completas. Se percibe que la observación se ve afectada, inicialmente, por el conocimiento e interacción que se tiene con el grupo, ya que al escuchar las grabaciones, saltan a la vista situaciones de las que no se tenía conciencia y que se habían realizado sin evaluación alguna.

Asimismo, la recolección de datos evidencia situaciones que emergen y permiten analizar acciones, procesos y procedimientos metodológicos que se siguen para desarrollar una actividad y fijarse con otra mirada en las actuaciones de los implicados, ya sean estudiantes o docentes, con el fin de modificar las prácticas y lograr una apropiación del conocimiento mediante aportes al crecimiento personal y grupal.

Por último, y con el fin de influir en el docente, la Investigación Acción se adopta como referente para evitar la educación tradicional en la escuela, ya que deja ver las prácticas en el aula, donde a partir de una reflexión sobre ellas y una intervención planificada, se da paso al cambio en docentes y estudiantes.

### 3.1. Recorrido metodológico.

El recorrido metodológico inicia con la observación, que es el primer paso para poder hacer investigación. Surge allí la problemática evidenciada en el aula mediante la investigación acción que nos permite mirar qué puede afectar a los estudiantes para su aprendizaje, (diagnóstico) y al ser interpretados esos datos poder corregir dichas falencias dando una primera fase la cual se ha denominado preocupación o problema.

Es así que al interpretar "lo que ocurre", desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, se puede describir, según Elliot, J (2000), como "un análisis

cualitativo y en profundidad de los datos” (p. 5). Esto se da haciendo una revisión minuciosa de los hechos. Así mismo, Camps(2004, p.21), propone que con ayuda de la teoría y la didáctica se pueden realizar acciones conjuntas como planificar, ejecutar y evaluar dichas propuestas para el beneficio de las estudiantes, tanto a la hora de la intervención, como después de esta.

Apoyando la idea anterior, es importante destacar en la evaluación, la replanificación, cuando se ve necesario volver a implementar otra secuencia o realizar otra intervención en el momento que no se den los progresos esperados.

Por último tenemos la Interpretación de los resultados quien deja ver si se cumplieron los objetivos propuestos en cada secuencia didáctica aportando al objetivo macro fortaleciendo las estrategias de lectura para la comprensión.

Siguiendo la metodología de esta investigación y retomando aportes de los autores descritos, se parte de las siguientes fases:

#### 3.1.1. Fase 1. Preocupación o problema.

Para esta fase, se tomaron los datos necesarios para dar argumentos sólidos sobre dicha problemática como fueron: el análisis del contexto estudiantil sobre el objeto de investigación, que como ya se había señalado en el capítulo uno, es la lectura. Relacionado con esto, se hizo la revisión de: El PEI de la Institución, el plan de Estudios de Lengua Castellana (2014), los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje para el grado 5º propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los resultados de las pruebas saber 2012-2013 aplicadas a niñas de grado quinto, el Plan de Aula de la profesora y los cuadernos y carpetas de las estudiantes con actividades sobre el tema a tratar. Después de observar dichos documentos, se aplicó una encuesta a las niñas con el propósito de conocer si tenían hábitos de lectura, así como espacios y tiempos destinados para este fin.

Posteriormente, se aplicó una prueba diagnóstica, con el fin de conocer las estrategias realizadas antes, durante y después de la lectura. Esto permitió inferir los logros y dificultades de las estudiantes, en este proceso.

También se hizo la revisión de 26 documentos relacionados con el tema, tales como, tesis de maestría, doctorados e investigaciones, donde se evidencian los antecedentes del problema a nivel local nacional e internacional, así como distintos enfoques sobre la lectura, las teorías destacadas y la tipología de textos utilizados para la intervención. De esta manera se concluyó, que para corregir el problema, era importante hacer relevancia en que la intervención realizada, se fundamentara en las estrategias cognitivas y metacognitivas sobre la lectura.

### 3.1.2. Fase 2. Planificación, ejecución y acciones conjuntas.

Con el objetivo de fortalecer la lectura, visualizando el problema y tomando como apoyo la teoría del segundo capítulo, que hizo énfasis en la perspectiva psicolingüística, se abordaron las estrategias cognitivas para dar inicio al proceso de lectura y las estrategias metacognitivas que ayudan a autorregular el proceso lector. Para tal fin, se tomaron textos narrativos previamente seleccionados por las estudiantes.

En esta fase se planificaron las secuencias didácticas con las cuales, al ser aplicadas a las estudiantes, se buscó dar solución a la problemática sobre el objeto de investigación, llegando a acuerdos sobre los procesos a seguir. Para tal fin, se les presentó primero 50 textos de literatura, prestados por la biblioteca Carlos E. Restrepo; también se les llevó a hacer el reconocimiento de la biblioteca del Liceo; allí, con ayuda de la bibliotecaria, se les mostró la organización de la biblioteca y se les informó sobre las normas y horarios, motivándoles a escoger y leer lo que más les gustara. Luego de dos visitas, se les recomendó elegir los textos que quisieran, siendo relevante en la elección de ellos, los textos narrativos. Después de este proceso, se escogieron algunos títulos, como fueron cuentos, leyendas y fábulas. Posteriormente, se les presentó de forma individual una lectura de un texto con el fin de hacer seguimiento de las estrategias que utilizaban en el proceso de lectura.

Para la intervención de este trabajo, se implementaron las siguientes secuencias:

- **“Cuentos para soñar”**, integrada por los textos: La niña de nieve, (anónimo); La niña de los fósforos, (Hans Christian Andersen); Alicia para niños, (Lewis Carroll) y Los amigos del hombre, (Celso Román).
- **“Conozcamos las leyendas de nuestras regiones”**, conformada por textos como: La madre monte, El hombre caimán, El sombrero y El mohán, tomados del texto las leyendas colombianas (Asdrúbal López Orozco)
- **“Aprendiendo a partir de las fábulas”**, con: La liebre y la tortuga, (Esopo); Dorotea y Miguel (Keiko kasza); El ratón de campo y el ratón de ciudad, (Jean de la Fontaine); El tigre y el ratón (Keiko kasza); y La cigarra y la hormiga (Esopo).

Todas las secuencias se desarrollaron siguiendo las estrategias cognitivas y se concluyeron con la evaluación, la cual da paso a la aplicación de las estrategias metacognitivas. Las diferentes fases de la secuencia, contribuyeron a que las estudiantes fueran conscientes del proceso, para que en el momento que no se entendiera, se retomara el texto o se buscara una estrategia adecuada para lograr el objetivo.

### 3.1.3. Fase 3. Interpretación de los resultados y socialización.

Después de implementar las secuencias, se hizo la interpretación de los datos obtenidos en el corpus, estableciendo unas categorías que orientaron el proceso, para con base en ellas, dar los resultados.

Estos fueron organizados tomando como base la teoría. Se analizaron las estrategias cognitivas que las niñas implementaron en la primera secuencia y se realizó el friso y el mapa conceptual, como estrategias metacognitivas, aplicadas al subgénero narrativo del cuento. En la segunda secuencia, se retomaron estas estrategias y se hizo énfasis en la inferencia y la predicción, aplicadas en el subgénero de la leyenda, quedando como producto el resumen. En la tercera

secuencia, se fortalecieron las estrategias cognitivas y como producto final de la fábula, se halló la enseñanza o coda; luego se dio paso a las conclusiones deducidas de los aportes generados en la investigación.

Posteriormente, al finalizar el año escolar, en un día destinado especialmente para compartir experiencias de los procesos académicos trabajados, el proyecto fue socializado con los profesores de preescolar y básica primaria, así como con las estudiantes de los grados 5º y 903. Es así que las niñas hicieron la presentación del proyecto y los resultados de las secuencias didácticas mencionadas anteriormente.

### 3.2 Población.

Esta investigación se desarrolló en una Institución Educativa Distrital, con una población de 39 estudiantes del grado 5º primaria, (curso 505), con edades entre los 9 y los 12 años de edad.

Un alto porcentaje de niñas proviene de la localidad Rafael Uribe, sector popular donde se ubica el colegio; sin embargo, la institución alberga estudiantes de varias localidades, ya que es reconocida por su gran aporte a la formación de la mujer, durante sus 99 años de funcionamiento.

En cuanto al capital cultural, la mayoría de las estudiantes pertenece a núcleos familiares en donde sus padres, (en algunos casos mujeres cabeza de hogar), laboran en actividades económicas como son, elaboración de calzado, ventas informales, construcción de viviendas, entre otras; algunos de esos oficios desarrollan en sus hijas habilidades manuales y sociales, las cuales se pueden reforzar en el entorno escolar, a través de actividades tales como las artes, la expresión oral y el comportamiento social. El nivel de escolaridad del grupo familiar en un alto porcentaje, alcanza la educación básica o media, presentándose casos aislados de estudios técnicos o profesionales; la mayoría de las estudiantes, pese a tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las utilizan únicamente para conectarse con redes sociales.

Se observan niñas muy curiosas, que a pesar de no contar con el acompañamiento continuo de sus padres, si se les motiva, tienen buen desempeño en sus actividades escolares; sin embargo a pesar de su gran compromiso académico, se hace necesario fortalecer los procesos de lectura para alcanzar aprendizajes que fortalezcan su desarrollo personal.

### 3.3. Instrumentos.

#### 3.3.1. Observación participante.

Aunque esta observación se ha empleado en las investigaciones de antropología y sociología, en la educación tiene gran auge porque el investigador participa como observador, permitiéndole recoger información por medios etnográficos, tales como encuestas, diarios de campo entre otros. Es así que Guasch(1991), ve la observación participante, como una labor para estudiar las prácticas sociales y culturales como forma de aproximarse al contexto, viendo su realidad para sacar parte activa de ella. Esta observación permite que a través de los datos se pueda hacer la interpretación, para luego aplicar la intervención apropiada de acuerdo con las falencias encontradas.

#### 3.3.2. Análisis documental.

Para tal fin, el punto de partida fueron las siguientes fuentes: El plan de Estudios de Lengua Castellana, Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el grado 5º, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, El PEI, los resultados de las pruebas saber 2012-2013 aplicadas a niñas de grado quinto, el plan de Aula de la profesora y los cuadernos y carpetas sobre las lecturas que tenían las estudiantes, además de las tesis e investigaciones del estado del arte.

#### 3.3.3. La encuesta.

Como instrumento, la encuesta no es un método específico de ninguna disciplina y en general, se utiliza en forma amplia a problemas de muchos campos. Esta capacidad de múltiple aplicación, hace de la encuesta una técnica de gran utilidad

en cualquier tipo de investigación que exija o requiera el flujo informativo de un sector de la población.

Según Casas, J., Repullo, J., Donado, J. (2003), la encuesta “permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz, (...) posee entre otras ventajas la posibilidad de aplicación masiva y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez” (p.527). Es así que la encuesta deja ver el contexto donde se encuentra la estudiante y, de esta manera, evidencia claramente su capital cultural ayudando a la identificación del problema.

#### 3.3.4. El diario de campo.

Su uso permitió mejorar el trabajo de investigación. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación” (p. 129). Éste sirvió para sistematizar la información necesaria para el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la evaluación de todo el proceso; además contribuyó a que por medio de estas descripciones detalladas, se evidenciara la participación de las estudiantes y la docente en la ejecución, avances y desarrollo del proyecto.

De igual forma, el diario de campo fue el fundamento de las descripciones para el fortalecimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas en cada una de las lecturas; tomando como base estos diarios, se dio la evidencia para mostrar los resultados en el cuarto capítulo.

#### 3.3.5. Grabaciones y transcripciones.

En primer lugar, se recogió la información haciendo grabaciones en el desarrollo de las clases, las cuales contribuían a evidenciar el avance de cada una de las sesiones de las secuencias didácticas; luego se hizo la transcripción correspondiente, con el fin de encontrar las dificultades que surgían en cada secuencia para replantear las acciones a seguir. Finalmente, estas grabaciones y transcripciones ayudaron al análisis de los datos y resultados obtenidos.

### 3.3.6. El portafolio.

Llamado también en la clase “carpeta de lectura”, donde la estudiante, de forma organizada, recopila las lecturas y todas las actividades realizadas como subrayado, mapas conceptuales, resúmenes y enseñanzas. Estos escritos fueron realizados como producto final y evidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias de lectura. Además, les permitió comprobar si hacían uso de las estrategias para alcanzar la comprensión de la lectura, verificar, hacer relectura de texto y realizar cambios significativos en sus producciones.

## 3.4 Categorías seleccionadas para el análisis de datos.

### 3.4.1. Concepciones de la lectura.

En esta categoría se destaca cada una de las teorías relacionadas con la lectura, desde el enfoque de la psicolingüística, como son: La lectura como conjunto de habilidades, como modelo interactivo, como modelo transaccional y La teoría de los esquemas.

### 3.4.2. Comprensión lectora.

Por medio de las estrategias cognitivas y metacognitivas, que son el fundamento para llegar a la comprensión, se da el aporte para esta categoría. Se describen las estrategias cognitivas como los procesos mentales que activamos para entender la lectura, tales como: iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, corrección y terminación. De igual forma, las estrategias metacognitivas se definen como la autorregulación de dicho proceso; se basan en la autonomía a la hora de revisar si el texto fue comprendido, para que así, el lector sea quien compruebe si se llegó a la meta. Esto se hace evidente en el mapa conceptual, el resumen y la coda o moraleja.

### 3.4.3. Tipo textual: El género narrativo.

Este género se caracteriza porque se relatan historias que se refieren a hechos ocurridos en un tiempo y un espacio determinado, a los cuales sólo se les obtiene

significado, si se relacionan entre sí. A este género pertenecen los cuentos, las leyendas y las fábulas.

Como se dijo anteriormente, se trabajó con este género por ser más representativo para las niñas de primaria. Esta tipología de texto se retomó en las tres secuencias; en ellas se reconocieron: la microestructura como las proposiciones que se relacionan entre sí para dar forma al texto, la macroestructura como la idea global, y la superestructura que consta del resumen o prefacio, la situación inicial, la complicación, las acciones, la resolución, la situación final y la coda o moraleja, de tal manera que se le diera forma al texto.

#### 3.4.4. Secuencia didáctica.

Esta es una serie de actividades concatenadas entre sí, precedidas de un objetivo claro. Por esta razón, todo lo planteado, va enfocado a la consecución del mismo. Se realizaron tres secuencias didácticatituladas: Cuentos para soñar, Conozcamos las leyendas de nuestras regiones y Aprendiendo a partir de las fábulas. Éstas fueron mencionadas y desglosadas anteriormente en este capítulo.

#### **4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.**

En el marco del problema de la investigación, se ve la necesidad de aplicar estrategias que permitan desarrollar y mejorar la capacidad de lectura comprensiva; es así como surgen, después de la intervención pedagógica, unos resultados que se hacen evidentes en los registros expuestos por la investigadora.

Después de la recopilación teórica, se construyen e implementan tres secuencias didácticas, con 39 niñas entre los 9 y 11 años de edad, que cursan el grado quinto (505), en una Institución Educativa Distrital, jornada tarde; esto con el ánimo de fortalecer las estrategias de lectura haciendo uso de los textos narrativos.

Se hace uso de la secuencia didáctica porque se adapta, organiza y facilita a cualquier situación de enseñanza y permite hacerlo de forma reflexiva en el aula donde intervienen docentes y estudiantes. La secuencia didáctica persigue un fin con acciones intencionadas que ayudan a la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, mediante unas fases claves. Un “antes”, que es el momento de apertura a las distintas lecturas donde se indaga acerca de los conocimientos previos que tienen las estudiantes; luego se dan pautas para iniciar la secuencia, teniendo en cuenta los objetivos planteados, buscando despertar en las niñas la motivación que perdure durante toda la secuencia. Un “durante” que es el desarrollo de la lectura del texto, donde se relacionan distintas actividades para llegar a comprenderla y, un “después” o momento de evaluación, donde se puede observar, en las producciones que se realicen, si se cumplieron los objetivos planteados.

Al realizar la intervención con ayuda de la secuencia didáctica, se fortalece la comprensión lectora con las estrategias cognitivas y metacognitivas, que al ir implementando cada fase de la secuencia, contribuyen a enriquecer dicho proceso con aspectos como la autonomía y la autorregulación de su propio conocimiento.

Por otra parte, se tienen en cuenta los textos narrativos -como tipología-. En la primera secuencia, “Cuentos para soñar” y en la segunda, “Conozcamos las leyendas de nuestras regiones”, se trabajaron producciones, siguiendo la superestructura textual de Adam (1992), de donde, como producto final, se obtuvo el friso, el mapa conceptual y el resumen. En este último se observa la superestructura de Van Dijk. En la tercera secuencia, el trabajo final fue la coda o moraleja que deja cada fábula; de igual forma, la producción realizada por las estudiantes, fue avanzando hasta realizar correcciones a sus documentos.

