



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

EFFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN EL
PARAFRASEO DE TEXTOS NARRATIVOS POR ESTUDIANTES DE
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Presentado por
Luisa María Calvo Rivera de Brú
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Lisette Poggioli

Caracas, junio de 2007

Reconocimientos

A Dios Todopoderoso y a la Santísima Virgen María, quienes siempre me han acompañado y fortalecido en este trayecto tan importante de mi vida, sobre todo en los momentos más difíciles.

A mi esposo Javier, quien con su cariño, paciencia y confianza siempre está a mi lado dándome ánimo y fortaleza para culminar mis estudios. Gracias mi amor, por compartir conmigo las penas y alegrías que ha conllevado este esfuerzo. Te amo.

A mis padres, quienes con gran sacrificio, han hecho posible, en gran parte, la realización de esta especialización. Sin ellos hubiese sido muy difícil sobrellevar la carga. Gracias por su apoyo. Los quiero mucho.

A mis hermanas, por brindarme su apoyo cuando las necesité. Gracias.

A los padres jesuitas, especialmente a Dionisio Lahuerta y Juan María Izaguirre, quienes siempre me han apoyado y han estado pendientes de mí en el logro de todas mis metas.

A la profesora Lisette Poggioli, mi gran tutora, por su valiosa orientación y comprensión. Gracias por confiar en mí y ayudarme a culminar mis estudios satisfactoriamente.

A la profesora Migdalia Cáceres y el profesor Juan Carlos Hucul, por brindarme su apoyo y estar dispuestos a esclarecer mis interrogantes durante esta tesis. Muchas gracias.

A mis compañeros de post grado, especialmente a Javier, Richard, Patricia, Carmen Sofía y el Padre Jorge (en paz descansa) por su apoyo, confianza y orientación en el transcurso de este estudio.

A mis alumnos, quienes de manera voluntaria y entusiasta participaron en las actividades propuestas para este proyecto.

A todas aquellas personas que me motivaron y estimularon para seguir hasta el final. Muchas gracias.

Luisa María

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo del(a) Autor(a)	2
Rol del(a) Autor(a).....	3
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	4
Enunciado del Problema	4
Descripción del Problema	4
Documentación del Problema	6
Análisis de las Causas	9
Relación del Problema con la Literatura.....	12
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	27
Resultados Esperados	28
Medición de los Resultados	29
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	31
Discusión y Evaluación de las Soluciones	31
Descripción de la Solución Seleccionada.....	32
Informe de las Acciones Tomadas	36
Capítulo 5. Resultados.....	39
Resultados	39
Discusión.....	44
Recomendaciones	46
Difusión	48
Referencias.....	49
Anexos	
A Prueba piloto preprueba y postprueba.....	51
B Análisis de confiabilidad de la prueba.....	56
C Texto narrativo: Tina Celestina.....	58
D Texto narrativo: La Inundación.....	62
E Texto narrativo: El rey Mocho.....	67
F Texto narrativo: La montaña.....	70

Tablas

1	Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Preprueba.....	40
2	Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Postprueba.....	41
3	Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Experimental Antes y Después de la Intervención.....	42
4	Puntuación Promedio Obtenido por el Grupo Experimental en la Preprueba y Postprueba en el I Referido al Parfraseo.....	43

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Efectos de las Estrategias de Elaboración en el Parafraseo de Textos
Narrativos por Estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica

Autora: Luisa María Calvo Rivera

Asesora: Lisette Poggioli

Fecha: Junio de 2007

Resumen

Los estudiantes de 4° grado de un colegio privado de Caracas, según las evaluaciones realizadas, vienen evidenciado problemas en el proceso de comprensión lectora, lo cual se hace presente al momento de parafrasear textos narrativos. En atención a este problema, en el presente estudio se formula como objetivo principal, mejorar el proceso de parafrasear textos de tipo narrativo, en alumnos de cuarto grado de Educación Básica, a través de la aplicación de estrategias de elaboración.

La solución propuesta se llevó a cabo mediante la implementación de un plan de trabajo que abarcó la aplicación de ejercicios en diferentes niveles de comprensión hasta lograr que el estudiante parafraseara de manera satisfactoria textos narrativos. La metodología a emplear para el logro del objetivo estuvo basado en un diseño de naturaleza cuasi-experimental con medida pre-test tratamiento post-test. Se seleccionó un grupo control y uno experimental. El grupo experimental se agrupó en parejas para entrenarlos en la técnica del parafraseo, en donde un estudiante realizaba la actividad y hacía el recuento personal, mientras que el compañero realizaba el papel de oyente, alternándose la actividad. El marco referencial teórico conceptual se fundamentó en los principios de la psicología cognoscitiva.

El análisis de los resultados reveló que la diferencia de medias obtenida por los estudiantes del grupo experimental en la prueba final se ubicó en 3,32 puntos por encima de la media de la prueba diagnóstica, lo que corroboró la hipótesis de trabajo relativa a la ejecución de los niveles de comprensión y la estrategia de elaboración, las cuales influyeron de manera efectiva en la capacidad de parafrasear textos narrativos por parte de los estudiantes de cuarto grado de Educación Básica.

Descriptor: Estrategias de Elaboración, Niveles de Comprensión, Desempeño en el Parafraseo, Textos Narrativos

Capítulo 1. Introducción

Este capítulo aborda tres secciones cuyo objetivo es dar una visión general sobre el contexto donde se suscita el problema, la descripción del escenario de trabajo de la investigadora y el rol que desempeña.

Descripción del Contexto

El presente trabajo se enmarca en un colegio católico privado, ubicado en la ciudad de Caracas, específicamente en un sector de clase media alta. Fue fundado el 3 de octubre de 1956 con los siguientes cursos: 3 secciones de Preescolar y una sección de cada uno de los grados de la Primaria, de 1º a 6º grado, con un total de 360 alumnos. En septiembre de 1958 se abrió el 1er año de bachillerato; en 1963 se inició el Ciclo Diversificado en la especialidad de Ciencias y en 1964 se abrió en la especialidad de Humanidades que posteriormente fue cerrada. Actualmente, el colegio posee una extensión de aproximadamente 1400 m². Cuenta con la atención municipal necesaria en cuanto a servicios públicos y mantiene vinculación con la parroquia católica del sector. El lugar de procedencia de los estudiantes inscritos en la institución está repartido de la siguiente forma: un 60% utiliza vehículo propio, un 25% de la población estudiantil son de las zonas aledañas a la misma y otro 15% utiliza como transporte autobuses o camionetas acondicionadas para cumplir funciones de transporte. Esta zona se caracteriza por tener fácil acceso y vialidad.