De acuerdo con el problema planteado en el capítulo 1, se propone la pregunta: ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas? Para dar respuesta a esta pregunta, se proyectan unas categorías, subcategorías y unidades de análisis, que contribuyen al objeto fundamental de la investigación, las cuales son presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías, subcategorías y unidades de análisis que contribuyen al objeto fundamental de la investigación

Objetivo general	Objetivos Específicos	Preguntas	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
Fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas	Reconocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la comprensión lectora.	¿Cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen los procesos de comprensión lectora?	Comprensión Lectora	Estrategias Cognitivas	Reconocimiento.
					Muestreo y selección
					Inferencia
	Estrategias metacognitivas.	Predicción			
		Corrección			
		Terminación			
	Explorar alternativas pedagógico-didácticas para usar las estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de comprensión lectora.	¿Cómo usar las estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de comprensión lectora?	Texto narrativo	Superestructura	Cuentos
					Macroestructura
					Leyenda
Diseñar e implementar secuencias didácticas basadas en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	¿Cómo articular las estrategias cognitivas y metacognitivas en el diseño e implementación de secuencias didácticas?	Didáctica de la lectura		Secuencia didáctica	Fábulas
					Tipos de textos narrativos
					Antes: <b>la apertura</b> (planeación) preparación
					Durante: <b>El desarrollo</b> (autorregulación) ejecución
					Después: <b>el cierre</b> (evaluación)

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1. Conceptos de lectura.

Con respecto a la primera sesión, en el momento en que se inicia la sensibilización, surgen algunas preguntas que la docente formula a las estudiantes para integrarlas al proceso lector. Una de ellas es: *para dar inicio a la lectura de textos ¿qué creen ustedes que es necesario saber?* Se resaltan las intervenciones realizadas por las estudiantes, que hacen ver la necesidad de abordar la lectura como un conjunto de habilidades.

Tabla 2. Conceptos de las estudiantes sobre la lectura.

Voces de la profesora	Voces de las estudiantes	Teoría
<p><b>Para dar inicio a la lectura de los textos, ¿qué creen ustedes que es necesario saber?</b></p> <p><b>Y ¿qué es saber leer?</b></p>	<p>E: es necesario saber leer.</p> <p>E: leer es hacerlo rápido, no trabarse que se entienda y duro, porque si la niña lee pasito no escuchamos.</p>	<p>La lectura como conjunto de habilidades.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Desde el marco teórico, Dubois (1991) y Díaz y Hernández, (2010), consideran que lo que se tomaba del texto, era lo explícito, es decir que la comprensión fue descuidada durante mucho tiempo, por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura.

De esta manera, se da por hecho que el lector al realizar cualquier lectura, ya la comprende; en este caso la estudiante cree que el leer con fluidez, es suficiente para comprender el texto, sin importar los conocimientos previos; hace ver la parte literal como el todo, como se muestra en la voz de la estudiante:

*“leer es hacerlo rápido, no trabarse, que se entienda y duro”.*

Esto remite justamente al proceso de la lectura en voz alta, donde efectivamente se requieren ciertas habilidades visomotoras, auditivas y de disposición de la voz, que en estos procesos, son fundamentales; sin embargo, ahí no se agota la concepción

misma de leer. El reduccionismo a estas habilidades es lo que realmente niega la facultad de comprensión. No quiere decir que identificar las habilidades lectoras (decodificadoras), sea una manera equivocada de entender la lectura, sino que es una visión parcial que se refiere fundamentalmente a los dominios físicos, visuales, auditivos y orales que son necesarios, pero que no determinan efectivamente la comprensión lectora.

Se concluye diciendo que este concepto destaca cierta habilidad, desconociendo que se pueden utilizar estrategias que contribuyen a la comprensión. Dicho de otra forma, para la niña, leer es decodificar, ya que si lo hace de una forma rápida, con un tono de voz fuerte, de forma fluida, ya está leyendo bien, desconociendo que el objetivo real de la lectura es hallarle el sentido.

Al volver a realizar la misma pregunta a las estudiantes, finalizando la segunda secuencia, “Conozcamos las leyendas de nuestras regiones, la respuesta es:

*E: Leer es comprender la lectura y no solo comprender, sino que yo la pueda contar o escribir con mis palabras en un resumen o un mapa conceptual, porque ellos muestran si realmente me quedo claro y yo también.*

Obsérvese que en esta respuesta, la niña destaca que lee para comprender la lectura; es evidente que se hace uso de la decodificación, pero se infiere que la estudiante va relacionando lo que sabe, con lo que dice el autor y va construyendo su propio texto, dando paso a la comprensión.

4.1.2. La lectura como modelo interactivo, el proceso transaccional y la teoría de los esquemas.

Estas tres teorías están directamente relacionadas. La manifestación de esto es que Goodman (citado en Dubois, 1991) y Smith (1980), concluyen diciendo que en la lectura se hace una interacción entre el pensamiento y el lenguaje donde la información no visual, son los conocimientos previos o esquemas que se han guardado en la memoria. Así mismo estos esquemas están relacionados con los procesos de transacción donde intervienen Rosenblatt (citado en Dubois, 1991).

Es así que al interactuar los conceptos previos con la teoría de los esquemas, terminan siendo uno mismo, ya que, como dice Díaz y Hernández (2010), “El conocimiento conceptual, (esquema), se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la nueva información incluida en un texto” (p. 274). Así está manifiesto, que una teoría hace parte de la otra.

Esta teoría se rescata en las tres secuencias didácticas, donde siempre se da inicio a la lectura del texto teniendo en cuenta los conocimientos previos que tiene la estudiante, desde el título del libro y lo que se observa en la portada, haciendo uso del paratexto (Alvarado, 2006).

De esta forma, se puede abordar el concepto de paratexto, como todo lo que está en función del texto, como la carátula, el título, los dibujos, el diseño gráfico, el tamaño de la letra, la disposición de las columnas, el índice o tabla de contenido entre otros; todo esto ayuda a la comprensión lectora y hace parte de ésta, así como la interacción que se da entre el texto y el lector, además de la relación con el contexto, que se ve referenciado en el esquema que trae la estudiante antes de abordarlo. Es así como lo hace relevante cuando interviene diciendo:

*E: profe mira el índice, nos dice que tiene 14 capítulos y cada capítulo tiene un nombre, además nos habla que Alicia escribió para nosotros los niños; eso es lo que dice el título.*

Con la anterior intervención, se observa que las niñas utilizan la estrategia del paratexto, haciendo énfasis en lo que observan del texto, deteniéndose en el título como aspecto fundamental y en los capítulos, que también les dan una visión general de la lectura; de este modo la estudiante puede construir una idea de lo que ha leído, aspecto que es muy importante, porque le motiva a hacer conjeturas sobre lo que observa en el texto.

Rosenblatt (citado en Dubois, 1991) desde la teoría transaccional, entiende la lectura como un hecho específico dado por un lector, un texto un contexto determinado. Por consiguiente, muestra la reciprocidad con las dos teorías anteriormente mencionadas, ya que al hablar del tiempo y las circunstancias o

conocimientos que tiene el lector, hace la doble relación con los conceptos previos y el modelo interactivo. De esta forma se obtiene un nuevo texto transformándose el anterior, por medio del momento que se vive o el tiempo que transcurre donde se sumerge la problemática vivida.

En la tabla que aparece a continuación, se muestran las voces de las estudiantes y de la profesora con respecto a la interacción que se realiza entre estas tres teorías, en la primera fase de la secuencia.

Tabla 3. Interacción entre las teorías.

Voces de la profesora	Voces de las estudiantes	Teoría
<b>Niñas, miremos la portada del libro antes de abrirlo. ¿Qué nos dice?</b>	N: Vamos a hablar de Alicia y un gato, y yo sé de qué más de un conejo, porque yo vi la película hace tiempo.	Proceso interactivo, proceso transaccional y La teoría de los esquemas.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las estudiantes, al hacer la lectura de la portada, hacen uso de los esquemas que poseen a partir de sus conocimientos previos, desde los cuales hallan distintos sentidos al texto. Los conceptos previos entran en interacción con el texto desde el mismo momento en que la estudiante obtiene información, de manera visual, de las coordenadas del documento al cual se enfrentará. Al hacer la lectura de la portada, lo cual inicia con leer el título y observar los dibujos, se da paso a la opinión de lo que infiere, mostrando la interacción entre el texto y el lector, ya que en este proceso, utiliza sus esquemas.

De esta forma, la teoría de los esquemas explica cómo se relacionan los conocimientos previos de la información no visual ya almacenada, con la enunciación que va dando el texto (visual).

De igual forma se puede reconocer la teoría transaccional en la aplicación de las secuencias didácticas, ya que al leer el título, la estudiante sabe de qué se ocupa el texto, en este caso, el de Alicia, pues sus conocimientos advierten que allí hay un acontecimiento, presentándose así, la relación entre el lector, el texto y el contexto. Es de esta forma que se construye el significado, el cual, difícilmente se dará, si no se da esta relación. El lector, al tener en cuenta sus esquemas como base fundamental, va relacionando todos sus conocimientos y va construyendo nuevos, de manera significativa

#### 4.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas.

A continuación se hace la presentación de las estrategias cognitivas, las cuales activan el conocimiento dando paso a la interacción entre el conocimiento previo y la información nueva, para llegar a encontrarle el sentido al texto. Para lograr lo anterior, se usan las estrategias metacognitivas, las cuales, utilizándolas de manera consciente, ayudan a retener y evocar la información o conocimiento de forma autorregulada. La siguiente tabla hace relación a la categoría “Comprensión lectora”, refiriéndose a las estrategias ya mencionadas.

Tabla 4. Comprensión lectora.

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
<b>Comprensión Lectora</b>	<b>Estrategias Cognitivas.</b>	Iniciación o tarea de reconocimiento.
		Muestreo y selección
		Inferencia
		Predicción
		Corrección
		Terminación
	<b>Estrategias metacognitivas.</b>	El friso
		El resumen
		Mapas conceptuales.

Fuente: Elaboración propia.

Después de activar los “conocimientos previos” (Smith, 1976 citado en Dubois, 1991), se ve la necesidad de aplicar estrategias que permitan desarrollar y mejorar la capacidad de lectura comprensiva en las estudiantes; para tal fin, se utilizan las estrategias cognitivas pertinentes para llegar a construir el sentido del texto de forma sencilla (Goodman, 1996). Por último, después de haber aplicado dichas estrategias, se hace el proceso de evaluar lo que sucedió en la lectura y se analiza, hasta qué punto se comprendió. Todo esto por medio del proceso de la metacognición, donde luego, de forma autónoma, se vuelve a usar alguna de las estrategias cognitivas, si en algún momento, no se pudo hallar el sentido del texto.

Posteriormente, se dio inicio al desarrollo de la primera secuencia, “**Cuentos para soñar**” (anexo 5), donde se hizo una introducción para sensibilizar a las estudiantes sobre la lectura y comprensión de textos narrativos. Se presentó la dinámica de trabajo que pretendía mejorar la comprensión de dichos textos con ayuda de la secuencia didáctica y se inició la implementación de la primera estrategia cognitiva de Goodman (citado en Dubois, 1991), por medio del reconocimiento de los textos (el antes).

Por otra parte, para hacer el análisis de resultados, se han tomado los datos obtenidos en las transcripciones de la observación directa hecha los diarios de campo, destacando las voces de las estudiantes y la intervención de la docente, donde se hace relevancia a las estrategias implementadas.

#### 4.2.1. Iniciación o tarea de reconocimiento.

Se procedió a hacer uso de la primera estrategia que propone Goodman (citado en Dubois, 1991). Para el reconocimiento de los textos, se lleva a las estudiantes a la biblioteca del colegio, donde con el acompañamiento de la bibliotecaria, se les comentó la forma como están organizados los textos; luego se les recordó las normas de comportamiento que se deben tener en cuenta en estos espacios y se les invitó a pasearse por las instalaciones y a observar los libros, deteniéndose en los que más les llamara la atención.

También se llevó al aula el cajón de cuentos, material facilitado por la Biblioteca Carlos E. Restrepo; las niñas observaron los textos, deteniéndose en los que más les llamo la atención, de los cuales, leyeron apartes y observaron los dibujos.

Después de haber dado inicio a esta primera estrategia de **iniciación o tarea de reconocimiento**, se invitó a las niñas a que, de forma ordenada, indicaran los textos que les gustaría leer. Se procedió luego a realizar una lista de ellos, para que ya en equipo, se decidiera en común los que a nivel general, gustaron más. Las niñas, por medio de votación, eligieron los textos más llamativos según su criterio, justificando su respuesta. Así, se inicia la aplicación de las estrategias cognitivas que invitan a la estudiante a que sea ella misma quien escoja lo que desea leer. Una evidencia de esto es el siguiente texto:

*N: Profe hay muchos libros aquí, pero yo me quiero leer este que encontré, porque es muy lindo. Míralo es Alicia para niñas. Presenta dibujos llamativos. Angie. 10 años, y otro comentario como: Yo prefiero las leyendas porque son de miedo. Karen 10 años, y otro más como: a mí me gustan las fábulas porque los animalitos hablan. Laura 10 años.*

Obsérvese que las niñas, con estos comentarios, proceden a hacer de forma literal la elección de un texto y, al hacerlo en voz alta, persuaden a sus compañeras; por esta razón a la hora de elegir, muchas optaron por los mismos, haciendo uso de sus conocimientos previos o teoría de esquemas. Los textos escogidos fueron cuentos, leyendas y fábulas; con ellos se realizaron las secuencias correspondientes dando la posibilidad a que la estudiante halle la comprensión del texto de manera significativa, ya que se tuvo en cuenta su decisión. En este caso se puede observar que la niña reconoce diferentes textos y es ella quien definitivamente busca los que más le interesan, porque le despertó curiosidad el título, por la forma de la letra, o porque sencillamente, los dibujos llamaron su atención, le gusta el misterio o le gusta que los animales hablen. Esta estrategia fue utilizada en la segunda y tercer secuencia, puesto que las estudiantes siempre escogieron los textos que leyeron.

En la primera secuencia “**Cuentos para soñar**” se activa la estrategia cognitiva. González y Tourón la describen como: “un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje” (citado en Valle, González y otros, 1992, p. 57).

Una vez aplicada la primera estrategia cognitiva de reconocimiento de los textos, se dio paso a que las estudiantes realizaran una lectura individual, del primer cuento escogido, “La niña de nieve”, sin intervención de la docente (el durante). Posteriormente, se evaluaron los conocimientos previos de las niñas acerca de las estrategias de lectura, por medio de la rejilla de autoevaluación que se muestra a continuación.

Imagen 7. Rejilla de autoevaluación.

LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

CURSO QUINTO      REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN      SECUENCIA DIDÁCTICA N° 1

Nombre: Lady Katherine Pineros Cortés

Estrategias cognitivas		SI	NO	Estrategias metacognitivas		SI	NO
Iniciación o tarea de reconocimiento.	Después de mirar varios libros, elegí uno en especial.	X		Planificación (antes de la lectura)	¿Me propuse algún objetivo al leer el texto?		X
Activar los conocimientos previos.	¿Me pregunté qué sabía sobre el tema de la lectura mirando el título, los subtítulos y/o las imágenes?		X		¿Utilice un plan de acción para realizar la lectura?		X
Muestreo o selección.	Subraye algo del texto.	X		Supervisión del plan. (Durante la lectura)	¿Determine qué hacer si me cansaba de leer?	X	
Generar Predicciones hipótesis/espectativas	Hice suposiciones o conjeturas acerca del texto.		X		¿Supe cuáles eran los aspectos más importantes del texto?	X	
Inferir.	¿Encontré en el texto alguna situación que ya la había dado por hecho?	X		Evaluación (Después del proceso).	¿Se me dificultó la comprensión de la lectura?		X
Justifica tus respuestas.	<p><i>Al jugar con nieve todas las niñas se divierten y cuando el cuento nos dice eso ya ya había imaginado a los niños tirándose nieve haciendo castillos y verlos corriendo y jugando.</i></p>				¿Hice algo cuando me di cuenta que no entendía la lectura?		X
					¿Me evalué para mirar si había comprendido?		X
					¿Seguí algún paso en especial que me facilitara la lectura?		X
					¿Qué paso desarrollado durante la lectura me facilitaron la comprensión?		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta rejilla se hizo el trabajo pedagógico, después de motivar a las estudiantes, hacia la recuperación de sus propios procesos. Por ejemplo, ante la pregunta ¿Me pregunté qué sabía sobre el tema de la lectura mirando el título, los subtítulos y/o las imágenes? Algunas niñas respondieron que NO. Es evidente que gran parte de las estudiantes no se interrogan sobre el título o lo que ven en la

portada, poniendo de relieve que no hacen conjeturas. Aunque no se observa en la rejilla, las estudiantes en la socialización justificaron la respuesta diciendo:

*No lo vi necesario*

*No caí en cuenta de hacerlo*

Otra pregunta que se tiene en cuenta para determinar si las niñas utilizan la estrategia de la inferencia es: ¿Encontré en el texto alguna situación que ya la había dado por hecho? Ante esta pregunta un buen número de niñas respondió, *SI*. Al pedir justificar la respuesta, una de las niñas contestó:

*E: Al jugar con nieve todos los niños se divierten y cuando el cuento nos dice eso, yo ya había imaginado los niños tirándose nieve, haciendo castillos y verlos corriendo y jugando.*

Estos comentarios demuestran que un número significativo de estudiantes, hace inferencias. Sin embargo, es necesario fortalecer esta estrategia, en las niñas que aún no la aplican.

Al observar la pregunta ¿Me propuse un objetivo al leer el texto? Se encuentra como respuesta el “NO”. En la socialización, las niñas expresan:

*No, nunca lo he hecho.*

*No, leí porque me llamaron la atención los dibujos.*

Esta respuesta remite a pensar que las estudiantes no se plantean propósitos para la lectura, aspecto que es importante tener en cuenta, ya que ayuda al lector a crear expectativas y a estar más atento a ella. Sin una finalidad clara, las niñas podrán terminar la lectura en cualquier momento, ya que no reconocen el objetivo como papel fundamental para la organización a la hora de leer. Es importante que la elección que haga, esté precedida de un propósito; esto le ayudará a comprender y a comprometerse más con su proceso, activando operaciones mentales como memoria, atención, percepción, entre otros.

Ante la pregunta ¿subrayó algo del texto? algunas estudiantes responden *Sí*, lo cual es evidente al ir a las lecturas. Unas niñas subrayaron palabras importantes para ellas como son: personajes, lugares y palabras desconocidas. Al dialogar con ellas dan su opinión diciendo:

*E: Profe yo subraye esta palabra porque no la conocía y dije, sino la subrayo, se me olvida cual es la palabra que no entiendo. Yo quería buscarla en el diccionario.*

Al hacer análisis de la rejilla, es claro que unas niñas conocen estrategias que fortalecen el proceso lector y otras aún no las han interiorizado. Por consiguiente, luego de obtener los resultados de este diagnóstico, se tabuló la información y fue presentada a las estudiantes con dos fines: el primero, ser conscientes de sus falencias en estrategias de lectura que les permitan mayor comprensión de los textos leídos; el segundo, motivarlas hacia el reconocimiento y aplicación de estrategias adecuadas que fortalezcan la comprensión de los textos narrativos.

A partir de esta situación, se dio paso a la tercera sesión de la primera secuencia, con la lectura, *Alicia para niños*, cuento que las estudiantes previamente habían elegido. Orientadas por la profesora, proyectaron un plan para la lectura, (Anexo 6) previsto de un objetivo y organizando las acciones a realizar.

Después de realizar un plan de seguimiento, la docente les sugiere, que antes de iniciar la lectura, lean el título y se pregunten qué saben del tema; luego observen los dibujos y los títulos de los capítulos y, con esta información, relacionen sus conocimientos previos con lo que observan. Todo esto con ayuda del paratexto, dando paso a que las estudiantes ahonden en este recorrido, por medio de interrogantes o realidades planeadas antes de la lectura, activando los conocimientos que permiten la relación con nuevos conceptos.

Después de que las estudiantes se interrogan acerca del texto, intervienen diciendo: *mira todos los capítulos que tiene, y empieza con el conejo blanco*. Es aquí donde se evidencia que al hacer uso de esta estrategia, se genera en la niña un momento de encuentro directo con el libro, lo cual hace que se amplíen sus expectativas y reconozca ciertos aspectos relevantes para ella, además de que la motive a iniciar la lectura.

#### 4.2.2. Muestreo y selección.

La docente, en el recorrido, sugiere a las estudiantes: *“si hay alguna palabra que quieren destacar subrayenla; pueden ser personajes principales, lugares, tiempos, acontecimientos importantes, ustedes tendrán sus razones*. Las estudiantes, después de realizar la relectura del capítulo primero, destacan los personajes subrayándolos, haciendo relevancia en Alicia como personaje principal y en los otros personajes, como secundarios (el durante).

Esta estrategia, según Goodman (1996), hace referencia a resaltar la información más útil la cual es seleccionada del entorno. Así, se le indica a la niña la importancia de iniciar con una primera lectura y luego hacer la relectura que le permita resaltar las partes importantes del texto. De esta manera una estudiante al realizar la lectura dice:

*E: Ahora voy a subrayar muchas cosas que he visto importantes.*

Al entrar la información por la vista, si es significativa, se va almacenando en la memoria; se infiere que la estudiante está procesando las palabras que le son significativas y almacenándolas en la información no visual. De esta manera cuando realice la relectura, le será más fácil subrayar, porque tiene ya algún conocimiento de esto. Es importante destacar que el subrayado será útil, si se selecciona sólo la información relevante. Por tal razón, se sugirió a las estudiantes hacer relectura del texto, procediendo a subrayar algunas partes importantes en la situación inicial como son los personajes, el tiempo y el espacio de los primeros capítulos; cabe destacar que el trabajo realizado fue riguroso, por sugerencia de las mismas niñas.

En la segunda secuencia didáctica, sin que la maestra interviniera, las estudiantes leyeron el texto y luego, cuando se les pidió realizar el resumen de la leyenda el hombre caimán, una niña intervino diciendo:

*Yo primero leo, y cuando vaya a hacer el resumen vuelvo a leer y ahí subrayo lo que necesito.*

Al interpretar la intervención que realiza la estudiante, se infiere que ya está interiorizando esta estrategia cognitiva, de gran ayuda para realizar un resumen (anexo 7).

#### 4.2.3 Inferencia.

Pasando a la sesión cuatro de esta misma secuencia didáctica, se hizo la lectura del libro “Los amigos del hombre”, de Celso Román. Se inició motivando a las estudiantes para que adelantaran algunas situaciones, que iban sucediendo en el proceso de la lectura, adivinando los acontecimientos pero teniendo en cuenta lo que sabían. En palabras de Goodman (1996), “es una estrategia general, para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida” (p. 55).

En el aula, al hacer el reconocimiento de la portada del texto, podemos destacar que las niñas hacen uso de esta estrategia porque relacionan lo que tienen en su pensamiento, con lo que observan, y por medio del lenguaje, reproducen lo que tienen en su mente.

Obsérvese el siguiente texto donde P: profesora y E: estudiante:

*P: ¿De quién se habla en el texto?*

*-E: Profe ahí se habla de los animales porque el título lo dice, además porque muestra en los dibujos el perro, el gato, el gallo y el caballo. Aunque no muestra un hombre, yo ya me lo imagino.*

La respuesta que da la estudiante permite evidenciar la realización de un proceso donde hace uso de sus conocimientos previos, que se han establecido por algunas

situaciones ya vividas. Ella integra esos conocimientos con la información que le presenta el libro, y es allí donde se da la inferencia, la cual en este caso, se encuentra implícita, porque aunque el libro se titula los amigos del hombre, las estudiantes infieren que son animales porque están dibujados y los pueden nombrar al observar la portada.

Pasando a la secuencia N° 2, la docente indaga por los conocimientos previos para que de esta manera la niña vaya haciendo inferencia. Obsérvense las preguntas y respuestas que suscitan a que se de esta estrategia:

*P: ¿Qué es para ustedes la madre monte?*

*E: es una madre que protege la naturaleza para que la gente no le haga daño.*

*P: ¿Por qué crees eso?*

*E: Porque madre, es la mamá que nos cuida, entonces esa es una madre que protege la naturaleza.*

La niña, al dar la respuesta, tiene claro que madre es mamá y considera que las mamás protegen a sus hijos, por lo tanto esta mamá protege la naturaleza. Por último, en la fábula “El ratón del campo y el ratón de la ciudad”, la niña infiere que el ratón del campo prefiere vivir allí porque el ambiente es más tranquilo, haciendo ver que ella preferiría vivir en el campo, porque se vive de forma más tranquila.

También hacen inferencias como:

*E: La vida en el campo es más tranquila porque allí hay mucha comida, allí se siembra, y el ratón la encuentra por los surcos donde camina en la tierra. En la ciudad la tiene que buscar mucho.*

En el argumento que expresa la niña se deduce que realiza la inferencia porque ella ha aprendido una de las formas para conseguir el alimento en el campo.

Esta estrategia cognitiva es fundamental en el proceso lector, porque al relacionar el texto con sus conocimientos, la estudiante inicia un proceso significativo y

consciente; es de esta manera que se dan las inferencias, deduciendo la información explícita e implícita en la lectura.

Por otro lado, surge la predicción como otra estrategia cognitiva que es muy valiosa y va ligada a la anterior, ya que ayuda a construir el sentido del texto; esta muestra que es importante hacer conjeturas constantemente cuando se hace una lectura, activando así el planteamiento de hipótesis.

#### 4.2.4. Predicción.

Como se indicó en el capítulo dos, según Goodman (1996), “una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto” (p. 56). Es decir, predecir significa adelantarse a los acontecimientos, sin saber si realmente si se van a dar o no; sólo mediante la lectura, se comprobará si la predicción fue acertada.

Para Goodman (1996), la predicción y la inferencia están muy ligadas, ya que la predicción supone y la inferencia aporta la información que aún no se ha leído en el texto. Para dar inicio a la muestra de la aplicación de esta estrategia, se han realizado transcripciones de las clases, donde se hace evidente.

Obsérvese la siguiente intervención donde se muestra como las estudiantes hacen predicciones a través de las preguntas que realiza la profesora:

*P: ¿Qué dirá el capítulo sobre el gato Cheshire?*

*E: Yo creo que dice que es negro y además van a ser muy buenos amigos con Alicia.*  
Nicole (11 años).

Pero al intervenir otra vez la profesora diciendo

*P: Tú, ¿qué crees Valentina?*

*E: Que el gato estaba atrapado en un árbol y la niña lo que hace es tratar de bajarlo.*  
Valentina (11 años)

Obsérvese que el centro de la intervención de las niñas es una predicción, porque ellas se adelantan, a lo que es posible sucederá en el texto y luego, sobre la lectura,

comprobarán si acertaron o no. De esta manera las estudiantes comparan lo que habían pensado con lo que en realidad sucedió, diciendo:

*“profe yo creí que era que estaba atrapado y no, no fue así, el sólo podía bajar del árbol fácilmente y desaparecer en un instante”.*

Con esta intervención se observa que comprueban que lo que habían expuesto, no era lo que en verdad había sucedido.

La posibilidad de que al leer un título, imaginemos lo que puede suceder sin hacer la lectura del libro, es sencillamente una **predicción**. Esta estrategia se puso en práctica en las **tres secuencias**, ya que en el momento en que se daba inicio a la lectura, se dialogaba sobre lo que se veía en la portada; la profesora indagaba acerca de lo que les decía el título y los dibujos de forma general, para luego detenerse en las partes, que ella creía eran fundamentales, y luego, dar inicio al texto como tal.

#### 4.2.5. Confirmación.

Se encuentra otra estrategia cognitiva que es, **la confirmación**, la cual se da en la anterior descripción de la estudiante, porque al ir al texto y leer lo que realmente sucedió, ella comprueba que el suceso no se dio como ella creía y corrige su predicción. Como lo dice Goodman (1996), “la estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación” (p. 56).

En las tres secuencias se hicieron predicciones que luego fueron confirmadas al seguir leyendo el texto. Al observar lo que sucede en la secuencia dos, **“Conozcamos las leyendas de nuestras regiones”** (anexo 8), en la intervención de la estudiante:

*Profe yo creo que él se vuelve caimán y se come a las muchachas que van a bañarse al río,*

Se puede ver que la niña, antes de leer la leyenda del hombre caimán, creyó que el hombre se convertía en caimán, sin imaginarse que quedaría mitad hombre y mitad

caimán; además pensó que se comía a las mujeres, cosa que no sucedió. Dicho de otro modo, todo lo que se predice no es seguro que pase, pero habrá que seguir leyendo para comprobarlo. De esta forma, se confirman las predicciones y se verifican por medio de la relectura. En el momento que se confirma que la predicción hecha no es cierta, se realiza la corrección, la cual permite que se cambien los esquemas que se han venido dando, y que guarde en la memoria lo que realmente sucedió.

#### 4.2.6. Corrección.

Esta estrategia permite corregir sobre las conjeturas realizadas. Para Goodman (1996), “los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado” (p. 56). Así, la estudiante debe hacer la corrección, ya que no se dio su predicción, tal como se observa en esta intervención de la tercera secuencia didáctica, “**Aprendiendo a través de las fábulas**”:

*Profe, mira que yo creí que iban a matar al ratón del campo porque le daba miedo que lo cogieran pero no fue así. Decidió volver al campo porque allí le sobra la comida.*

Como se evidencia, la estudiante hace la corrección de lo que sucede con el ratón del campo y se da cuenta que no sucedió lo que ella creía.

Las últimas cuatro estrategias están totalmente ligadas. Se podría decir que una depende de la otra, porque cada una, es prerrequisito para que se dé la siguiente.

#### 4.2.7. Terminación.

Para continuar analizando las estrategias se debe decidir en qué momento terminar la lectura; es así que Goodman (1996), invita a terminar la lectura en el momento más apropiado, el cual, corresponde al lector determinarlo.

Esta estrategia permite hacer un alto en el camino en el momento que se desee. Es así que se dio en el aula, el caso de una estudiante nueva en el curso, que no había

hecho el proceso y constantemente cerraba el libro, haciendo notar que no era de su interés. Con el resto de las estudiantes se terminaron las lecturas en el momento que se creía conveniente, para hacer una intervención, o por alguna situación o actividad que se daba sobre la marcha, como izadas de bandera, cambio de clase, entre otras. Las estudiantes abordaban a la maestra diciéndole:

*E: profe tocaron hay que salir a la izada de bandera.*

*P: Niñas suspendan por favor la lectura, recojamos los libros y seguimos leyendo en la próxima clase.*

Así mismo hay otras estrategias llamadas metacognitivas, de las cuales se puede hacer uso para mostrar si se ha comprendido realmente el texto. Estas, al apropiarse de una forma consciente, dan pautas para buscar la más adecuada y en el momento que falle, poder utilizar una que se adapte al seguimiento de la lectura.

#### 4.3. Estrategias metacognitivas.

Estas estrategias concientizan al lector de su capacidad personal para el manejo de la lectura, identificando las dificultades, para luego planear y ejecutar acciones pertinentes que les den solución y le lleven al convencimiento de que lo realizado, concluyó de manera eficiente.

Flavell (1976), uno de los pioneros de metacognición, se refiere a esta como el conocimiento que tiene el individuo acerca de la revisión y regulación de sus propios procesos de aprendizaje, para alcanzar un objetivo determinado.

Algunas de las estrategias aplicadas que hacen evidente este proceso son: *el friso*, *el mapa conceptual* y *el resumen*. Como producto final en la secuencia didáctica se trabajó el friso; este se reconoce como una secuencia de fichas organizadas, que unidas entre sí, ayudan a narrar o mostrar algún acontecimiento significativo.

#### 4.3.1. El friso.

Lara, E (2009), lo presenta como “una densidad visual narrativa” (p.22); se puede concluir que el friso está compuesto por una secuencia de dibujos unidos entre sí, que al hacer uso de la observación, fortalece el proceso para narrar acontecimientos que se presentan.

Haciendo uso de esta estrategia, las estudiantes escogen un capítulo del cuento Alicia para niños y en un octavo de cartulina representan, el título, el número del capítulo y un dibujo significativo que les ayudó, para luego poder narrarlo a sus compañeras en forma oral. Después de que cada estudiante construye uno de los cuadros que forma la franja para la elaboración del friso en el aula y, bajo la dirección de la docente, se unen los dibujos plasmados en los octavos de cartulina, dando origen a la franja llamada friso (anexo 9).

Después de construirlo, las estudiantes preparan la narración que harán en forma grupal; se escuchan unas a otras y se hacen correcciones, para fortalecer su narración. Por último cuentan a todo el grupo el capítulo escogido, dando paso a la evidencia de la comprensión del texto. Según Lara (2009), el friso se puede llamar “densidad visual narrativa”, lo cual se aplica en este caso, ya que las niñas pueden construir el texto ayudadas de esta estrategia; traen a su pensamiento lo que ven de forma visual para luego narrarlo, haciendo así una construcción nueva y única de la lectura.

Narración transcrita del sexto capítulo del texto Alicia para niños.

*El pequeño cachorrito.*

*Alicia encontró un cachorrito que al verlo parece muy grande y es porque ella, para pasar por la puerta que era muy pequeña, volvió a comer los pasteles blancos que encontró en la casa del conejo blanco y la volvió más pequeña.*

*Ella quiere jugar con el perro monito pero siente miedo, porque es muy grande, ladra al palito que ella ha cogido, ella le teme y se esconde detrás de un cardo para que no le haga daño.*

*Cierta día unos niños contaron que tenían un cachorrito llamado Dash, y que se aproximaba la fecha de su cumpleaños, quisieron prepararle algo muy rico, y como a ellos les encanta la natilla pidieron el favor a la cocinera que les preparara ese plato para Dash, pero fue un fracaso, Dash no comió, se acercó al plato y lamió, pero... puso una cara terrible porque no le gusto. Así que los niños se la dieron con una cuchara. Pero no creo que Alicia le dé natilla al perro, porque ahí no tiene nada de comer.*

**Elaborado por Gabriela P.**

#### 4.3.2. El Mapa Conceptual.

Después de realizar la lectura del libro “Los amigos del hombre”, como producto final, se obtuvo el mapa conceptual, (el después). Al respecto conviene decir que Symington y Novak (1982), argumentan que “los mapas conceptuales ayudan a los profesores y a los alumnos a ver la naturaleza conceptual y proposicional del conocimiento y su relación con la comprensión humana” (p.151). Cabe señalar, que el lector tiene varias ideas, las organiza y las relaciona de forma significativa, de tal manera que ve la semejanza que unas tienen con las otras; esto contribuye a que se interprete y se pueda narrar siguiendo un orden establecido de acuerdo a su conocimiento.

Con ayuda de un plan(anexo 10), con unos propósitos determinados, se organizaron las ideas acerca de lo sucedido en cada capítulo, donde cada estudiante de acuerdo a las características particulares del que había escogido, trabajó en la elaboración del mapa conceptual, teniendo en cuenta la estructura de Adam (1992), la cual se citó en la categoría de la narración.

Después de realizar el primer mapa conceptual(anexo 11), se observó que no se citaron los personajes ni el lugar donde sucedieron los hechos; además, faltó organización en las ideas. Estos aspectos, a la hora de interpretar el mapa, son elementos relevantes para concretar la narración.La maestra hizo algunas correcciones que las estudiantes recibieron con agrado y tomaron las sugerencias para cambiar sus esquemas, que luego mejoraron en un segundo mapa conceptual (anexo 9).