Escenario de Trabajo de la Autora

El colegio tiene como misión evangelizar a niños, niñas y jóvenes a través de la educación según la pedagogía propia de su carisma. Y se plantea como visión ser una institución educativa que colabore en la formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y fraterna. La visión, misión y valores desde una perspectiva académica, no aparecen explicitados en ningún documento reglamentado, sin embargo, se intuye que éstos, responden a los reglamentos emanados por el Ministerio de Educación.

La enseñanza que ofrece, abarca la Educación Inicial, Básica en sus tres etapas, Media y Diversificada en la mención de Ciencias. La construcción es antigua, pero se mantiene en muy buen estado: su construcción maciza y sólida, es aligerada por la sobriedad y sencillez. Cuenta con tres plantas, capilla, salón de actos, patio central, canchas deportivas, estacionamiento, una cantina, comedor, áreas verdes, posee corredores y escaleras amplias, enfermería, audiovisuales, laboratorios, aulas con una capacidad aproximada de 40 alumnos cada una y oficinas administrativas.

En su sede funcionan dos instituciones: el colegio en la mañana de 7:00 a.m. a 1:30 p.m. y una Escuela Técnica en la tarde, de 1:30 p.m a 6:30 p.m. la cual atiende a jóvenes de la Tercera Etapa de Educación Básica, Media y Diversificada, en su mayoría, hijos de obreros y trabajadores del colegio o jóvenes de bajos recursos.

La matrícula de la institución es de 862 estudiantes y trabajan 90 personas, de las cuales: cuatro conforman el equipo directivo, 48 como personal docente, 18 como personal administrativo y 20 como personal obrero.

El nivel del estrato socioeconómico de las familias del colegio, se corresponde con el de clase media alta. El ambiente laboral es de respeto, confianza, sinceridad, espontaneidad, participación y entusiasmo.

El Rol de la Autora

La autora del presente trabajo se inició en la institución en el año 2003, manteniéndose como docente integral de aula de cuarto grado. Le corresponde atender durante la jornada diaria a los 41 estudiantes, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años, abarcando las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Religiosa Escolar. Además de esas áreas, dedica tiempo a cultivar en los alumnos las habilidades numéricas, el ajedrez, la caligrafía y la lectura oral y comprensiva. Como fruto de la experiencia laboral, he observado como, sobre todo en los últimos cursos, los alumnos de cuarto grado evidencian no alcanzar los niveles de comprensión de la lectura que se esperan para la etapa en la cual se encuentran, razón por la cual se hace necesario una intervención pedagógica para cambiar y mejorar esta situación, propósito que requiere estar fundamentado en una investigación sobre este aspecto.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum es, el bajo nivel de desempeño en el proceso de comprensión de la lectura, específicamente al parafrasear de manera apropiada textos narrativos, en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica, de un colegio católico privado particular, ubicado en la ciudad de Caracas.

Descripción del Problema

En el desempeño como docente de cuarto grado de un colegio privado de Caracas, la autora del presente estudio ha observado, conforme van ingresando nuevas cohortes de estudiantes, como éstos presentan con mayor frecuencia problemas en el proceso de comprensión de la lectura de textos narrativos. Este problema tiene graves implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo en el área de Lengua y Literatura, sino que también incide en las otras áreas del conocimiento y en su desarrollo futuro al integrarse a niveles educativos superiores. Cuando el estudiante no comprende adecuadamente lo que lee, no es posible que llegue a construir su propio conocimiento.

Esta problemática ha sido percibida por la autora de manera clara y evidente en situaciones concretas. Frecuentemente al presentar a los estudiantes diversos textos para que, a través de un proceso de lectura y relectura, puedan inferir o deducir respuestas concretas a partir de preguntas específicas, llegado el momento en el que los estudiantes deben responder a

los planteamientos, sucede con frecuencia que las respuestas no se corresponden con el contenido del texto. Es decir, la mayoría de las veces, los alumnos responden con oraciones literales que no corresponden con la pregunta. Otros, por su parte, buscan el párrafo que evidencie la respuesta.

La estrategia del parafraseo según Poggioli (2005) implica que el aprendiz “utilice sus propias palabras para reconstruir la información contenida en un texto, usando vocabulario, frases u oraciones distintas a las del texto pero equivalentes en significado” (p. 33).

Cuando los estudiantes de cuarto grado deben confrontarse con el texto narrativo, les resulta difícil extraer la idea principal y emplear palabras de enlace o conectivos que le permitan reorganizar el contenido de la lectura, para dar un recuento personal de lo entendido.

Más allá de esta problemática, los docentes observan las fallas al nivel de la comprensión del texto, pues los estudiantes sólo responden correctamente a preguntas simples y visibles en el párrafo. Sin embargo, no se evidencia en ellos un mayor análisis del texto. Este problema se le presenta al estudiante al formularle preguntas orales que le permita parafrasear la respuesta y en la elaboración de composiciones sobre el texto leído. Según Poggioli (2005) existe una estrecha relación entre el lenguaje y la comprensión de textos ya que “el conocimiento del lenguaje que los aprendices o estudiantes traen consigo a una situación de lectura, constituye un factor determinante para la comprensión” (p. 33). En este sentido, la estrategia del parafraseo, permite a los estudiantes involucrarse en

actividades de elaboración verbal, en la que relacione el conocimiento previo con la nueva información contenida en el texto, con la finalidad de incrementar la comprensión y en consecuencia, su aprendizaje.

En esta problemática, también se ven afectados los padres y representantes de los estudiantes, quienes manifiestan reiteradas veces que sus hijos se muestran poco motivados cuando se les manda a leer en casa. Éstos, a su vez piden ayuda para realizar composiciones sobre un texto leído pues explican que sus hijos no poseen las herramientas para elaborarlo.

Esta situación no había sido solucionada, pues los profesores no contaban con las suficientes directrices, planes y estrategias para poner en marcha un proyecto en el proceso de lectura. Además los materiales empleados no estimulaban al niño, pues sus textos eran tediosos con una metodología repetitiva. Sin embargo, a partir del año en curso, se creó en la institución una coordinación de Planificación y Evaluación con la que el colegio no contaba y que está buscando dar soluciones ante el problema.

Documentación del Problema

Los supuestos que han dado origen al problema surgen de las evaluaciones diagnósticas realizadas desde el año 2003 hasta la fecha, registradas en la Coordinación de I y II Etapa de Básica.

Para el registro de dichas evaluaciones, la institución se rige por una escala cualitativa interna, que luego se traduce a la escala alfabética emanada por la Ley Orgánica de Educación en su artículo 16 de la

resolución 266, de fecha 20 de diciembre de 1999. Esta escala consta de 6 literales que a continuación se presentan:

LE: Logrado con excelencia.

LO: Logrado.

EPA: En Proceso Avanzado

EP: En proceso

IP: Iniciado en proceso

NL: No logrado

De acuerdo a estos criterios, se realizó una prueba que constaba de dos partes:

La primera parte se refería a la lectura oral e individual, para observar el grado de fluidez y entonación de los estudiantes. La segunda parte se trataba de una prueba escrita sobre esa misma lectura en la que los estudiantes debían responder a preguntas simples, es decir, cuya información estuviese presente a simple vista en el párrafo y preguntas de interpretación del texto.

Los resultados observados evidenciaron que en la primera parte de la evaluación de 41 estudiantes, 17 se ubican en la escala de LE y LO, abarcando el 41,4 %. En la segunda parte de la evaluación, más del 50% lograron responder a las preguntas simples, sin embargo sólo 12 estudiantes, es decir, un 29,2 % lograron responder a las preguntas interpretativas, de análisis y reflexión.

Las competencias que se esperan que el alumno alcance al finalizar el

cuarto grado en el área de Lengua y Literatura, según el Currículo Básico Nacional son las siguientes:

1. Participe en conversaciones y exposiciones orales como hablante y como oyente con adecuación, respeto y propiedad.
2. Comprenda diversos textos narrativos, instruccionales y expositivos escritos.
3. Produzca textos narrativos, descriptivos y expositivos coherentes según la intención y situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la lengua.
4. Desarrolle su capacidad de investigación y búsqueda permanente de la información.
5. Utilice adecuadamente elementos normativos de la lengua.
6. Reconozca la literatura como fuente de recreación, de goce estético, de valoración de su acervo cultural y de desarrollo de sus posibilidades creativas e imaginativas.
7. Participe en procesos de interacción comunicativa relacionados con su entorno natural y socio cultural.

En consecuencia, se puede observar que con estas metas por cumplir, se tiene un gran camino que recorrer para lograr los objetivos. No se debe dejar a un lado las motivaciones de los estudiantes, sus intereses y necesidades. Sin embargo, hay un fracaso en la comprensión de la lectura que se ha venido agravando y al cual se le debe dar solución.

Análisis de las Causas

Se indagaron las causas que pudieran estar influyendo en el proceso de comprensión de la lectura de los estudiantes. Para ello, se procedió a realizar un análisis de la información recopilada a través de diversas fuentes como: entrevistas a algunos docentes de la segunda etapa de Básica, encuesta a la coordinadora de planificación y evaluación, a los padres y representantes, a los propios estudiantes de cuarto grado sobre aspectos relacionados con la lectura. También la información de los registros de rendimiento académico facilitados por la Coordinación.

Toda esta información se contrastó con las competencias mínimas requeridas para el grado, de lo cual se pudieron determinar algunas causas que a continuación se describen:

La información recolectada a partir de la entrevista a los docentes indica que éstos:

1. No les están enseñando a los estudiantes a leer y a comprender entendidos como dos procesos indisolubles pero a la vez implican subprocesos inherentes a cada uno de ellos.
2. No se está transmitiendo la necesidad de aprender a leer y comprender para comunicarse: enterarse del acontecer diario, para conectarse con los amigos que están lejos, para estudiar, entender las noticias, para saber y luego actuar en consecuencia.
3. No se está motivando lo suficiente, enseñando a través de estrategias, preguntas, materiales, libros interesantes como un proceso natural y no

para aprobar o no una lectura.

La información referida a los alumnos señala que éstos: no están comprendiendo lo que están leyendo, es decir, no están logrando emplear las claves proporcionadas por el texto y relacionarlas con sus experiencias previas, sus esquemas mentales, para inferir el significado de la lectura. En este sentido, no se está logrando a aprender de manera significativa.

La información derivada de la entrevista realizada a la Coordinadora de Planificación y Evaluación indica que los docentes:

1. Requieren un entrenamiento más sistemático en el proceso de comprensión, basado en el modelaje metacognitivo, en el que el niño pueda internalizar la lectura y hacer consciente el proceso de aprendizaje.
2. Emplean poca variedad de estrategias, básicamente la formulación de preguntas, dejando a un lado otras estrategias que pudieran aplicarse en el inicio, desarrollo y cierre de la lectura.
3. No están promoviendo diferentes procesos de comprensión, sino sólo copias literales de una parte del texto que muchas veces no está en consonancia con la pregunta formulada en el texto.

En cuanto a los alumnos, se considera que éstos automatizan los procesos ya conocidos sin leer ni razonar las preguntas formuladas, hacen poco uso a la extracción del significado de las palabras por contexto y poseen poco vocabulario.

La información derivada de la entrevista a los padres y representantes indica que:

1. En las casas no crean espacios para promover la lectura.
2. Se les enseña a los niños desde pequeños que hay que leer pero no se les enseña cómo.
3. No se les pone a los niños en contacto directo con la lectura a través de libros o software que les motive a leer.
4. No hay modelaje, pues en la casa los padres no practican en la vida cotidiana la lectura.
5. Consideran que estos aprendizajes se deben propiciar en el colegio.