#### 4.3.3. El resumen.

Para poder dar razones de forma global de los contenidos de los textos leídos, se hizo uso del resumen, el cual contribuye a que las estudiantes puedan narrar concretamente cada una de las situaciones que contiene el capítulo, apoyando así, la autorregulación del proceso. Esto permite ver, si se fue consciente al leer y si se aprendió. Por lo tanto es importante destacar que el resumen de un texto es, “la producción de otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido” (Van Dijk, citado en Jurado, 2005, p. 8).Se puede decir que al resumir, se hace un texto propio sin perder la relación directa con el anterior, ya que este contiene lo más significativo del tema abordado.

Al realizar el resumen, se tuvo en cuenta el plan de pre escritura (anexo 10), donde el objetivo era escribir un texto que diera cuenta del sentido total del mismo. Para este fin, se utilizaron como ayuda, las macrorreglas, que no se refieren a determinar la idea principal de cada párrafo, sino que son “estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información semántica del texto” (Marín y Aguirre, 2010). Según Van Dijk (citado en Solé, 1998, p.128), éstas son: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar, donde, después de aplicarlas, se obtendrá la macroestructura, la cual se puede entender como el sentido global del texto.

La siguiente tabla, muestra tres borradores realizados por una estudiante, en los que hace uso de estas macrorreglas.

Tabla 5. Borradores del resumen de la leyenda “El Sombrerón”.

El sombrerón		
Primer resumen (ver anexo 11)	Segundo resumen (ver anexo 12)	Tercer resumen (ver anexo 13)
<p>Lo describen como un hombre maduro con su mirada en alto, también lo describen con ropa negra y sombrero negro persigue en la madrugada a los borrachos y a los jugadores tramposos.</p> <p>En la madrugada les dice si te alcanzo te lo pongo. Cuando lo ven es con cadenas gruesas y perros bravos. Dicen que lo pierden entre los arbustos y desaparece rápido y cuando vuelve a aparecer es con un viento frío.</p> <p>Aunque el sombrerero ya murió algunos vecinos sienten su presencia... Esta leyenda proviene de Medellín y otras regiones.</p> <p>El sombrerero no le hace nada a nadie y como ya lo he dicho el sombrerero persiguió a las personas que tomaban mucho y frecuentemente y también a los jugadores tramposos.</p>	<p>Lo describen como un hombre maduro con su mirada en alto, con ropa y sombrero negro, quien en la madrugada persigue a los borrachos y a los jugadores tramposos, Les dice “si te alcanzo te lo pongo”. Cuando las personas lo ven, tiene cadenas gruesas y perros bravos. Y luego se pierde entre los arbustos y desaparece rápido y cuando vuelve a aparecer llega un viento frío.</p> <p>Aunque el sombrerero ya murió, algunos vecinos sienten su presencia...Esta leyenda proviene de Medellín y otras regiones. El Sombrerón no le hace nada a nadie y como ya lo he dicho el sombrerero perseguía a las personas que tomaban mucho y frecuentemente y a los jugadores tramposos.</p>	<p>Esta leyenda proviene de la Región Andina, allí describen al Sombrerón como un hombre maduro con su mirada en alto, con ropa y sombrero negro, lleva dos perros como acompañantes que llevan puestas unas cadenas gruesas.</p> <p>Este hombre persigue borrachos, jugadores tramposos, trasnochadores y a los peleadores diciéndoles “si te alcanzo te lo pongo”. Todos ellos al verlo salen corriendo. Luego se pierde entre los arbusto y cuando vuelve aparecer llega con un viento frío.</p> <p>Aunque el sombrerón ya murió algunas personas sienten su presencia.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Se nota en el texto, que la estudiante, al realizar el primer resumen no hace uso de las macrorreglas, pero en el segundo resumen, (la corrección del borrador anterior), se ve claramente que elimina algunos elementos que no son relevantes en el texto y organiza mejor sus ideas, aunque es necesario hacer algunos ajustes nuevamente al documento.

Al hacer el tercer resumen, hace uso de la omisión, quitando las palabras que no necesita; luego procede a seleccionar las palabras que le ayudan a hablar de forma general del texto, reuniendo aspectos con características similares. Por último construye el texto solo con lo relevante, dando paso al nuevo escrito en forma global, lo que puede generar ideas nuevas.

Con el propósito de cualificar las estrategias de lectura, se optó por los textos narrativos, puesto que son significativos para las niñas, ya que desde el momento en que el inicia de forma oral a narrar cualquier suceso, hace uso de esta tipología.

#### 4.4. El texto narrativo.

Tabla N° 6: El texto narrativo

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
<b>Texto narrativo</b>	Superestructura	cuento
	Macroestructura	Leyenda
	Microestructura	fábula
	Tipos de texto narrativo	

Fuente: Elaboración propia.

Retomando la teoría Bruner, (2004), la narración es una sucesión particular de acontecimientos, que obtienen significado cuando se relacionan coherentemente a través de todo el relato. Esta tipología de texto es importante, porque con la lectura, acerca a las estudiantes a vivir historias, que le son muy familiares, relacionándolas con el mundo actual, interactuando directamente con cada una de las situaciones que se presentan en la narración y como construyendo su propia interpretación.

Al hacer referencia al texto como una estructura discursiva que da cuenta de hechos realizado por unos actores, en un espacio y un tiempo, se hace necesario organizarlo según sus elementos de composición.

#### 4.4.1. La Microestructura.

Retomando a Van Dijk y Kintsch, quienes “la llaman representación textual o base del texto. De tal manera que esta base textual no es una oración sino la interrelación de fuerzas, intenciones e inferencias entre las proposiciones que explicitan un tema” (citado en Marín y Aguirre, 2010). Esto muestra que las proposiciones están relacionadas entre sí, produciendo un texto que se puede leer fácilmente porque permite deducir la información de tal forma, que una cosa puede hacer referencia a otra, sin descomponer la idea. Así, se evidencia en los escritos de las niñas, que hacen uso de la microestructura. Un ejemplo de esto son las codas o moralejas (anexo 17), que no están explícitas en el texto, sino que la estudiante las construye con base en su conocimiento

#### 4.4.2. La macroestructura.

Es la idea global de la leyenda. Se evidencia en el resumen, (anexo 13), que presenta la estudiante, cuando encierra el desarrollo del texto en estas ideas, realizando unas operaciones mentales que le permiten hallarle sentido. Esta estructura es inherente al texto en relación con el significado total.

#### 4.4.3. La Superestructura.

Adam (1992), ha desarrollado y divulgado la teoría de los componentes de la narración, como son: Resumen o prefacio, Situación inicial, complicación, acciones, resolución, situación final, Coda o moraleja, conformando con éstos, la superestructura del texto. En la construcción del texto narrativo, se hace necesario reconocer la superestructura que organiza el mismo para su comprensión. Dando inicio con el prefacio, que es el resumen, se procede a ver la situación inicial, donde se destaca el tiempo, el lugar y los personajes, dando seguimiento a la complicación; allí se desarrollan unas acciones, que son parte de la solución del problema, haciendo de lado el conflicto y restableciendo la calma, que es distinta a como se dio en el inicio. En el tercer resumen (anexo 16), se puede observar todas las partes de la superestructura del texto.

Por lo tanto, las estudiantes al leer los textos narrativos tuvieron en cuenta que se presenta una estructura, que ayuda a su comprensión, donde cada una de las partes que la componen, se puede dar por separado en los mapas conceptuales y en los resúmenes, pero siempre, interactuando entre ellas. Esto les ayudo a organizar sus textos de una forma más sencilla y clara, mostrando en ellos el sentido que habían hallado en cada uno.

Obsérvese el resumen y el mapa conceptual, donde se evidencia que las niñas siguieron esta estructura mostrando relación entre sus partes, para dar por terminado, un texto coherente (anexos 12 y 16).

#### 4.4.4. Tipos de narraciones.

##### 4.4.4.1. *El cuento.*

Es un género literario corto, cuyo fin es narrar acontecimientos favoreciendo la creatividad del relator. Para el lector es una forma amena de adquirir conocimientos.

Se leyeron dos cuentos como medio didáctico para la lectura, que se encuentran en la primera secuencia; como se dijo anteriormente, el producto final fueron los frisos y mapas conceptuales (anexos 9 y 12). Estos cuentos fueron narrados por las estudiantes en forma oral y escrita, como se advierte en el texto transcrito en el numeral (4.3.1), dando paso al reconocimiento del cuento como género narrativo.

##### 4.4.4.2. *La leyenda.*

Presenta hechos culturales que han trascendido a través del tiempo. Para acercar a las estudiantes a este subgénero, se hicieron leyendas Colombianas, donde se evidenció el interés de las estudiantes por enriquecer sus conocimiento, reconociendo el lugar de donde provienen y los hechos que giran en torno a ellas (anexo 16).

#### 4.4.4.3. *La fábula.*

Con la secuencia tres, se hace la intervención sobre el aprendizaje a través de las fábulas, (ver anexo 18). Retomando a Turpin, (2002) en el capítulo 2, Es un relato que utiliza las formas humanas, animales, elementos cotidianos, seres sobrenaturales personificados, dándole formas o cualidades de las personas, con el fin de analizarla e interpretarla, para luego sintetizarla en una enseñanza. Con este tipo de narración, se pretendió fortalecer la lectura por medio de las estrategias cognitivas y metacognitivas, para que con la ayuda de las fábulas, las estudiantes produjeran moralejas, dándole un sentido personal, que se pudieran aplicar a las diferentes situaciones del contexto.

Obsérvese en el (anexo 17), cómo, de manera autónoma, elaboran la moraleja, dando paso a la construcción del sentido de la misma. De cada una de las fábulas construyeron enseñanzas y las compartieron con las compañeras, donde se evidencia que la interpretación de los textos no siempre es igual, produciendo distintas enseñanzas. Esto muestra que realizan la interacción con el texto mediante sus conocimientos previos y sus creaciones, por medio de lo que cada una ha vivido.

Este proceso se ve favorecido, cuando se le presenta a las estudiantes, propuestas didácticas en las que se incluye la lectura de cuentos y actividades derivadas de ellas; de ahí, que la intervención didáctica de esta investigación, proporcionó la construcción del significado de textos utilizando las estrategias cognitivas y metacognitivas.

#### 4.5. Didáctica de la lectura.

Tabla N° 7. La secuencia didáctica

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
Didáctica de la lectura	<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Antes: la apertura (planeación) preparación</b>
		Durante: <b>El desarrollo</b> (autorregulación) ejecución
		Después: <b>el cierre</b> (evaluación)

Fuente: Elaboración propia.

La Didáctica de la lectura, se fortalece con el reconocimiento de la secuencia didáctica, entendida ésta, como una serie de acciones que interactúan entre sí, donde se propende por el aprendizaje con un objetivo claro. Dado que el fin de la investigación es fortalecer procesos de comprensión lectora a través del uso de estrategias aplicadas a textos narrativos, estas tres secuencias didácticas, cada una de 6 sesiones, ayudaron a cumplirla meta propuesta. Durante el acompañamiento del proceso, se fomentó el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, donde las estudiantes, al reconocer y utilizar las operaciones mentales en el momento de realizar las lecturas y con ayuda de la autorregulación consciente, hicieron práctica de estas estrategias, de forma significativa.

Estas secuencias fueron construidas mediante tres fases (anexos 5, 8, 18 y 19), que se describirán a continuación.

4.5.1 Antes: Se realizaron actividades de apertura y sensibilización y se indagó sobre los conceptos previos, por medio de interrogantes, que dan pauta para que la estudiante se acerque al tema y recurra a la información que ya posee. Es así, que las niñas realizaron una planeación antes de la lectura, lo que fortaleció el objetivo propuesto en cada secuencia, buscando un propósito claro antes de iniciar,

llevándole luego al seguimiento y supervisión de éste y por último, a evaluarse por medio de alguna estrategia metacognitiva.

4.5.2 Durante: Se dio inicio a las lecturas y se fueron enseñando las distintas estrategias cognitivas mediante el desarrollo y ejecución de cada una de las actividades propuestas. Como complemento, se hizo un trabajo de autorregulación del proceso, con conciencia de que los textos leídos fueran interiorizados. Esto permitió que las lecturas se fueran desarrollando con ánimo y gusto de las estudiantes.

4.5.3 Después: Para corroborar que el proceso desarrollado fuera efectivo, en las dos anteriores fases, se hizo el cierre de la sesión. Se realizó una autoevaluación donde las niñas, de forma autónoma, revisaron todo su proceso. Con ayuda de las estrategias metacognitivas como el friso, el mapa conceptual y el resumen, se evidenció el conocimiento que la estudiante tenía sobre los distintos textos.

Todas las actividades implementadas en las secuencias se relacionaron entre sí y tenían un objetivo que apuntaba a fortalecer los procesos de comprensión lectora por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas. Así se puede observar que acciones como leer, hablar, escribir y escuchar contribuyen de manera general al uso de la lengua.

La secuencia didáctica contribuyó a que se diera un proceso de evaluación formativa. Este proceso se ha evidenciado en la presentación de los escritos de las estudiantes, donde con ayuda del empleo general de la lengua, por medio de la oralidad, la lectura y la escritura, fueron mejorando su comprensión, ya que como dice Camps (2000)

Se puede afirmar que éstos son momentos privilegiados del proceso de evaluación formativa, entendida como regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios de interrelación entre los dos tipos de actividades son el lugar de encuentro entre los conceptos que se tienen y los que se elaboran sobre la lengua y los procedimientos que se dominan y los que se están aprendiendo. (p. 42)

Asimismo, en aras de una evaluación formativa, las estudiantes se autoevaluaron como parte de su proceso, ya que esto permite tomar conciencia de las dificultades que surgen para y corregirlas. Luego procedió a realizar una coevaluación entre pares, donde conjuntamente, se comentaron las dificultades observadas entre sí; este diálogo, permite una mirada distinta a la que se veía inicialmente, fortalecimiento el fin común. Por último, se dio paso a la evaluación, donde se mostró lo que se obtuvo como producto, haciendo uso de estrategias metacognitiva, como el friso, el mapa conceptual o el resumen.

La articulación que se realiza de las estrategias cognitivas y metacognitivas con la secuencia didáctica, se ve en las actividades y experiencias que por medio de este instrumento didáctico se dan como son: la planificación previa de las acciones, el desarrollo y consecución de las mismas y la evaluación para comprobar si se dio el proceso completo, estableciendo luego cambios a los productos obtenidos o validando dichos productos.

Cada secuencia didáctica tiene un objetivo claro, que de manera explícita articula las estrategias cognitivas y metacognitivas, justifica el por qué se hace, el para qué, el cómo se hace, los recursos que se utilizan, los tiempos y por último, evalúa que se hizo, cuándo y por qué. Todo esto contribuye a que el proceso se dé, de manera secuencial, significativa y organizada, para el aprendizaje y uso de la lengua, en especial, en la comprensión lectora.

## **CONCLUSIONES**

Esta investigación permitió comprobar que las estrategias cognitivas y metacognitivas, fortalecen el proceso de comprensión lectora, siendo importantes para el aprendizaje de cualquier área disciplinar. Es así, como se enfatizó sobre la apropiación y aplicación de cada una de las estrategias, las cuales, con un propósito claro y mediante las fases de la secuencia didáctica y la elaboración de un producto final sobre los textos narrativos, influyen en las prácticas diarias de lectura.

El reconocimiento, interiorización y aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, permitió que las estudiantes, con quienes se realizó este trabajo, mejoraran su comprensión lectora con ayuda de dichas estrategias, que al ser aplicadas de forma significativa, facilitaron su práctica en la interacción con los textos de forma autónoma, en el momento de la planificación, supervisión y evaluación, que hacen parte del proceso, contribuyendo a la comprensión.

La implementación de las estrategias cognitivas, tales como iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo o subrayado, inferencia, predicción, entre otras, facilitó a las estudiantes realizar dichos procesos mentales, los que contribuyeron a la selección de los textos más significativos, anticipándose a la información relevante o relacionando hipótesis, que luego se pudieron dar como un hecho, o mediante otra estrategia, como la corrección, cambiar los esquemas para terminar construyendo el sentido del texto.

El uso de estrategias metacognitivas, ayudó a que las estudiantes hicieran un reconocimiento de sus debilidades y fortalezas en el proceso de lectura y mediante esa revisión, de forma consciente, se propendiera a la interacción con el texto y volvieran sobre las lecturas, si era conveniente, para reforzar y autorregular dicho

proceso. De igual forma, contribuyó a que tuvieran un conocimiento estratégico en la construcción del friso, el mapa conceptual y el resumen, e hicieran una revisión de la interacción con el texto y volvieran sobre las lecturas, si era conveniente, para reforzar y autorregular dicho proceso, aplicando estrategias en el momento de revisión de sus producciones mediante las etapas de autorregulación antes, durante y después.

Mediante el reconocimiento e implementación práctica en una tipología específica de textos, en este caso, los narrativos, se encontró que después de hacer las lecturas, se construyeron nuevos textos, siendo esta producción, una de las evidencias de la comprensión. Estos textos fueron utilizados por las estudiantes por su significado en la vida cotidiana, haciendo relación a que el texto narrativo se utiliza para contar todos los hechos del presente, pasado y futuro.

El diseño de la intervención y aplicación de las secuencias didácticas realizadas, contribuyó al buen desarrollo de todas las sesiones, puesto que se presentó de manera organizada y con un objetivo claro, lo cual fortaleció los procesos en la comprensión lectora por medio de: planificación, antes de iniciar la lectura; revisión, durante la lectura; y evaluación, después de la lectura. Estas fases permitieron regular el proceso para llegar a un control total mediante el plan textual.

Los productos que se presentaron en el momento de la evaluación de la secuencia, son resultado del proceso seguido en cada una. Estos permiten evidenciar el recorrido que se hizo, promoviendo así la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, las cuales están ligadas entre sí, permitiendo un intercambio de saberes y dando paso a una madurez intelectual, lo cual se evidenció en las producciones escritas y narraciones de las estudiantes. Es así que aunque el objeto de investigación es la lectura, se tuvo en cuenta el desarrollo de otros procesos relacionados con el lenguaje, contribuyendo así a las prácticas de la oralidad, la escritura y la escucha.

Se resalta la importancia del proceso, ya que se observó que las niñas que fueron invitadas a hacer parte de la intervención finalizando las secuencias, no tenían los mismos intereses, ni motivaciones para realizar el trabajo planteado, diferente a la actitud, dinamismo y compromiso de las estudiantes que participaron desde el inicio del mismo.

La estructura de los textos narrativos se convirtió en una herramienta importante para la producción de nuevos textos. Cualificó la escritura, fortaleciendo la organización, con coherencia y cohesión y evidenciando nuevos aprendizajes. Mediante la formación de proposiciones, se dio inició a la construcción de textos, que con ayuda de la estructura, daban el sentido global del mismo.

El proceso llevado a cabo mediante las secuencias, fortaleció en las estudiantes valores como la autonomía, el trabajo en equipo, el respeto a las opiniones de sus compañeras, la reflexión, la criticidad, entre otros, los cuales están enmarcados dentro del Proyecto Educativo Institucional. Estos valores se acrecentaron a medida que el trabajo se iba desarrollando en el aula, destacándose el curso, entre otros aspectos, por el trabajo y compromiso autónomo de las niñas en las distintas áreas.

Se pretende ahora, continuar con la implementación del proyecto haciéndolo extensivo a un mayor número de estudiantes y docentes, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas y la comprensión lectora. Aunque ya se socializó, se seguirá motivando a los docentes del grado para que inicien el proceso, cualifiquen sus saberes y lleven a las demás estudiantes las estrategias de lectura aquí propuestas.

Se destaca el crecimiento personal y pedagógico de la investigadora que realizó este trabajo, ya que los conocimientos adquiridos en esta Maestría, se harán evidentes en su quehacer cotidiano, en pro de las estudiantes y asignaturas que

orientado. El objetivo propuesto se cumplió y la pregunta de investigación se resolvió, ya que se puede concluir que se fortaleció la lectura por medio de las estrategias aplicadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

- ADAM, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos: Historia descripción, la argumentación, la explicación y diálogo*. Editorial Nathan. Paris.
- ADAM, J. Y LORDA, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Editorial Ariel. España.
- ALVARADO, M. (2006). *Paratexto*. Editorial. Universidad de Buenos Aires.
- ATEHORTÚA. J. (2010). *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Divegráficas Ltda. Rionegro – Antioquia. Colombia.
- AUSUBEL, D. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial: Trillas, México.
- BARÓN E. (2005). *Facilitación del aprendizaje desde la vivencia*. III Encuentro nacional de educadores experienciales Buenos Aires. Argentina.
- BARTLETT, F. (1932). *Recordando*. Universidad de Cambridge. Prensa. Reino Unido. Inglaterra.
- BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado; más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza. Madrid.
- BRUNER, J. (2004). *Realidades y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona.

- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajeros. Bilbao. España.
- CAICEDO, C. (1983). *Mito, leyenda y epopeya del Vaupés*. Reseña de libros th. XXXVIII. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, LXIV, Bogotá, Colombia.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*. España. Editorial Ariel.
- CAMPS, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. N° 5. Graó. Barcelona
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.
- DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo II*. Mac Graw Hill. México.
- DUBOIS, M. E. (1991). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Aique grupo editor S.A. Didáctica. 5 Edición. Argentina.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata, S. L. España.
- ESPINOSA, C. (1998). *Lectura y Escritura. Teorías y producción*. Editorial Novedades educativas. Buenos Aires. Argentina.
- FERREIRA, Y. et. al. Compilación (2009). *Manual de estrategias didácticas*. Programa de educación superior. Educación para el desarrollo. Editorial Croma. Bolivia.

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del Niño*. Editorial Siglo veintiuno. España.
- FLAVELL, J. H. (1976). *Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas*. En: L. B. Resnik (ed.). *La naturaleza de la inteligencia*. Hillsdale. Michigan.
- GAGNE, E. (1998). *La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor, Madrid.
- GÓMEZ, E., VÁZQUEZ, A. (2010). *A resumir se aprende resumiendo*. Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Editora, Unirio. Argentina.
- GUASCH O (1991). *La sociedad rosa*. Anagrama. Barcelona. España
- GUZMÁN R. J., VARELA S., y ARCE J. (2010). *SED. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá. Colombia.
- LABOV, W. (1927). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*; traducido por Marta Bartrina de Cobo. Editorial: Cali: Centro de Traducciones. Departamento de Idiomas. Universidad del Valle.
- LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO. PEI. (2014) Proyecto Educativo Institucional. (PEI), *Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas*. Bogotá. Colombia.
- MALAGÓN, G. (1998). *La estrategia didáctica en la construcción en el Jardín de Niños Unitario*. Xalapa: Veracruz. México.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje grado quinto*. Colombia.

- PÉREZ, A. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna*. Estado de la discusión en Colombia. ICFES Univalle. Cali. Colombia.
- PISA. (2006) *El programa PISA de la OCDE*. Qué es y para qué sirve. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París.
- RICOEUR, P. et al. (1983). *Del existencialismo a la filosofía del lenguaje*. Proyecto CINAÉ, Buenos Aires.
- RIVAS, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Comunidad de Madrid. España.
- RODRÍGUEZ, G. GIL, J. GARCÍA E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada. España.
- SERAFINI, M. (1997). *Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos. En la lectura*. Paidós. México.
- SMITH, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas. México.
- SOLÉ, I. (1998). *Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. Editorial Graó. Barcelona. España.
- TURPIN, E. (2002). *El género de la fábula en los noventa: inflexiones y propuestas*. Visor, Madrid.
- VAN DIJK (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Madrid.

## Revistas

- ARAGÓN L., Y CAICEDO A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. En *Pensamiento Psicológico*. 5 (12), 135-138
- ARANCIBIA, B. Y HENRÍQUE, M. (2008). La lectura de textos no literarios en los textos escolares de lenguaje y comunicación de segundo ciclo básico del sistema escolar chileno: la apreciación de los profesores. En *Enunciación*. 13 (1), 61-69.
- CAMPS (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. En *Lenguaje*, 32 (1), 7-27.
- CASAS, J., REPULLO, J.R., DONADO J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). En *Atención Primaria*, 31(8), 143-162.
- COLMENARES E. Y PIÑEROS, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. En *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- FUMERO, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. En *Investigación y Postgrado*, 24 (1), 46- 73.
- GONZÁLEZ, G. (1992). Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. En *Enseñanza de las ciencias*. 10 (2), 148-158.
- GONZÁLEZ, M. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la lectura. En *Cauce. Filología y su Didáctica*, 9, 195 – 208.

- GONZÁLEZ, M. J., Y DELGADO, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. En *Educación*, 344, 333-354.
- GOODMAN, K. (1996). Los procesos de lectura y escritura. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto*, 2, 54-57
- GUTIÉRREZ, C. Y SALMERÓN H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. En *Curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202.
- LARA, E. L. (2009). El friso gótico de la catedral de Jaén: una demonización de los judíos a través de la iconografía. *Elucidario*, 8, 21-43.
- LERNER, D. (1996). Es posible leer en la escuela. Lectura y Vida. En *Latinoamericana de lectura*, 17 (1), 2-24.
- MATURANO, C., SOLIVERES, M., MACIAS, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Investigación didáctica*. 20 (3), 415- 425.
- MOREIRA, M.A., (1988). Mapas Conceptuales en la enseñanza de la física. En *Contactos*, 3 (2), 38-57.
- OSSES, S., y JARAMILLO, S. (2007). Metacognición: un camino para aprender a aprender. En *Scielo*, 34. (1), 187-196.
- RAMOS C., y CRESPO N. M. (2008). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. En *Enunciación*, 13 (1), 53-60.

RIPOLL, J., AGUADO, G., DÍAZ, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. En *Pulso*, 30, 233-245.

SOLÉ (1995). El placer de leer. En *Latinoamericana de Lectura*, 16 (3) 2-8.

SORIANO, F., CHEBAANI F., SORIANO., E. A., y DESCALS. A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. En *Psicothema*, 23 (1), 38-43.

SYMINGTON, D. y NOVAK, J.D., (1982). Enseñar a los niños como aprender. En *Educación*. 39, 13-16.

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., CUEVAS. L., FERNÁNDEZ, A. (1992). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. En *Psicodidáctica*, 6, 53-68.

VELARDE E., CANALES R., MELÉNDEZ M, Y LINGÁN S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional de Callao, Perú. En *Revista II PSI*. 13(1), 53-68.

#### Trabajos de grado

ÁLVAREZ, M. Y., GALEANO, P. I., PARDO, L. E., Y PARRA, L. A. (2009). Prácticas de lectura de estudiantes del programa de sistemas de información, bibliotecología y archivística de la Universidad de la Salle. Trabajo de grado. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

ARANIBAR, N. R. (2009). La lectura y la comprensión lectora. Trabajo de grado. Universidad Autónoma "Tomás Frías" Departamento de Potosí, Bolivia

- ARIAS, D. Y PORTILLO, C. (2012). Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- CABALLERO, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados quinto grado de educación básica primaria. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- GARCÍA, G. (2012). Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán. Trabajo de grado. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida de Yucatán, México.
- MARÍN, F. (2012). Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de las y los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa, M.D.C., y su incidencia en el planteamiento de un modelo aritmético para resolver un problema matemático. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional Republica de Tegucigalpa de Paraguay, Honduras.
- MARIN, J. A. Y AGUIRRE, D.C (2010). Incidencias de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS de la Institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. Trabajo de grado. Colombia.
- MORÁN, D. (2010). Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes del subsistema de educación básica. Trabajo de grado. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. República Bolivariana de Venezuela.

- MOYA M. P. (2011). El efecto de la musicoterapia sobre el proceso lector y la comprensión lectora en un grupo de niños de segundo de primaria pertenecientes al IED Juan Evangelista Gómez, de la ciudad de Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- RODRÍGUEZ, L. (2012). Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: Un estudio de caso. Trabajo de grado. Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- ROJAS, G. (2011). Movilizaciones de las concepciones de docentes sobre la lectura, una realidad desde el plan lector. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- SÁNCHEZ, C., MALDONADO, M. (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura. Estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al Colegio Gimnasio los Robles de Bogotá D.C. Universidad, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Colombia.
- TRUJILLO M. C. (2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Trabajo de grado. Universidad Granada. España.
- VÁSQUEZ, F. (2012). Implementación de estrategias para la cualificación de la comprensión lectora en estudiantes de Ciclo II. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

## Tesis de doctorales

CERETTA, M. G (2010). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del plan nacional de lectura de Uruguay*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. España.

JUANA, M. J. (2012). *La Competencia Literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. España.

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

## Cibergrafía.

CAMPS, A. (2000). *Un marco para la interpretación de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje del lenguaje escrito*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad Autónoma de Barcelona.  
[http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8107/1/LYT\\_15\\_2000\\_art\\_4.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8107/1/LYT_15_2000_art_4.pdf)

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN., (2013). Declaraciones sobre la evaluación PISA. p.1 [www.icfes.gov.co/2012.../8819-boletin-prensa-resultados-pisa-2012](http://www.icfes.gov.co/2012.../8819-boletin-prensa-resultados-pisa-2012)

DÍAZ, E. et al. (2014). *Pensamiento Pedagógico Institucional*. Universidad de Pamplona-Norte de Santander Colombia. p.93.

[http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home\\_9/recursos/porta2013/13052014/simplipensa\\_pedagogico\\_may2014.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/porta2013/13052014/simplipensa_pedagogico_may2014.pdf)

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR,  
(ICFES). (2012 y 2013). *Consulta de resultados. Pruebas saber 3° 5° y  
9°*[www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber](http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber)

CHARTIER, R. (2008). *Aprender a leer, leer para aprender*. Nuevo mundo,  
mundos nuevos. <http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>

ROMO, A. (2004). El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. Asociación  
de familias adoptantes de Andalucía. (AFAAN). 9.156.  
[file:///C:/Users/admin/Downloads/VYGOSTKY\\_04\\_ROMO\\_el\\_enfoque\\_sociocultural\\_del\\_aprendizaje.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/VYGOSTKY_04_ROMO_el_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje.pdf)

## LISTA DE ANEXOS

	<b>“Pág”</b>
<b>Anexo N° 1:</b> Diario de campo	111
<b>Anexo N° 2:</b> Encuesta a estudiantes	113
<b>Anexo N° 3:</b> Lecturas de la carpeta	114
<b>Anexo N° 4:</b> Lectura las dos Arañas	116
<b>Anexo N° 5:</b> Resumen de la Secuencia didáctica N°1	117
<b>Anexo N° 6:</b> Plan de lectura	119
<b>Anexo N° 7:</b> Subrayado	120
<b>Anexo N° 8:</b> Resumen de la secuencia didáctica N° 2	121
<b>Anexo N° 9:</b> Imágenes del friso	122
<b>Anexo N° 10:</b> Plan para escritura del mapa conceptual	123
<b>Anexo N° 11:</b> Primer mapa conceptual	124
<b>Anexo N° 12:</b> Corrección del mapa conceptual	125
<b>Anexo N° 13:</b> Plan para la elaboración del resumen	126
<b>Anexo N° 14:</b> Primer resumen del Sombrerón	127
<b>Anexo N° 15:</b> Primera corrección del resumen del Sombrerón	128
<b>Anexo N° 16:</b> Última corrección del resumen del Sombrerón	129
<b>Anexo N° 17:</b> Moraleja de la fábula “La liebre y la tortuga”	130
<b>Anexo N° 18:</b> Resumen de la secuencia N° 3	131
<b>Anexo N° 19:</b> Secuencia N°2 Completa	132

**Anexo N° 1: Diario de campo**

DIARIO DE CAMPO	
<p>NOMBRE DE LA INSTITUCION: I.E.D LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO            MAESTRO TITULAR: Susana Pérez H.            ACTIVIDAD: Lectura de cuentos “Una mirada al espacio”            NÚMERO DE REGISTRO: 2 Hora: 4: 00 pm a 4:45 pm            CURSO: 505 Número de estudiantes: 39            FECHA: 8 de Agosto del 2013</p>	
DIARIO- DESCRIPCION	COMENTARIOS
<p>La actividad se realiza en el momento que se tiene destinado para la lectura que es la asignatura piensa plus, y esta clase se desarrolla en un tiempo aproximado de 45 minutos los días miércoles.</p> <p>En el aula de clase que es el espacio donde se realiza la lectura, la profesora les reparte el texto a las estudiantes y las invita a que lean el cuento y que después contesten las preguntas y por último hagan un resumen sobre lo que saben de este cuento. Es así que algunas estudiantes en el momento en que la profesora pregunta ¿Quedó claro lo que hay que hacer? Dice: Profe yo creo que es mejor que una niña lea duro. Porque si no entendemos es más fácil preguntar a mí me parece que así todas seguimos la lectura. Otra niña complementa diciendo: profe yo creo que mejor leamos en silencio cada una. Y después compartimos.</p> <p>Después de que las estudiantes dan sus apreciaciones la profesora interviene diciendo bueno niñas cada una sola y si se ponen a hablar no van a entender nada de lo que leen entonces inicien por favor.</p> <p>Las estudiantes entre ellas se preguntan ¿hay que hacer dibujo?, chévere es que haya que hacer un dibujo no solo copiar.</p> <p>La lectura fue impresa de : <a href="http://rincondelecturas.com/">http://rincondelecturas.com/</a></p>	<p>El espacio está ordenado y hay emotividad por parte de la docente como de las estudiantes.</p> <p>La gran mayoría de estudiantes inicia dispersa pero a medida que van empezando a leer quedan en silencio. Hacen la lectura del texto casi todas, pero hay estudiantes que no lo hacen, miran hacia la puerta, o a otro lado sin llevar la lectura como se indicó.</p> <p>En el momento de la lectura individual algunas estudiantes se dedican a leer y realizan preguntas sobre vocabulario desconocido.</p>

Algunas estudiantes hacen preguntas sobre el vocabulario desconocido. La profesora saca un diccionario del mueble y les ayuda a buscar dos palabras que no reconocen.

Las estudiantes terminan de hacer la lectura y pregunta. Profe ya puedo iniciar el resumen. La profesora le responde claro que sí. Pero primero contesta las preguntas que trae la guía.

La docente sugiere a las estudiantes que al ir mirando el texto ya se pueden dar por contestadas algunas preguntas que surgen por esa razón es importante siempre observar muy bien el texto, hacer un reconocimiento de este antes de iniciar a leer porque así lo puede entender más rápido.

Acto seguido la docente sugiere que interrumpan la lectura para explicar una palabra desconocida. Las niñas suspenden y ponen atención.

Terminada la lectura, la docente les dice a las estudiantes que ahora ellas van a hacer el resumen de forma individual y sin hablar.