En la entrevista que se realizara a los alumnos, éstos señalan que:

1. No comprenden lo que leen.
2. Muchas veces no manejan el vocabulario.
3. No poseen otras estrategias para aprender a comprender y parafrasear lo entendido.
4. No se sienten incentivados por sus padres: no se dan mayores encuentros con la lectura en el hogar.
5. No les dejan escoger el libro de su preferencia, muchas veces se los regalan sin tener mayor gusto por ese cuento.

Las causas expuestas permiten corroborar la importancia y validez de trabajar el problema planteado en el practicum. Es así como, para dar respuestas a las dificultades presentadas en los estudiantes materia de comprensión de textos narrativos, la autora investigará las teorías, estrategias, concepciones y justificaciones para abordar este problema.

Relación del Problema con la Literatura

Enfoque Cognitivo del Aprendizaje. Desde los años 1930 hasta los años 1960, a pesar del predominio del enfoque conductista, se genera un gran interés por el procesamiento de la información y el funcionamiento de la mente humana. A finales de los años 50 la psicología sufre una transformación muy importante denominada "Revolución Cognitiva" (Ríos, 2005). Los investigadores y psicólogos le dieron menor importancia a las conductas observables del modelo conductista y dieron lugar a los procesos cognitivos (Snelbecker, 1983, citado por Ertmer y Newby, 1993). Este paso de la orientación conductista a la orientación cognitiva ha creado un cambio en la forma de dirigir el procesamiento y la interacción de los estudiantes con las estrategias de instrucción (Merril, Kowalis y Wilson, 1981, citado por Ertmer y Newby, 1993). En la década de los 60 el auge de esta teoría y de la cibernética con la posibilidad de programar máquinas para procesar la información, abre el camino para analizar a los seres humanos y la manera como aprenden.

El término aprendizaje ha sido debatido desde diferentes perspectivas teóricas, incorporando elementos explicativos que derivan una concepción interpretativa, acerca de cómo sucede éste, en el individuo. Una de las afirmaciones en la que han coincidido los enfoques asociacionistas y cognoscitivistas, ha sido el de aprendizaje entendido como cambio de conducta.

Ertmer y Newby (1993) describieron el cambio de conducta bajo el

enfoque cognitivo como: “una actividad mental, que implica, codificación y estructuración interna, por parte del estudiante, dando como resultado que la información debidamente procesada, se almacene de una forma organizada y significativa” (p. 8).

Es decir, que el aprendizaje se centra en los cambios discretos entre los estados del conocimiento, en la conceptualización de los procesos de aprendizaje del estudiante y se ocupa de comprender la conducta humana a partir del análisis de cómo la gente recibe, organiza, almacena y localiza la información. Estas actividades mentales le conducen al estudiante a dar respuestas y a reconocer los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias. (Ertmer y Newby, 1993)

Dentro de la teoría Cognitiva se pueden mencionar algunas características que la fundamentan:

1. El aprendizaje se vincula no tanto a lo que los estudiantes “hacen” sino a lo que “saben” y “cómo lo adquieren” (Janassen, 1991b, citado por Ertmer & Newby, 1993).
2. La adquisición del conocimiento se describe como una actitud mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante.
3. El estudiante es visto como un ente activo en el proceso de aprendizaje.
4. Los pensamientos, creencias, actitudes y valores de los estudiantes también influyen en el proceso de aprendizaje (Winne, 1985, citado por Ertmer y Newby, 1993).

5. La transferencia de la información se da cuando el estudiante es capaz de ampliar el conocimiento a otros contextos de manera que el aprendizaje se haga significativo. El conocimiento previo se emplea para compararlo con la nueva información recibida.
6. La retroalimentación juega un papel importante para guiar y apoyar las conexiones mentales (Thompson, Simonson & Margrave, 1992, citado por Ertmer & Newby, 1993).

Estas características permiten precisar la manera cómo psicólogos e investigadores de esta corriente concebían el aprendizaje dando énfasis al rol significativo que posee el estudiante al adquirir y procesar la información recibida.

Beltrán (1993) y Ertmer y Newby (1993) coincidieron en caracterizar los elementos que debe poseer un diseño de instrucción basado en los supuestos cognitivistas, entre los cuales se encuentran:

- a) Participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje.
- b) Empleo de procedimientos y análisis de las tareas cognitivas.
- c) Uso de estrategias cognitivas para facilitar su óptimo procesamiento.
- d) Creación de ambientes de aprendizajes que estimulen a los estudiantes a establecer conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información.

Para Poggioli (2005), el enfoque cognoscitivo influye en el aprendizaje humano de manera significativa ya que:

1. El aprendizaje se concibe como un proceso activo y constructivo. Activo porque cuando se aprende, se realizan una serie de operaciones mentales para procesar la información recibida, y constructivo porque se genera una relación entre los conocimientos previos y la nueva información, permitiendo así la construcción de un aprendizaje significativo.
2. Genera procesos de alto nivel en el aprendizaje. Es decir, requiere en el aprendiz la elaboración de inferencias y relaciones entre la nueva información adquirida y los conocimientos previos que éste posea.
3. El aprendizaje es un proceso acumulativo. La información se va almacenando y se va organizando en la memoria.
4. El conocimiento se representa en la memoria. La información adquirida se organiza y representa, según algunos investigadores, en forma de imágenes, otros señalan que en forma de enunciados.

En estos procesos de aprendizaje, el docente juega un rol muy importante pues es la persona que deberá mediar y propiciar espacios para desarrollar estrategias cognitivas que le permitan al estudiante relacionar la nueva información recibida con sus conocimientos previos y adaptarla a nuevos contextos. El docente deberá verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción del significado y darlos a conocer a los estudiantes.

Concepciones del Aprendizaje de la Comprensión de la lectura.

Durante la última década, tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de

enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura.

En este sentido, si se observan los estudios de lectura que se han publicado en los últimos 50 años según Dubois (1991) pueden evidenciarse diferentes concepciones. En los 60 se concebía a la lectura como un conjunto de habilidades o mera transferencia de información. En ella, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer y descubrir el sentido del texto. A finales de los 70 con los avances en la psicolingüística y en la psicología cognitiva surge la teoría interactiva donde se postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado de forma activa.