Las estudiante inician a hacer el resumen pero algunas se miran entre ella hasta que una se para y pregunta, ¿profe me puedes explicar esta palabra? La docente responde: ¡claro que sí! Les explica y cada una trabaja de forma individual.

Después de realizada la lectura surgen alguna sugerencia de la profesora e interviene diciendo: La niña que acabe la lectura y el resumen puede ponerse a dibujar. Es importante que lo haga en silencio porque las otras niñas están trabajando y si hablan no las dejan concentrar.

Una estudiante pregunta ¿profe es importante que se haga el dibujo? No, pero si terminas debes estar en silencio mientras las otras terminan responde la profesora.

Terminado el resumen la profesora invita a que los niños lean lo que han escrito. Algunas estudiantes leen y la profesora les dice ¡Muy bien! Quienes no hayan terminado deben hacerlo en casa y la próxima clase las escuchamos y corregimos los Recojo solo las que terminaron. La próxima clase les recojo a las otras niñas.

Algunas estudiantes hablar pasito, se dispersan hasta escuchar el llamado de atención de la profesora.

La maestra da su explicación de la palabra desconocida pero, algunas estudiantes no ponen atención por estar hablando con sus compañeras en voz baja.

Se siente que las instrucciones son claras porque fueron pocas las estudiantes que preguntaron sobre las instrucciones dadas.

La profesora interviene muy poco en la realización de la lectura.

El diagnóstico de la lectura en las estudiantes está en un nivel básico. Al hacer el análisis de los escritos de las estudiantes se ve que hay vacíos o que sencillamente la niña no hace total interiorización del tema.

En el resumen realizado por las estudiantes, algunas realizan repetición de palabras y poco se comprende la idea de lo que escriben.

## Anexo 2. Encuesta a estudiantes

### ENCUESTA A ESTUDIANTES

GRADO 505. J.T.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

OBJETIVO: Identificar proceso e intereses de las estudiantes acerca de la lectura.

1. ¿Qué tipo de texto te gusta leer?

Cuentos \_\_\_\_\_

Historietas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Revistas \_\_\_\_\_

De opinión \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿En qué sitio te gusta leer?

En la sala \_\_\_\_\_

En la cama \_\_\_\_\_

En el comedor \_\_\_\_\_

En la biblioteca \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué tiempo le dedicas a la lectura?

15 minutos \_\_\_\_\_

30 minutos \_\_\_\_\_

45 minutos \_\_\_\_\_

1 hora \_\_\_\_\_

2 horas o más \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Te gusta escoger las lecturas o que te las sugieran?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué forma de lectura utilizas?

Silenciosa: \_\_\_\_\_ En voz alta: \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Con quién te gusta leer?

Sola: \_\_\_\_\_

Acompañada: \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Cuántos libros has leído en los últimos 10 meses?

1 \_\_\_\_\_ 2 o 3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_ 5 o más \_\_\_\_\_

8. ¿Qué te gusta hacer después de leer?

Comentar \_\_\_\_\_

Escribir \_\_\_\_\_

Dibujar \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. ¿Quién te lleva a la biblioteca?

Tus padres \_\_\_\_\_ hermanos \_\_\_\_\_ nadie \_\_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. ¿A la hora de leer que pasos sigues?

\_\_\_\_\_

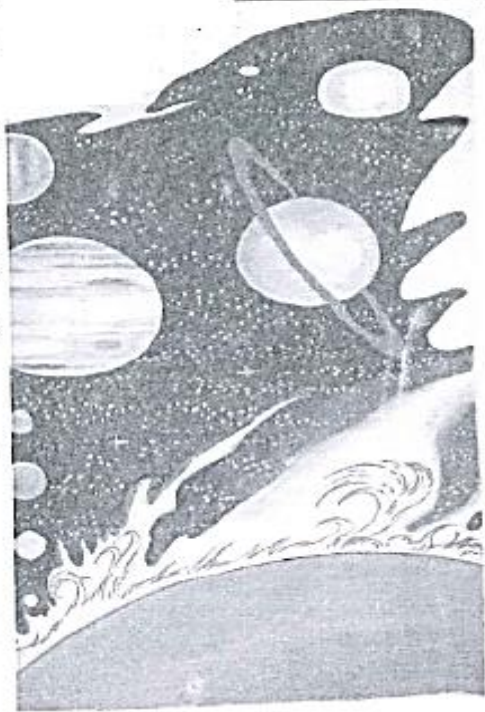
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## NUESTRO SISTEMA SOLAR

*Piensa Plus... (Tomado del Libro Leer 1. Piensa Plus. Edit. Progreso, S.A. M. d. B.)*

Los nueve planetas que forman nuestro sistema solar tienen muy diferentes tamaños. Una buena forma de entender estas diferencias es comparar los tamaños de los planetas con objetos conocidos por nosotros. Si comparamos el tamaño de la Tierra con un chicharo mediano, entonces Marte sería como la cabeza de uno de esos alfileres que sirven para señalar en los mapas. Venus resultaría otro chicharo, pero menor que el de la Tierra. Mercurio y Plutón serían del tamaño de la cabeza de un alfiler. Urano y Neptuno más o menos como dos canicas. Saturno como una pelota de pimpón. Júpiter como una naranja mediana. El Sol nos resultaría como la pelota más grandotota que hayamos visto.

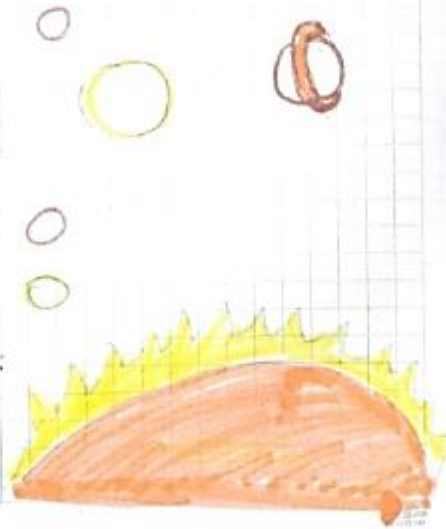


1. - Nuestro sistema solar está compuesto de
  - a. - un planeta y nueve satélites.
  - b. - nueve planetas.
  - c. - siete planetas grandes y dos chicos.
  
2. - Los planetas más pequeños de nuestro sistema son:
  - a. - Mercurio y Plutón.
  - b. - Urano y Neptuno.
  - c. - La Tierra y Marte.
  
3. - El mayor de los planetas es:
  - a. - La Tierra.
  - b. - Saturno.
  - c. - Júpiter.
  
4. - El título de nuestra lectura sería:
  - a. - La Tierra.
  - b. - Los Planetas Mayores.
  - c. - Tamaño de los planetas.

## NUESTRO SISTEMA SOLAR

Los nueve planetas que forman nuestro sistema solar tienen muy diferentes tamaños. Una buena forma de entender (esas) es comparar los tamaños de los planetas con ojos conocidos por nosotros. Si comparamos el <sup>tamaño</sup> (problema) de la tierra con un chicharro mediano entonces Marte sería como la cabeza de uno de esos alfileres que sirven para señalar en los mapas. Venus resultaría otro chicharro, pero menor que el de la tierra. Mercurio y Plutón serían del tamaño de la cabeza de un alfiler. Urano y Neptuno más o menos 2 canicas. Saturno como una pelota de pimpon. Jupiter como una (pelota) naranja mediana. El sol nos resultaría como la pelota más grandota que hayamos visto.

1. Nuestro sistema solar está compuesto de:
  - a - un planeta y nueve satélites
  - b - nueve planetas
  - c - siete planetas grandes y dos chicos.
2. Los planetas más pequeños de nuestro sistema son:
  - a - Mercurio
  - b - Urano y Neptuno
  - c - La tierra y Marte
3. El mayor de los planetas es:
  - a - La tierra
  - b - Saturno
  - c - Jupiter



#### **Anexo N° 4. Las dos arañas (Anónimo)**

Las dos arañas

Dos arañas llegaron a un jardín al mismo tiempo. Empezaron a discutir sobre cuál de ellas tenía derecho a quedarse allí. Un pajarillo, que había estado atento a la disputa, intervino y les aconsejó:

-Lo mejor es que hagáis cada una vuestra propia tela de araña. La que consiga atrapar más bichos se quedará en el jardín.

Y las arañas se pusieron manos a la obra.

La primera de ellas hacía su tela a toda prisa pero sin fijarse en los detalles y de mala manera. Su compañera trabajaba con calma y hacía una red más pequeña, pero muy densa y resistente. Mientras que la primera terminó enseguida y se burlaba de su rival, ésta no hacía caso y seguía concentrada en su trabajo.

Cuando acabaron sus telas dejaron pasar un tiempo y fueron a ver cuántos bichos habían atrapado. En la primera tela sólo habían caído dos animalitos muy pequeños. En la segunda, catorce. La araña paciente y tranquila había triunfado y podía quedarse en el jardín. La otra, cansada y triste, se alejó de su rival.

Comprendía que tenía que haber trabajado con más cuidado y calma. Al menos había aprendido la lección.

*«Por tu interés, trabaja siempre bien.»*

Autor: Anónimo

**Anexo N° 5:** Resumen de la Secuencia didáctica N°. 1

<b>“Cuentos para soñar”</b>	
<b>OBJETIVO</b> Introducir a las estudiantes en la lectura, por medio del cuento, haciendo uso de las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas como el friso (lengua oral) el mapa conceptual (lengua escrita) quienes contribuyen a fortalecer el proceso lector.	
<b>FASES</b>	
<b>PREPARACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentación, diálogo y concertación del proyecto de lectura.</li> <li>✓ Sensibilización a las estudiantes por medio de la presentación de los libros en el aula y en la biblioteca. Lectura de apartes de algunos cuentos. Estrategia (<i>Iniciación o tarea de reconocimiento</i>)</li> <li>✓ Exploración de saberes previos sobre la tipología de texto escogida.</li> <li>✓ Lectura realizada por la maestra del cuento “la niña de los fósforos”, para sensibilizar las estudiantes sobre el objeto de estudio.</li> <li>✓ Plan textual</li> <li>✓ Lectura paratextual.</li> <li>✓ Interrogantes para fortalecer las inferencias y las predicciones.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura “La niña de nieve” realizada por las estudiantes de forma individual. Diagnóstico (rejilla).</li> <li>✓ Lectura y socialización del diagnóstico.</li> <li>✓ Activar conocimientos previos (<i>esquemas</i>) antes de la lectura de cada uno de los cuentos. “Alicia para niños” y “los amigos del hombre”</li> <li>✓ Plan de acción.</li> <li>✓ Lectura paratextual.</li> <li>✓ Lectura individual, en voz alta con todo el curso y compartida por grupos pequeños.</li> <li>✓ Muestreo o selección de las palabras que la estudiante considere importantes en el texto.</li> <li>✓ Cuestionamientos continuos para hacer inferencias y predicciones.</li> <li>✓ Compartir en subgrupos la lectura, narrarla en forma oral.</li> <li>✓ Aportes de las compañeras para mejorar la narración oral.</li> <li>✓ Ampliación de la información sobre la estructura de los textos narrativos. (superestructura, macroestructura, microestructura)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura de los textos elegidos por parte de las estudiantes.</li> <li>✓ Información sobre el friso y el mapa conceptual.</li> <li>✓ Plan textual.</li> <li>✓ Lectura paratextual.</li> <li>✓ Interrogantes para fortalecer las inferencias y las predicciones.</li> <li>✓ Lectura de cada una de las leyendas.</li> <li>✓ Reconocimiento del resumen como estrategia metacognitiva.</li> <li>✓ Ampliación de la información sobre la estructura de los textos narrativos. (superestructura, macroestructura, microestructura)</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construcción de friso. Cada estudiante escoge un capítulo del cuento Alicia para niñas y lo representa en un dibujo. Luego en grupo construirán el friso uniendo las láminas del dibujo de cada capítulo.</li> <li>✓ Narración oral del cuento Alicia para niñas en forma individual del capítulo escogido.</li> <li>✓ Construcción del mapa conceptual del capítulo escogido del cuento, “Los amigos del hombre” siguiendo la superestructura</li> <li>✓ Exposición del capítulo escogido, haciendo la narración, siguiendo el mapa conceptual.</li> <li>✓ Socialización de la experiencia sobre la primera secuencia.</li> </ul>

Anexo N° 6: Plan de lectura

Fortalecimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Nombre: Luna Miranda

Objetivo	Plan	Supervisión	Evaluación
<p>Entender el cuento de Alicia para niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miro la pasta o caratula del cuento</li> <li>- Leo los dibujos</li> <li>- Miro si tiene capitulos</li> <li>- Como se llaman.</li> <li>- Luego leo los dibujos y me hago preguntas de que se del cuento</li> <li>- Empiezo a leer</li> </ul>	<p>En el cuento subrayo lo importante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Releo si no entiendo</li> <li>-</li> </ul>	<p>Presento mi capitulo del friso y lo narro a mis compañeras.</p>

## Anexo N° 7: Subrayado

### VI.- EL PEQUEÑO CACHORRITO

Bueno, no parece un cachorro muy pequeño, ¿verdad? Pero es que, sabes, Alicia había vuelto a menguar mucho, y por eso el Cachorro parece tan grande. En cuanto Alicia comió uno de aquellos pasteles mágicos, que encontró en casa del Conejo Blanco, inmediatamente volvió a ser pequeña y pudo pasar por la puerta; de otro modo no hubiera podido salir de la casa jamás. ¡Eso sí que hubiera sido una pena! Porque entonces no hubiera podido soñar todas las cosas maravillosas que vamos a leer ahora.



De manera que, ya sabes que, si realmente era un Cachorro pequeño. ¡Y verdad que es monísimo! ¡Fíjate cómo ladra al palito que le está enseñando Alicia! Se nota que ella le tenía un poquito de miedo, porque se ha colocado detrás de ese gran cardo para que no pueda arrollarla. ¡Eso sería para ella, igual de terrible que si a ti le atropella un carro con cuatro caballos!

¿Tienes un pequeño cachorrito en tu casa? Si lo tienes, espero que lo tratarás siempre con cariño y le darás de comer cosas ricas. Hace algún tiempo conocí unos niños aproximadamente de tu misma edad; y tenían perro que se llamaba Dash. Y me contaron la siguiente historia sobre el convite de cumpleaños de Dash.

—Sabes, un día nos acordamos de que era el cumpleaños de Dash precisamente ese día. Dijimos —¡Vamos a convidar a Dash a comer algo rico, igual que cuando cumplimos años nosotros!— Y pensamos y pensamos. —Vamos a ver, ¿qué es lo que más nos apetece en nuestro cumpleaños?— Y continuamos pensando y pensando. Y por fin todos dijimos a la vez —¡Pero hombre, natillas, claro!— Y naturalmente creímos que a Dash le gustaría mucho también.

—Se lo dijimos a la cocinera y nos hizo un plato de natillas riquísimas. Y entonces llamamos a Dash, le hicimos entrar en casa y le dijimos —¡Vas a ver, Dash, ahora viene tu convite de cumpleaños!— Pensábamos que daría saltos de alegría; ¡pero no hizo nada de nada!

—Le pusimos el plato delante y le dijimos —¡Ahora, Dash, no seas ansioso! ¡Cómelo con calma, como un buen perro!—

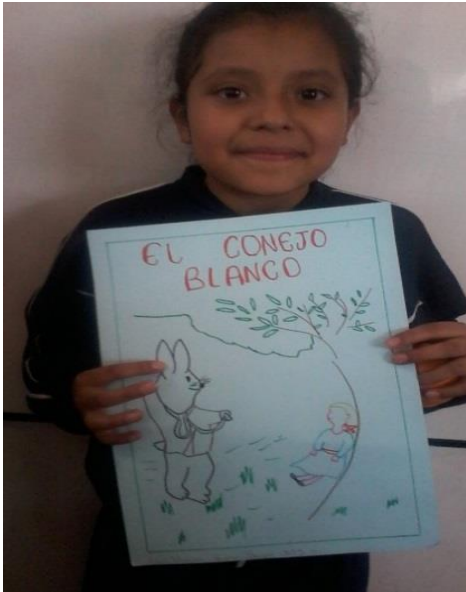
—Dash lo probó con la punta de la lengua, y entonces ¡puso una cara tan horrible! ¡Y le pareció tan malo que se negó a comer ni un poquito más! ¡Así que tuvimos que metérselo por la garganta con una cuchara!—

¿Le dará natillas Alicia este cachorro? Yo no creo que pueda, porque no las tiene. Yo no veo ningún plato en el dibujo.