Entre los años 60 y 70, diversos especialistas en lectura definieron a la comprensión como un proceso de decodificación que se realiza automáticamente en los alumnos cuando éstos denominan palabras (Fries, 1962, citado por, Cooper, 1990). En las décadas siguientes, no obstante, comprobaron que los alumnos no comprendían el texto automáticamente al denominar palabras. Al analizar las causas descubrieron que los maestros se centraban en realizar preguntas sin propiciar en los alumnos habilidades como la inferencia y en análisis crítico del texto. A partir de esa experiencia Clymer, 1968, (citado por Cooper, 1990) modificó el eje de enseñanza-lectura de manera que los maestros comenzaran a formular al alumnado interrogantes más variadas de acuerdo a los distintos niveles de la

taxonomía de Barret para la “Comprensión de la lectura”. Los docentes comenzaron a percatarse de que esta taxonomía fundamentada en preguntas, era un modo de evaluar la comprensión mas no añadía ninguna enseñanza. Es así como en la década de los 70 y 80 se plantea un nuevo enfoque de comprensión basado en los procesos comprensivos que se generan en el sujeto durante la lectura, según investigaciones de Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al, 1980 (citado por Cooper, 1990).

Estrategias Cognoscitivas. Las estrategias cognoscitivas se pueden definir como:

Operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993, p. 50).

Beltrán (1993) aludiendo algunas definiciones expuestas en torno a las estrategias cognitivas de autores como: Derry y Murphy (1986), Danserau (1985), Snowan (1986), Schmeck (1988), Weistein (1985), Weinstein y Mayer (1986), entre otros, concluyó que la concepción de estrategia, alude a procesos cognitivos que se ejecutan de manera intencional, para lo cual se sigue un plan de acción mientras se ejecuta, a su vez afirmó, que las estrategias difieren de las técnicas y que estas últimas pueden ponerse en práctica en una o varias estrategias.

Una de las posibilidades para ayudar a los estudiantes a integrar la nueva información que reciben con el conocimiento previo, lo constituyen las Estrategias de Elaboración, en la que se trabajan procesos como: conocimientos previos, anticipar, predecir, inferir, parafrasear entre otros (Poggioli, 2005). La razón fundamental para enseñarlas es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces, capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente (Solé, 1994).

Estrategias de Elaboración. Según Poggioli (2005) las estrategias de elaboración son: “actividades que permiten al estudiante realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender con el propósito de hacerla significativa” (p. 22). El objetivo principal de estas estrategias consiste en “integrar la información nueva, la que se recibe, con el conocimiento previo” (Poggioli, 2005, p.22). Estas estrategias se emplean generalmente cuando los estudiantes no comprenden la nueva información que reciben, como es el caso planteado en esta investigación.

Según la autora antes mencionada, estas construcciones simbólicas se pueden lograr mediante dos tipos de elaboraciones: imaginarias y verbales.

Las elaboraciones imaginarias se llevan a cabo a través de la construcción de imágenes mentales. “Formarse una imagen mental significa representarse mentalmente el contenido de un texto a medida que se va leyendo” (Poggioli, 2005, p.23). Estas elaboraciones imaginarias pueden ser inducidas o impuestas. Las inducidas, son generadas por el aprendiz para

asociar la información mediante el uso de las imágenes mentales; mientras que las estrategias imaginarias impuestas, es el docente quien suministra la imagen para que el aprendiz la asocie con las unidades de información recibida.

En definitiva, estas estrategias imaginarias son muy útiles para comprender textos que el docente pueda proporcionar al aprendiz, ya que permite al estudiante procesar la información a través de la formación de imágenes y a su vez, darle significado mediante actividades mentales que les permitan la generación de frases, oraciones o imágenes.

La elaboración verbal, son aquellas estrategias que permiten comprender la información contenida en los textos, a través de la relación de los conocimientos previos con la nueva información recibida con el fin de incrementar su aprendizaje. Estas estrategias incluyen el: parafraseo, la inferencia, el empleo de los conocimiento previo, entre otros.

Parafrasear. Existe una estrecha relación entre el lenguaje oral y la comprensión de lectora, ya que sólo es posible comprender los textos en la medida en que el lector es capaz de verbalizar sus pensamientos (Luciani, 1997, p. 9) Para parafrasear, el aprendiz debe “utilizar sus propias palabras para reconstruir la información contenida en un texto usando vocabulario, frases u oraciones distintas a las del texto, pero equivalentes en significado” (Poggioli, 2005). Luego el estudiante deberá reconstruir la información de manera global a través de un recuento personal sobre el texto.

Según la autora antes mencionada, la estrategia del parafraseo

implica que el lector debe:

1. Leer el texto.
2. Tratar de comprenderlo: reconocimiento de los elementos del texto.
3. Identificar y extraer la información importante.
4. Utilizar palabras, frases y oraciones equivalentes en significado a la información que se ha detectado como relevante.
5. Reorganizar o reestructurar, de manera global, el contenido del texto.
6. Proveer un recuento personal acerca de su conocimiento, ya sea en forma oral o escrita.

Es así como, el parafraseo le permitirá al lector corroborar mediante el lenguaje oral o escrito si realmente ha comprendido el texto leído.

El parafraseo integra todos los modos de la comunicación: leer, escribir, escuchar y hablar, lo cual lleva a un estudio más profundo del texto. Este estudio de integración entre la escritura y la lectura se ha venido realizando desde hace tiempo. Vacca y Vacca (1999) establecieron que “los estudiantes que experimentan la integración de la escritura y la lectura están más propensos a aprehender más del contenido, entenderlo mejor y recordarlo por mucho más tiempo” (p. 262)

Es por esto que se hace necesario que los docentes enseñen a modelar el parafraseo, sobre todo de aquellas informaciones que resultan novedosas para los aprendices. Shugarman y Hurst (1986) encontraron que el parafraseo escrito es una poderosa estrategia que deben emplear los docentes para “mejorar la comprensión, el aprendizaje, mejorar el interés

mientras se lee, la comunicación y la creatividad” (p. 398)

Finalmente el parafraseo le servirá al estudiante para aprender diversos tipos de textos y en múltiples funciones como por ejemplo, cuando tomen notas o apuntes de lo comprendido de un tema, al hacer el reporte de alguna lectura, al describir una secuencia lógica de imágenes, entre otros. Esta estrategia no sólo les da razones a los estudiantes para leer sino que también lo anima a mantenerse leyendo.