**Anexo N° 8:** Resumen de la secuencia didáctica N° 2

<b>CONOZCAMOS LAS LEYENDAS DE NUESTRAS REGIONES</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Fomentar las predicciones e inferencias (estrategias cognitivas que fortalecen la lectura y el resumen como estrategia metacognitiva con ayuda de las leyendas.	
FASES	
PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilización sobre el subgénero narrativo, la leyenda.</li> <li>✓ Saberes previos sobre este subgénero narrativo.</li> <li>✓ Exploración y selección de las leyendas.</li> <li>✓ Saberes previos sobre el resumen. (macrorreglas)</li> <li>✓ Saberes previos sobre la estructura de los textos narrativos.</li> </ul>
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Activar conocimientos previos (<i>esquemas</i>) antes de la lectura de cada una de las leyendas.</li> <li>✓ Acceder a la información relevante sobre las leyendas. Diagnóstico (rejilla).</li> <li>✓ Plan textual.</li> <li>✓ Lectura paratextual.</li> <li>✓ Interrogantes para fortalecer las inferencias y las predicciones.</li> <li>✓ Lectura de cada una de las leyendas.</li> <li>✓ Muestreo o selección de las palabras que la estudiante considere importantes en el texto.</li> <li>✓ Reconocimiento del resumen como estrategia metacognitiva.</li> <li>✓ Ampliación de la información sobre la estructura de los textos narrativos. (superestructura, macroestructura, microestructura)</li> <li>✓ Reconocimiento de las macrorreglas para realizar</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construcción del resumen, con ayuda de la estructura de esta tipología de textos y las macrorreglas.</li> <li>✓ Revisión de los textos escritos por sus compañeras de grupo.</li> <li>✓ Revisión del resumen por la profesora.</li> <li>✓ Presentación de la última versión del resumen.</li> </ul>

Anexo N° 9: Imágenes del friso

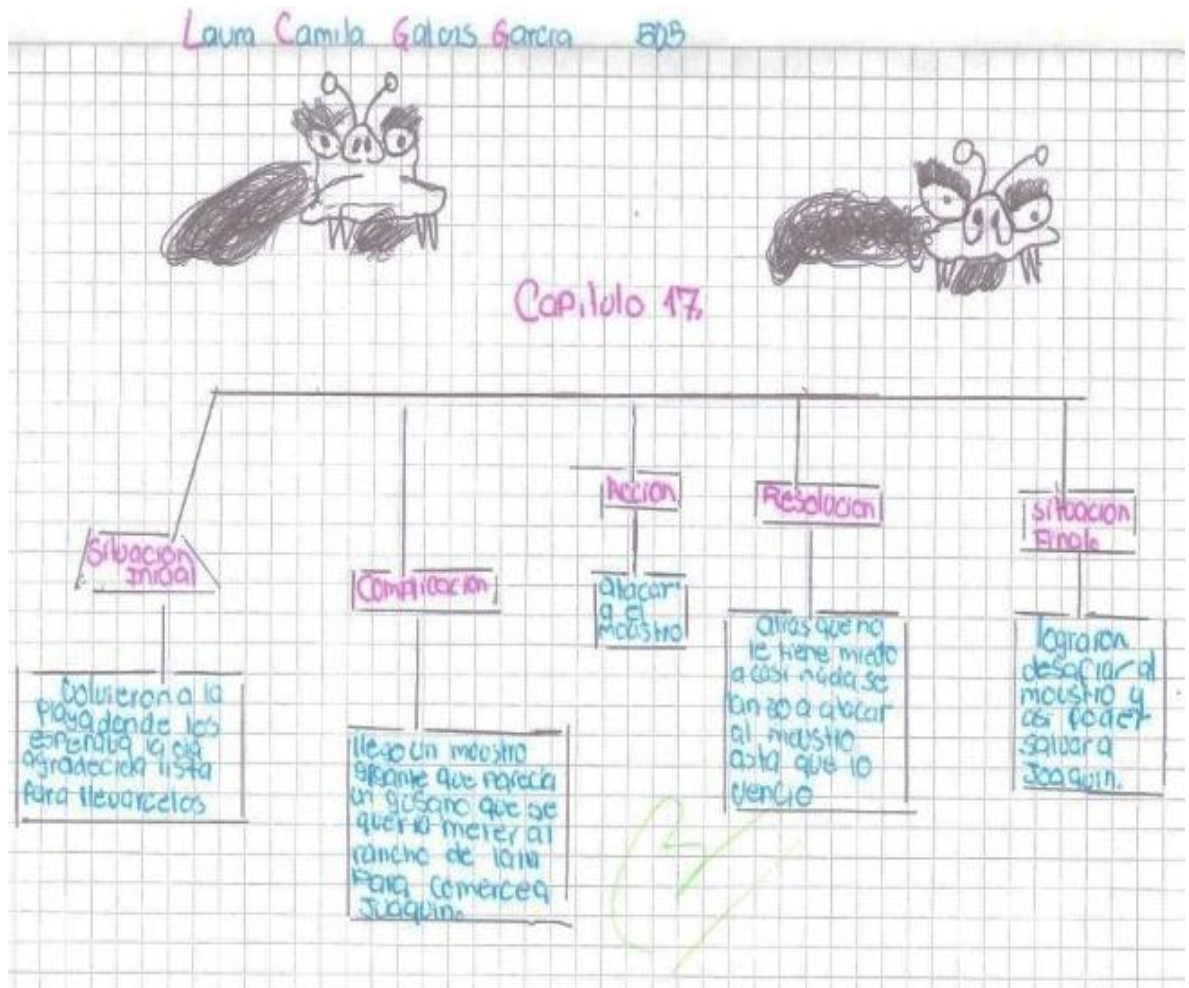


Anexo N° 10: Plan para escritura del mapa conceptual

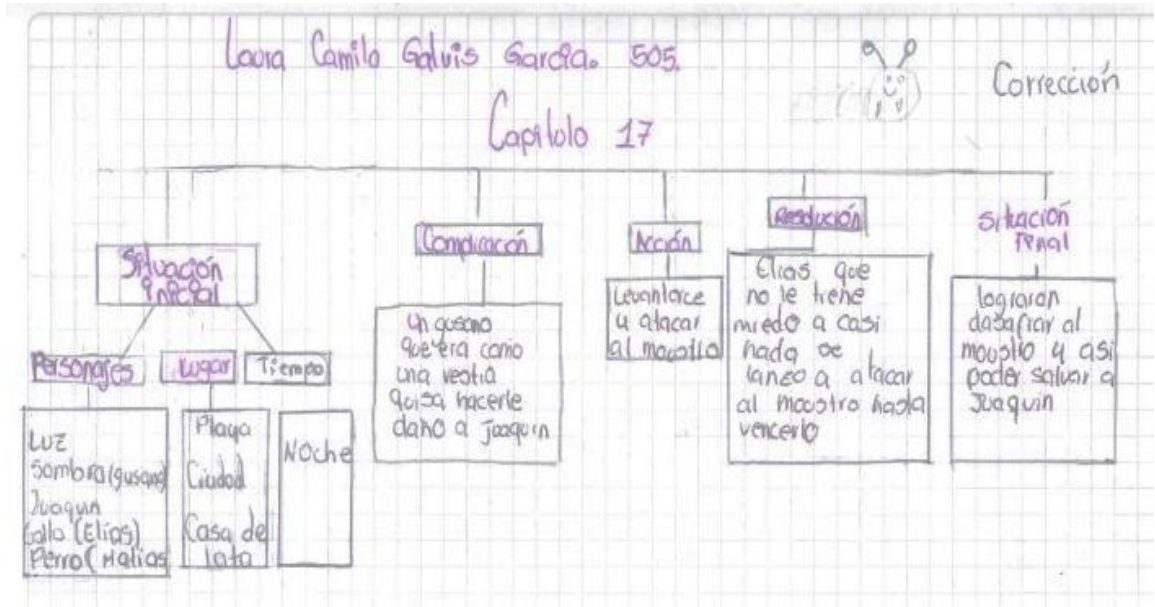
Nombre: Laura Camila Galvis Garcia

Objetivo	Plan	Supervisión	Evaluación
<p>Leer y mostrar en un mapa conceptual lo comprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber Cuales eran los amigos del hombre</li> <li>- Observar el titulo y dibujos del libro. el indice.</li> <li>- Iniciar a leer el capitulo N° 17</li> <li>- Si me canso suspendo, separo la pagina y despues retorno el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoci lo mas importante que habia en el libro.</li> <li>- En el caso en que no entendiera algo me debo ir a leer o preguntaba a mi profesora o mamá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para saber si habia entendido hice mapas conceptuales</li> </ul>

Anexo N° 11: Primer mapa conceptual



Anexo N° 12: Corrección del mapa conceptual



Anexo N° 13: Plan para la elaboración del resumen

Nombre: Katherine Piñeros

Objetivo	Plan	Supervisión	Evaluación
<p>Escribir un resumen contando lo que sucede en el sombrero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo es el sombrero?</li> <li>• ¿Que hace?</li> <li>• ¿Con quién anda?</li> <li>• ¿Dónde vive?</li> <li>• ¿Cómo termina el relato?</li> </ul>	<p>Reviso el escrito siguiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación inicial.</li> <li>• Acciones.</li> <li>• Complicaciones.</li> <li>• Resoluciones</li> <li>• Situación final.</li> </ul>	<p>Organizo mi resumen para entregar, cumpliendo con el plan y con la supervisión.</p>

Anexo N° 14: Primer resumen del sombrero

Katherine Pineros

## El Sombrero

Lo describen como un hombre maduro con su mirada en alto, también lo describen con ropa y negra y sombrero negro persigue en la madrugada a los borrachos y a los jugadores tramposos.

(En la madrugada) les dice "si te alcanzo te lo pongo," cuando lo ven <sup>(las cadenas no las tiene él → las tienen los perros)</sup> es con cadenas gruesas y perros bravos. Lo dicen que lo pierden entre los arbustos y desaparece rápido y cuando vuelve a aparecer <sup>es</sup> con un viento frío.

Aunque el sombrero ya murió algunos vecinos sienten su presencia...

Esta leyenda proviene de <sup>Quitar</sup> Medellín y otras regiones <sup>mas bien escribir región andina</sup> <sup>super</sup> puedes mejorarlo!

El sombrero no le hace <sup>hacer</sup> nada a nadie y como ya lo he dicho <sup>lo</sup> el sombrero persiguió a las personas que toman mucho y frecuentemente y también a los jugadores tramposos...

- Te sugiero: seguir las indicaciones, en la corrección quitando las que no son necesarias y generalizar un poco más.

Anexo N° 15: Primera corrección del resumen del Sombrero

Katherine Piñeros

506 JT

El sombrero

Lo describen como un hombre maduro con su mirada en alto, con ropa y sombrero negro quien en la madrugada persigue a los borrachos y a los jugadores tramposos. Les dice "Si te alcanzas te lo pongo". Cuando las personas lo ven con cadenas gruesas y perlas bravas, y luego se pierde entre los arbustos y desaparece rápida y cuando vuelve a aparecer llega un viento frío.

Aunque el sombrero ya murió algunos vecinos sienten su presencia... Esta leyenda proviene de Medellín y otras regiones.

El sombrero no le hace nada a nadie y como ya lo he dicho el sombrero perseguía a las personas que tomaban mucho y frecuentemente y a los jugadores tramposos.

¡Mejoraste! Pero aún puedes hacerlo mejor

- Inicia ubicando el lugar donde suceden los hechos
  - luego cuenta lo que sucede y por último resolución situación final.
- Complicación → acción

Anexo N° 16: Última corrección del resumen del sombrero

Lady Katherine Piñeros Cortés 505. J.T.

### El Sombrero

Esta leyenda proviene de la Región Andina, allí describen al Sombrero como un hombre maduro con su mirada en alto, con ropa y sombrero negro, lleva dos perros como acompañantes que llevan puestas unas cadenas gruesas.

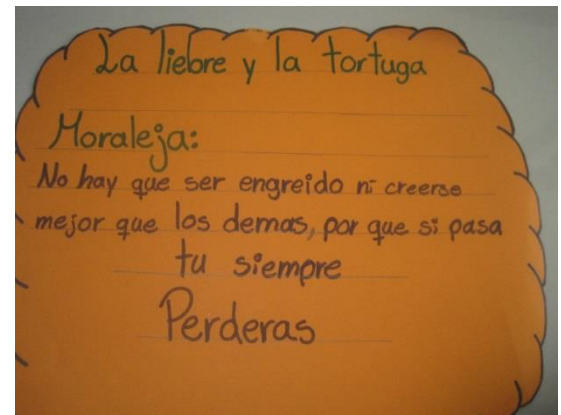
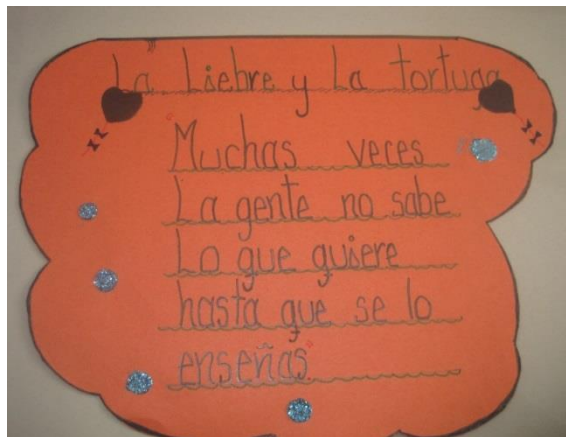
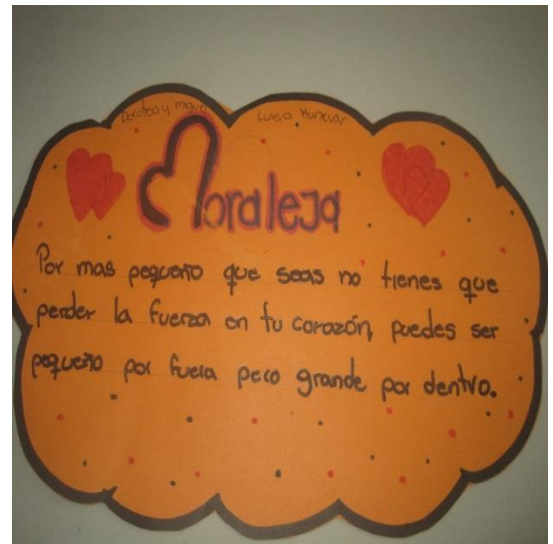
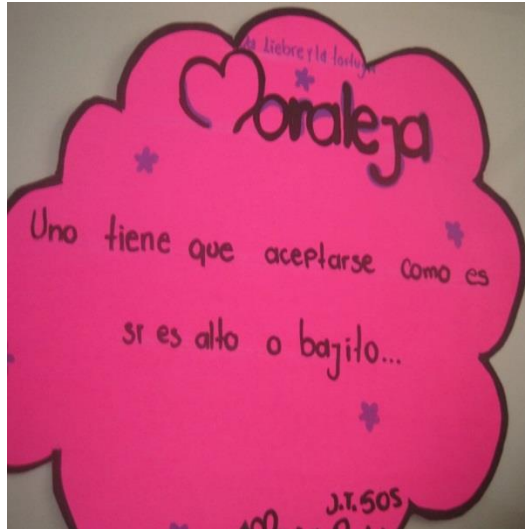
Este hombre persigue borrachos, jugadores tramposos, transnochadores y a los peleadores diciéndoles "Si te alcanzo te lo pongo". Todos ellos al verlo salen corriendo. Luego se pierde entre los arbustos y cuando vuelve a aparecer llega con un viento frío.

Aunque el sombrero ya murió, algunas personas sienten su presencia.

¡Muy bien!

En este resumen se observa que mejoraste tu proceso de comprensión lectora

Anexo N° 17: Moralejas de las fábulas



**Anexo N° 18:** Resumen de la secuencia N° 3

<b>APRENDIENDO A TRAVÉS DE LAS FÁBULAS.</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Fortalecer la lectura por medio de las estrategias cognitivas y metacognitivas para que con la ayuda de las fabulas contribuya a producir moralejas dándole un sentido personal que se pueda aplicar a las diferentes situaciones del contexto.	
<b>FASES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilización del subgénero narrativo, la fábula.</li> <li>✓ Estrategia (<i>Iniciación o tarea de reconocimiento</i>)</li> <li>✓ Exploración de saberes previos sobre el subgénero narrativo, tipología de texto escogida. La fábula.</li> <li>✓ Narraciones contadas por los familiares acerca de las fábulas.</li> </ul>
<b>PREPARACIÓN</b>	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Activar conocimientos previos (<i>esquemas</i>) antes de la lectura de cada una de las fábulas.</li> <li>✓ Plan de acción.</li> <li>✓ Lectura paratextual</li> <li>✓ Lectura de las fábulas</li> <li>✓ Muestreo o selección de las palabras que la estudiante considere importantes en el texto.</li> <li>✓ Cuestionamientos que contribuyan a hacer inferencias sobre la lectura por parte de la maestra para que las niñas construyan la coda o moraleja</li> <li>✓ Reconocimiento de la fábula como estrategia metacognitiva.</li> <li>✓ Cuestionamientos continuos para hacer inferencias y predicciones.</li> <li>✓ Compartir en subgrupos la lectura.</li> <li>✓ Narración en forma oral.</li> <li>✓ Opinar sobre el contenido de cada una de las fábulas como medio para poner en práctica.</li> <li>✓ Construcción de las enseñanzas como borrador.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Construcción de la microestructura de cada una de las fábulas. Compartir con las compañeras las enseñanzas que deja la fábula, para sugerir cambios en la construcción de la proposición. Socialización de la moraleja de las fábulas leídas. (Grupos pequeños). Exposición de las moralejas producidas por las estudiantes acerca de las fábulas.</p>

## Anexo N° 19: Secuencia N°2 completa

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA  
SECUENCIA DIDÁCTICA N° 2 GRADO QUINTO.  
CONOZCAMOS LAS LEYENDAS DE NUESTRAS REGIONES**

<b>CONTEXTO</b>		
Colegio: I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Profesora: Susana Pérez Hernández		
Campo de pensamiento: Comunicación, arte y expresión		
Tiempo: 3 semanas.	Ciclo III	curso 505
Estudiantes: 39	Número de sesiones: 6	

<b>PROBLEMA</b>
Es evidente en las estudiantes la dificultad en la comprensión de textos narrativos a pesar de que se han trabajado desde los ciclos anteriores.

<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>
<p><b>OBJETIVO</b></p> <p>Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en textos narrativos como la leyenda para fortalecer en las estudiantes la comprensión lectora. Realizar resúmenes estructurados como evidencia de la comprensión lectora.</p>
<p><b>LOS TEXTOS NARRATIVOS</b></p> <p>Son aquellos donde un narrador cuenta unos hechos reales o ficticios que le han ocurrido a él mismo como personaje o a otros en un tiempo y un espacio determinados. El género literario que los estudia se llama narrativo. Narrar es relatar los hechos de unos personajes que se han producido a lo largo del tiempo..</p> <p>Los elementos que intervienen en una narración son: Los personajes, el tiempo y el espacio determinado.</p> <p>Según Adam 1992 los constituyentes básicos de una narración son:</p> <p>Prefacio o resumen: Muestra los acontecimientos de naturaleza pragmática.</p> <p>Situación inicial: es aquí donde se encuentran visibles los personajes principales, el lugar y el tiempo; además, abre el camino hacia los acontecimientos que dan pauta para preparar la situación que se va a desencadenar.</p> <p>Complicación: es una situación difícil que en el camino se intensifica y perturba el equilibrio del momento que se da en el relato.</p> <p>Acciones: Revela los actos que realizan los personajes modificando la complicación.</p>

Resolución: Da la solución a los problemas haciendo de lado el conflicto y aplicando estrategias que conlleven a estabilizar la situación.

Situación final: Restablece la nueva situación con una realidad equitativa diferente a la que se dio al inicio.

Coda o moraleja. PZ= Una moralidad o evaluación final.

Del género narrativo se desprende la leyenda por tal razón es importante abordarlo teniendo en cuenta sus características.

**LA LEYENDA.**

Son narraciones transmitidas por tradición, de forma oral o escrita, que pueden tener mucha fantasía, pues relata hechos naturales o sobrenaturales de creencias y supersticiones. Para Orjuela, H. (1983), "La leyenda, es la aceptación de la existencia de una homogeneidad cultural".

<b>Competencia</b>		Capacidad para Leer y comprender las leyendas y expresar el sentido en un resumen siguiendo una superestructura	
<b>Actividades del Estudiante:</b>		<b>Actividades del Docente:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indagar sobre el texto narrativo.</li> <li>-Activar los conceptos previos.</li> <li>-Reconocer la leyenda como subgénero del texto narrativo e identificar las características específicas.</li> <li>-Construir inferencias y predicciones sobre las fábulas elegidas.</li> <li>-Reconocer la superestructura de los textos narrativos.</li> <li>-Construir resúmenes que den cuenta del nivel de comprensión. (Evaluación)</li> <li>-Autoevaluar el proceso de lectura y de construcción del sentido</li> <li>-Evaluar entre pares este proceso. (Coevaluación)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Activar los conocimientos previos de estudiantes para facilitar la comprensión lectora</li> <li>-Mejorar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes, mediante la implementación estrategias cognitivas.</li> <li>-Enseñar el uso de estrategias metacognitivas, mediante la reflexión y evaluación del proceso.</li> <li>-Potenciar en las estudiantes el reconocimiento de la leyenda como subgénero narrativo.</li> <li>-Enseñar a realizar resúmenes teniendo como base la micro- macro y superestructura de los textos narrativos.</li> <li>-Evaluar la sesión siguiendo el proceso formativo.</li> </ul>	
<b>PLANEACIÓN</b>			
<b>Primer periodo escolar.</b>	<b>periodo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodo de aplicación:</li> <li>• Del 2 al 28 de abril</li> </ul>	Total de tiempo de la secuencia: 12 horas.

**Sesión 1: 2 horas**  
**Evocar vivencias personales. (Activando conocimientos previos).**

**Antes:** Actividades de Apertura:

Traer a colación el nombre de algunas leyendas que las estudiantes hayan escuchado e indagar por los conceptos previos acerca del tema.

Pregunta.

- ¿Han escuchado alguna leyenda?
- ¿Qué nombre tiene?
- ¿Cómo te pareció?
- ¿Qué expectativas te generó?
- ¿Te asustaste?
- ¿Te motivaste por seguirlo leyendo?
- ¿Te llamó la atención lo que se comentaba?
- ¿Traía dibujos?
- ¿Cómo eran estos dibujos?
- ¿Eran parecidos a algunos que hayas visto antes?
- ¿Qué característica principal observaste en esos dibujos?
- ¿Algunas cosas no las viste pero llegaron a tu mente por lo que habías leído?
- ¿Has oído hablar del Amazonas?
- ¿De la región Andina?
- ¿Cómo es?

**Durante:**

Indagar por el concepto que se tienen sobre la lectura, la narración y el nuevo subgénero de la narración que vamos a tratar. (La leyenda)

Presentar las diferentes leyendas para seleccionar las más significativas.

Hacer el reconocimiento de las lecturas elegidas y organizarlas según el interés de las estudiantes.

Hacer la presentación de cada una de ellas.

Saberes previos sobre el resumen. (macrorreglas)

Saberes previos sobre la estructura de los textos narrativos

Sugerir a las estudiantes que las actividades que se realicen deben ir en la carpeta de lectura (Piensa Plus). Se les recuerda la forma de evaluar la cual se debe basar en la auto- coe- y heteroevaluación.

Sugerir textos de lectura que encontrarán en la biblioteca.

**Después:** Se solicita a los niños buscar en casa, en la biblioteca o en internet algunas leyenda para leerlos durante los momentos que las estudiantes lo crean pertinente e indagar con sus familiares sobre leyendas reconocidas, para motivarlas al despertar de la lectura.

Por último se realiza la evaluación de la sesión donde se pide a las estudiantes den su punto de vista sobre las lecturas elegidas y el proceso a seguir sobre el resumen siguiendo la estructura adecuada.

## **Sesión 2 : 2 horas**

### **Reconocer el subgénero narrativo la leyenda.**

#### **Lectura de madre monte haciendo fomentando inferencias y predicciones.**

#### **Evaluar el nivel de comprensión lectora, los aciertos y dificultades**

Antes:

Presentar a las niñas la lectura a realizar y construir un plan para la lectura que va precedido de un objetivo. (Presentar la rejilla).

Indagar sobre los conocimientos que tienen las estudiantes la fábula

Realizar la lectura del paratexto.

Indagar sobre conceptos previos.

Presentar la forma como se deben realizar un resumen.

¿Qué te dice el título la leyenda La madre monte?

¿Te gusta?

¿Qué expectativas te generó?

¿Te asustaste?

¿Ya lo conocías?

¿Te llamó la atención lo que se comentaba?

¿Esta leyenda trae dibujos?

¿Cómo son estos dibujos?

¿Eran parecidos a algunos que hayas visto antes?

¿Qué característica principal observas en esos dibujos?

¿Algunas cosas no las viste pero llegaron a tu mente por lo que habías leído?

¿Quién será la madre monte? ¿Una mujer? ¿Una montaña?

¿Cómo imaginas la madre monte?

¿Qué es para ti una madre?

¿Qué es un monte?

¿Por qué tendrá ese nombre?

¿De qué crees que trata la leyenda?

¿Qué crees que sucederá?

¿Has oído hablar del Amazonas?

¿Cómo es?

¿Has oído hablar de Región Andina?

¿Qué quieres compartirnos sobre esta región?

¿En qué sitio crees que está la madre monte?

¿En qué sitio de Colombia se pueden haber dado estos hechos?

¿Cómo crees que finaliza la leyenda?

Durante:

A leer se dijo.

La profesora leerá una vez la leyenda y luego la estudiante en forma individual releerá la leyenda.

En medio de la lectura se seguirá indagando sobre la lectura para que las estudiantes hagan predicciones e inferencias.

Inferir

Observa el dibujo y di. ¿Qué puede suceder?

¿Alguna de las cosas que no estaban en el texto, ya las habías pensado?

¿Qué hacer realmente la madre monte el personaje principal de la leyenda?

¿Te gustaría encontrarte con la madre monte?

¿Qué decía la lectura que te pudo haber causado miedo?

¿Hubo algún cambio con respecto a lo que sabías sobre esta leyenda?

¿Te pareció Gracioso?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención?

¿Se cumplió algo de lo que habías pensado que iba suceder?

¿Encontraste respuestas a todas las preguntas que te habías hecho?

Comentar con la compañera lo que le llama la atención de la leyenda.

Realizar el resumen por grupos y luego individual.

Después:

Autoevaluación: se socializará la experiencia de la lectura por grupos y cada estudiante expresará sus conocimientos acerca del tema al igual que sus dificultades.

Heteroevaluación: Se procede a hacer el resumen de la leyenda y se presenta como producto final la corrección o última versión.

Coevaluación: Se realiza en el momento que las compañeras comparten en forma grupal los avances de las leyendas realizadas.

Sugerencias:

Es importante que te informes de la región donde suceden estos hechos. Busca en un libro o en internet como es la región donde está la madre monte. Preséntalo en un escrito no mayor a una hoja de block.

### **Sesión 3: 2 horas**

**Reforzar los componentes de la estructura del texto.**

**Utilizar estrategias de aprendizaje como la señalización.**

**Lectura del hombre caimán.**

**Reforzar las inferencias y predicciones quienes fortalecen el proceso lector.**

**Antes:**

**Al iniciar la sesión se realizaran preguntas a los estudiantes sobre los elementos constitutivos de la narración con el fin de identificar los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre la temática a abordar y repasar dichos componentes.**

**Questionamientos.**

**Clarificar los propósitos de la lectura que se va a realizar**

**Realizar un plan.**

**¿Para qué leo?**

**Proceso de conocimientos previos.**

**Lectura del paratexto.**

**Observación de todo lo que se observa alrededor del texto.**

**¿Qué les dice ese título?**

**¿Han escuchado alguna vez esta leyenda?**

**¿Lo has leído antes?**

**¿Conoces un caimán?**

**¿Cuáles son sus características?**

**¿En nuestro país hay caimanes?**

**¿Dónde viven los caimanes?**

**¿En qué países hay caimanes?**

**¿Has visto un hombre Caimán?**

**¿Qué te dicen los dibujos?**

**Identificar los aspectos importantes del mensaje a través del paratexto.**

**¿De qué trata?**

**Se mira el título y los dibujos.**

**Durante:**

**Se realizará la lectura de la leyenda, acto seguido la docente preguntará de nuevo por lo que significa narrar y por los elementos que encontraron en el texto.**

**Indicará nuevamente la forma de organizarlos según la macroestructura.**

**La estudiante por medio de la vista buscará parte la información relevante puede ser por medio del subrayado con previa lectura del texto.**

**Utilizando preguntas como:**

- **¿De quién o quienes hablan en el texto como personaje principal?**
- **¿Qué otros personajes intervienen en la fábula?**
- **¿Cuándo suceden los hechos?**
- **¿Dónde suceden los hechos?**
- **¿De qué habla el texto?**
- **¿Qué problema se vio en el texto?**
- **¿Se pudo solucionar esta problemática?**
- **¿cómo termino la leyenda?**
- **¿Qué intención tiene el texto?**

**Paralelamente se pide a los estudiantes que señalen con diversos colores los elementos que encuentran en la lectura impresa que cada uno tiene.**

**Con las respuestas dadas por los niños la docente guía el proceso de construcción de una definición de narración y se enumeran los elementos constitutivos de este tipo de textos y en que consiste cada elemento, la docente y los estudiantes construirán un mapa conceptual sobre la narración y sus elementos. Tener en cuenta el diagrama que presenta Adam de la superestructura del texto narrativo.**

**Ver otra versión de la leyenda.**

**Para este se presentará en forma de video esta leyenda para que se analicen las diferencias entre las dos y puedan construir su nuevo texto como lo deseen.**

**Ingresar a:**

**<http://www.todacolombia.com/folclor/hombrecaiman.html>**

**Después:**

Se realiza la lectura en parejas de los textos de la fábula el hombre caimán, con el fin que los estudiantes cooperativamente identifiquen los elementos de la narración y logren identificar la función de este tipo de textos.

Se socializa la actividad donde la docente y los estudiantes realizan aportes y sugerencias a los ejercicios presentados.

Se subrayan los personajes, tiempo, lugares, acciones según se requiera.

Se realiza la autoevaluación en la rejilla diseñada y la coevaluación con sus pares académicos y se archiva el ejercicio en la carpeta de lectura.

**Producto:**

- Resumen corregido en distintas versiones.
- Actividades consignadas en la carpeta de lectura.

**Criterios de evaluación:**

- Autoevaluación: Reconocimiento de su aprendizaje de forma individual.
- Coevaluación: Construcción de saberes entre pares.
- Heteroevaluación: Calificación de ejercicios de lectura, observación de las señalizaciones realizadas, la participación en el grupo, el trabajo entre pares y la construcción de los conceptos y su aplicación a la lectura final.

**Sesión 4: 2 horas**

**Características particulares de la leyenda.**

Interiorizar la estructura de los textos narrativos sin dejar de lado la microestructura y macroestructura del texto.

**Lectura El Mohán**

**Hacer inferencias y predicciones.**

**Antes:**

**(Activando conocimientos previos).**

**Lectura del paratexto.**

La maestra realizará preguntas que mediante la participación espontánea contestaran las estudiantes y se analizará si tienen conceptos previos sobre el título de la leyenda al igual que sobre los dibujos.

**Nombrar las características particulares de la leyenda.**

**Recordar a las estudiantes el trabajo que se está haciendo sobre textos narrativos y sobre la forma de construir un resumen.**

**Se rescatará la importancia del subrayado, por tal razón se darán instrucciones acerca de la necesidad de subrayar cuando se hace un resumen o un mapa conceptual.**

**Se realiza un repaso sobre lo trabajado en la sesión anterior, por medio de la formulación de preguntas y la intervención libre de los estudiantes.**

**Acto seguido se realiza una lluvia de ideas que se copia en el tablero.**

**Durante:**

**Se divide el salón en diversos grupos, cada uno recibe la leyenda El Mohán, se solicita inicien la lectura y señalen la información encontrada sobre los elementos del texto**

Posteriormente los estudiantes presentaran sus hallazgos al grupo en su totalidad, con el fin que identifiquen la intención del texto narrativo y se reflexione sobre la importancia de estos en la construcción de conocimientos.  
Construcción del resumen siguiendo la superestructura.

**Después:**

Se socializara la experiencia de la sesión y los hallazgos encontrados, para compararlos con los resultados de la lluvia de ideas realizada al iniciar la sesión y analizar si se mantiene las mismas ideas o se transformaron.

Luego los estudiantes construirán junto con la docente un resumen sobre la leyenda. Se solicita a los estudiantes que realicen la autoevaluación en la rejilla diseñada y la co Realizar preguntas acerca de lo que se ha trabajado anteriormente. ¿Qué dificultades ven o qué creen que se debe aclarar para seguir con las secuencias y lograr aplicar las estrategias de lectura en el textos leído.  
Evaluación con sus pares académicos y se archiva el ejercicio en la carpeta de lectura.

**Producto:**

- Resumen.

**Criterios de evaluación:**

- Autoevaluación
- Coevaluación
- Heteroevaluación: Calificación de ejercicios de lectura, observación de las señalizaciones realizadas, la participación en el grupo, el trabajo entre pares y la construcción del resumen.

**Sesión 5: 2 horas**

**Leer comprensivamente textos narrativos**

**Reconocer sus conocimientos previos sobre los textos narrativos.**

**Lectura: El sombrero.**

**Autoevaluar el proceso de lectura y de construcción del sentido.**

**Antes:**

Se invita a las estudiantes con la última sesión de la secuencia a construir resúmenes que den cuenta del sentido encontrado.

Se presenta la leyenda El sombrero a las estudiantes y se les dice que observen el dibujo, el título y que se interroguen sobre lo que ven allí.

Luego se les dice que intervengan contando ¿qué preguntas se hicieron?.

Después de la participación se apoya con algunas preguntas que ellos no hayan hecho para que no queden cuestionamientos sin hacer que contribuyan a la búsqueda de los conocimientos previos.

Se indaga sobre los conocimientos que tienen para realizar un resumen porque este es el producto final.

**Durante:**

Se lee la leyenda por primera vez en voz alta por medio de la docente y después cada estudiante la relee en forma individual.

Se abre un espacio para comentar la leyenda donde las estudiantes participen haciendo el recorrido y construyendo el resumen en forma oral.

Se procede luego a realizar el resumen

Los estudiantes se organizan en parejas y escuchan la narración que ha elaborado su compañero.

**Producto:**

Escrito

- Resumen

**Criterios de evaluación:**

- **Autoevaluación:** por medio de la rejilla la estudiante evalúa si utilizó estrategias de lectura.
- **Coevaluación:** Las estudiantes se reúnen en grupo y revisan el resumen que su compañera ha realizado haciendo la lectura previa de este.
- **Heteroevaluación:** la profesora hacer revisión de la leyenda ya corregida por sus compañeras par por último revisar el tercer resumen.
- **Calificación de ejercicios de lectura,** observación de las señalizaciones realizadas, la participación en el grupo, el trabajo entre pares y la construcción de los conceptos.
- **Presentación de todos los trabajos realizados en las tres secuencias didácticas a las estudiantes de la sesión primaria.**

**Bibliografía**

ADAM J. Y LORDA, C. (1999) Lingüística de los textos narrativos. España. Editorial Ariel (p. 113)

ALVARADO, M. (2006) Paratexto. Editorial. Universidad de Buenos Aires (p.20)

VAN DIJK (1983), La ciencia del texto. Madrid. Paidós.

Las leyendas Tomadas del texto las colombianas (Asdrúbal López Orozco)