Según Poggioli (2005) los pasos secuenciales que los docentes pueden aplicar para que los estudiantes aprendan esta estrategia son:

1. Explicar la estrategia: en la que los estudiantes sepan las razones por las cuales están realizando esa actividad y su importancia.
2. Modelar la estrategia: el docente debe leer el texto comenzando con oraciones y párrafos sencillos, los cuales irá parafraseando.
3. Guiar la práctica de los estudiantes: es decir, ofrecer oportunidades para que los estudiantes la practiquen. Se les pedirá a los aprendices: a) que lean el texto, b) que mantengan en la mente las ideas más importantes y c) que parafraseen el texto leído. El trabajo se recomienda realizar en grupos o parejas ya que dicha actividad refuerza la comprensión.
4. Aplicar el parafraseo y la práctica en forma individual: Después de practicar la estrategia la debe aplicar en diferentes situaciones que se le presente. Recordar la importancia de la estrategia para recordar y comprender la información que se está aprendiendo.

5. Sugerir a los estudiantes el parafraseo para sí mismos: aplicar la estrategia para recordar cualquier información que necesiten.

Comprensión de la Lectura. Autores como Goodman, 1982; Anderson y Pearson, (citado por Cooper, 1990) conciben la comprensión, como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. Es un intercambio dinámico, en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer y reformular sus conocimientos. Por su parte, Pérez (2001) agrega a la definición anterior que la comprensión a la que el lector llega “se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que decodifica las palabras, párrafos e ideas del autor”. (p. 107)

Por otra parte, el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas mediante la lectura individual, precisa, que le permita avanzar, retroceder, recapitular, explorar, profundizar, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee (Sole, 1994). Deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas de los aspectos más relevantes de cada párrafo que le permitan construir la idea central del texto.

Según Pérez (2001) la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento entre las que se encuentran:

1. La relación entre las claves que proporciona el texto y la información almacenada en la mente del lector.

2. El empleo de los esquemas mentales y estructuras de conocimiento del lector.

Estas estrategias en gran parte deben inferirse ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito.

Según Pérez (2001) existen niveles de comprensión en los que, los diferentes autores tampoco están totalmente de acuerdo, pero que de alguna manera recoge aquellos procesos que el niño debe ir alcanzando para lograr la comprensión de la lectura.

Dentro de ellos se encuentran:

1. Primer nivel. Comprensión literal: En la que el lector deberá poner en práctica dos procesos fundamentales: “reconocer” y “recordar”. Entre ellos: reconocimiento de los elementos del texto, de los detalles, personajes, ambientes, tiempos, recuerdo de las ideas principales, secundarias, de los rasgos de los personajes, entre otros.
2. Segundo nivel. Reorganización de la información: es decir, ordenar las ideas e informaciones mediante procesos como: clasificación, bosquejo, resumen y síntesis.
3. Tercer nivel. Comprensión inferencial: implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y sacar conjeturas e hipótesis.
4. Cuarto nivel. Lectura crítica: es el juicio valorativo que posee el lector respecto al texto.
5. Quinto nivel. La apreciación: es el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Para efectos del plan que se llevará a cabo en esta investigación, sólo se trabajará para el cuarto grado hasta el segundo nivel de comprensión.

Según Cooper (1990) existen cinco principios básicos que rigen el desarrollo de la comprensión de la lectura:

1. La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales para comprender el texto.
2. La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
3. Existen distintos tipos de comprensión, pero éstos no equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global.
4. La forma en la que el lector lleva a cabo el proceso de comprensión, depende de su experiencia previa.
5. La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura.

Según la autora del presente trabajo, los maestros debieran tener presentes estos principios pues favorecen el desarrollo de programas para la comprensión de la lectura en todos los niveles y etapas.

Lectura de Textos Narrativos. Estos textos tienen como propósito contar un hecho, que puede ser fantástico o real. Para leer textos narrativos lo primero implica que los estudiantes aprendan a reconocer los elementos que lo integran y a utilizar esos elementos para comprender mejor el texto. Según Cooper (1990) la forma de conseguir ese objetivo es:

1. Enseñarles cuáles son los elementos de un texto narrativo, de manera que puedan anticipar la información que deban buscar al leerlos.
2. Ayudar a los alumnos a configurar un mapa de la historia
3. Utilizar las preguntas asociadas a la lectura guiada, que les permitirán entender la estructura de la historia.
4. Se puede indicar a los alumnos estos elementos incluso antes de que empiece a leer. Cuando el estudiante lea la historia, es importante que el docente desarrolle patrones secuenciales que incluyen:

El tema: Es la idea fundamental alrededor de la cual gira la historia.

El argumento: Es la forma como se organiza la historia. Puede constar de varios episodios.

El escenario: Es el lugar y la época en la que ocurre la historia.

Los personajes: Son los elementos que participan en la acción de la historia (personas o animales).

El problema: Es la situación en torno a la cual gira la historia.

La acción: Es lo que sucede como resultado del problema.

La resolución: Es la solución del problema planteado en la historia.

Si se realiza regularmente este patrón, los alumnos podrán desarrollar una idea acertada de la estructura de los textos narrativos.

Sin embargo, según Cooper (1990) existen una serie de habilidades que deben ponerse en práctica para la comprensión de textos narrativos:

1. Habilidades de vocabulario: las cuales incluyen:

- a) Claves contextuales: en las que el lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de la palabra desconocida.
 - b) Análisis estructural: en las que el lector recurre a los prefijos, sufijos, raíces verbales, para determinar el significado de las palabras.
 - c) Empleo del diccionario: el lector recurre al diccionario para determinar el significado de las palabras desconocidas.
2. Identificación de la información relevante del texto: Son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura.
- a) Identificación de los detalles narrativos: personajes, escenario, problema, acción y resolución.
 - b) Identificación de la relación entre los hechos de una narración: relación causa-efecto y la secuencia lógica.
3. Habilidades para relacionar el texto con la experiencia previa: dentro de ellas se trabajará con las inferencias, en las que se enseña al lector a emplear la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explica en el texto.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se exponen los objetivos que orientaron la investigación, los resultados esperados y los instrumentos de recolección de datos.

Objetivo General

Mejorar el proceso de comprensión de la lectura de textos de tipo narrativo en alumnos de cuarto grado de Educación Básica mediante la aplicación de estrategias de elaboración.

Objetivos Específicos

Para el logro del objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar el nivel y características de la ejecución de la actividad de parafraseo en la comprensión de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de Educación Básica en la institución educativa objeto de estudio.
2. Determinar el nivel de comprensión de la lectura de textos narrativos que evidencian los alumnos de cuarto grado de Educación Básica en la una institución educativa objeto de estudio.
3. Aplicar un plan de trabajo en el uso de la estrategia de parafraseo para promover la comprensión de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de Educación Básica en la institución educativa objeto de estudio.

4. Determinar el nivel y características de la ejecución de la actividad de parafraseo en la comprensión de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de Educación Básica en la institución educativa objeto de estudio después de la intervención.
5. Determinar el nivel de comprensión de la lectura de textos narrativos que evidencian los alumnos de cuarto grado de Educación Básica en la institución objeto de estudio después de la intervención.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este prácticum son los siguientes:

1. Que no se encuentren diferencias significativas en los promedios de los alumnos del grupo control y del grupo experimental en la preprueba.
2. Que los alumnos pertenecientes al grupo experimental, entrenados en la estrategias del parafraseo, obtengan mejor puntaje en la postprueba que los alumnos del grupo control.
3. Que los alumnos pertenecientes al grupo experimental, entrenados en la estrategia del parafraseo obtengan mejor puntaje en el ítem de la prueba referida al parafraseo en textos narrativos que los alumnos del grupo control.
4. Que los alumnos pertenecientes al grupo experimental, entrenados en la estrategia del parafraseo, obtengan mejor puntaje en la postprueba que en la preprueba.

Medición de los Resultados

Todo estudio requiere de un proceso de medición que permita recabar la información necesaria en la búsqueda de explicaciones o soluciones al problema planteado.

Con la finalidad de medir los resultados se utilizó, una prueba de comprensión elaborada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el año 1991 la cual se utilizó como preprueba y postprueba (Anexo A).

Esta prueba es un instrumento de lápiz y papel que consta de un texto narrativo, para el cual se desarrollan seis ítems de opción simple y dos ítems de ensayo. Para Poggioli (2005), las pruebas de opción simple “constituyen una forma de medir las adquisiciones de conocimiento de los estudiantes, particularmente si los objetivos de aprendizaje han sido redactados en un nivel cognitivo bajo” (p. 35) y las pruebas de ensayo o de respuesta amplia se utilizan para “evaluar aprendizajes de alto nivel cognoscitivo, ya que los estudiantes tienen más libertad para evidenciar su nivel de comprensión y su habilidad para presentar una respuesta organizada” (p. 37). El propósito de las preguntas es examinar el nivel de comprensión del texto narrativo. Para ello se le asignó a los primeros seis ítems un puntaje de dos puntos a cada una. Al ítem siete se le dará un valor de tres puntos y al ítem ocho un valor de cinco puntos, en total 20 puntos, siendo 1 la mínima y 20 la máxima. El tiempo disponible para su aplicación fue de 45 minutos.

La confiabilidad se refiere al grado en que el instrumento mide la variable objeto de estudio. El procedimiento seguido fue la aplicación de la prueba piloto a 40 alumnos del mismo nivel y contexto de estudio. Los datos obtenidos en esta medición se procesaron utilizando el programa SPSS 12.0. Se determinó la fiabilidad mediante el método de consistencia interna con el coeficiente Alpha de Cronbach, el cual mide el grado de homogeneidad o parecido existente entre los elementos.

Dicho coeficiente resultó ser de 0,6035, lo cual indica una consistencia interna entre los elementos de la escala; en tanto que el valor del coeficiente estandarizado fue de 0,7372, lo cual señala que las varianzas entre los elementos son muy parecidas, por lo tanto, se puede observar la similitud de ambos coeficientes (Anexo B).

Los valores por encima de 0,8 suelen ser considerados buenos y los valores por encima de 0,9 excelentes, por lo que en esta mediación se concluyó que la prueba era confiable.

Para la validez de la prueba, se les facilitó el instrumento a dos expertos de la materia, quienes evaluaron los reactivos, se hicieron modificaciones y se procedió a una segunda revisión aprobándose, para su aplicación.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

En este capítulo se describen las estrategias de solución estudiadas, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, así como las evidencias que han dado lugar a algunas investigaciones en torno al entrenamiento en estrategias de elaboración como el parafraseo de textos narrativos.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este practicum está referido al bajo nivel de desempeño en el proceso de comprensión de la lectura que presentan los estudiantes de cuarto grado de Educación Básica de un colegio católico privado, específicamente en sus dificultades para lograr parafrasear de manera apropiada textos narrativos.

Aunque no se encontraron mayores investigaciones y aportes en cuanto al parafraseo, algunos investigadores que han estudiado este problema anteriormente plantearon soluciones que merecen ser comentadas.

Para Poggioli (2005) el entrenamiento en las estrategias de elaboración “permiten al estudiante integrar la nueva información con el conocimiento previo” (p. 22). Específicamente, las estrategias de elaboración verbal, permiten comprender la información contenida en el texto. Esta estrategia en particular facilita trabajar el parafraseo.

Los estudios revisados recogen coincidencias al señalar que el parafraseo permite corroborar mediante el lenguaje oral o escrito si el estudiante ha comprendido el texto leído, además de ser una excelente

herramienta que ayuda a los estudiantes a reforzar la habilidad para leer identificando la idea principal, consiguiendo las ideas secundarias e identificando la voz que el autor quiere transmitir.

Así mismo, se encontró según Shugarman y Hurst (1986) que el parafraseo escrito mejora la “comprensión, el aprendizaje, desarrolla el interés mientras se lee, la comunicación y la creatividad” (p.398)

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

La solución al problema planteado amerita llevar a cabo un plan de trabajo para favorecer la comprensión de la lectura, basado en el desarrollo de niveles de comprensión y de estrategias de elaboración, específicamente en el parafraseo, con el fin de determinar si la capacitación de los estudiantes mediante el uso de esta estrategia facilita la comprensión de la lectura en textos narrativos.

El plan de trabajo fue diseñado por la autora del presente estudio. Contiene tres partes: la primera dedicada al desarrollo de la comprensión literal, la segunda a la reorganización de la información y la tercera al desarrollo del parafraseo. Dicho plan es el resultado de los aportes tomados de Pérez (2001) y Poggioli (2005).

El programa está conformado por cuatro encuentros presenciales de dos horas académicas cada uno, con los alumnos del cuarto grado A, apoyados de exposiciones por parte del docente, mesas de trabajo, análisis de lecturas y prácticas orales de parafraseo que permitirán a los alumnos comprender de manera apropiada el material leído.

La dinámica se realizó en parejas, ya que la interacción social que se genera cuando un estudiante habla y otro escucha y viceversa, ha demostrado ser bien efectiva para la comprensión de la lectura. Harvey y Goudvis (2000) sugieren al respecto que, dando oportunidades para que los estudiantes se relacionen unos con otros y retando a otros con sus ideas dentro del debate, les ayuda como soporte en niveles de pensamiento más altos.

A continuación se describen los encuentros que se siguieron, para atender la problemática planteada:

Encuentro 1. Para explorar los conocimientos previos, se realizó una lluvia de ideas sobre lo que consideraban que era un texto narrativo y cuáles eran los elementos que lo conformaban. Posteriormente, se colocó en el pizarrón un esquema con tales elementos y algunas preguntas claves que podían ayudar a los estudiantes a identificar dichos elementos. Se continuó con la lluvia de ideas, esta vez, para señalar mediante un mapa mental todo aquello que para ellos era comprender. De esta manera se estableció relación sobre el tema que trabajarían para dicho encuentro: la comprensión literal en textos narrativos.

Al comenzar las actividades del día, se pidió que formaran parejas con las cuales trabajarían durante todas las sesiones de aprendizaje.

Para desarrollar el tema, se presentó un cuento breve en la que el docente modelaría la lectura en voz alta mientras ellos la seguían con la vista. Se explicó a través del contexto y del diccionario las palabras no

entendidas de la lectura. Luego se explicó que ellos debían identificar todos aquellos elementos que se pidieran (ideas principales, secundarias, personajes, espacio, tiempo, ambiente...) y en caso de no estar presentes debían imaginarlos de acuerdo a la información arrojada por el texto (Anexo C).

Se realizó un debate formando dos grandes equipos en los cuales sólo debían recordar aquellos elementos que se pidió que identificaran en el texto mediante preguntas elaboradas por el docente. Sumaría puntos aquél equipo que lograra recordar con mayor precisión los datos que se le preguntaran.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de retroalimentación en el cual los niños fueron expresando oralmente aquellos contenidos comprendidos y la utilidad que podían darle a esta dinámica de reconocimiento y recuerdo de elementos en la lectura diaria.

Encuentro 2. Para comenzar la jornada, se recordó lo realizado en el encuentro anterior y se volvió a colocar el esquema referido a los textos narrativos. Se explicó que esta vez, a partir de un texto nuevo, además de identificar los elementos más importantes, debían reorganizar la información contenida en él.

Para ello debían primero clasificar, es decir, agrupar a los personajes, objetos y lugares que estuviesen relacionados y posteriormente ordenar las secuencias presentadas en ilustraciones y completarlas, dibujando dos secuencias más, manteniendo el orden de las acciones. (Anexo D).

Posteriormente, el docente exploró sus conocimientos previos sobre lo que

consideraban que era un resumen mediante la lluvia de ideas.

Se colocó en el pizarrón un esquema que contenía la definición de “resumen”, cómo elaborarlo y se dio una plantilla para textos narrativos con preguntas claves que permitía que se guiaran en la identificación de los elementos específicos de información y así realizar su propio resumen del cuento.

Finalmente, algunas parejas voluntarias exhibieron sus dibujos y leyeron sus resúmenes.

Encuentro 3. Al comenzar se retomó lo trabajado en el encuentro anterior, para ello se pegó en el pizarrón los esquemas ya trabajados sobre el texto narrativo, algunos trabajos de ellos con la reorganización de las imágenes y los pasos para elaborar el resumen. Con todos esos procesos ya asimilados se explicó el objetivo final que debían lograr como lo era el parafraseo.

Para ello, se tomó nota de lo que ellos creían que era parafrasear y con todos los elementos que aportaron, más otros comentarios de la docente, se elaboró la definición. La docente explicó la finalidad de la estrategia: por qué y para qué era importante aplicarla. Luego se presentó un esquema con todos los pasos que el lector debía seguir para parafrasear, los cuales se fueron explicando.

La docente tomó un cuento y comenzó a modelar la estrategia, destacando los elementos más importantes en pocos párrafos. Posteriormente, se entregó por pareja otro cuento para que practicasen la

estrategia, en la que un compañero leía y el otro escuchaba intercambiando luego los roles (Anexo E).

El ejercicio consistía en mantener en sus mentes las ideas más importantes y luego expresarlas con sus propias palabras de forma resumida. Cada niño debía escuchar a su compañero y corregirse en los elementos importantes no resaltados o aquellos que estuvieron de más.

Finalmente, los estudiantes expresaron oralmente su parafraseo de acuerdo al cuento leído.

Encuentro 4. Se continuó con la estrategia del parafraseo practicando de forma oral con su pareja. Finalmente se les entregó un cuento en el que debían identificar y recordar todos los elementos importantes. Pasado un tiempo prudencial para esta actividad, dieron vuelta a la hoja en la que pusieron por escrito el parafraseo del cuento leído (Anexo F).

Informe de las Acciones Tomadas

A continuación se describen las acciones tomadas para resolver el problema de investigación:

1. Se solicitó un permiso a la directora y coordinadora de planificación del colegio para realizar una investigación con fines académicos.
2. Luego se describió el contexto, el escenario de trabajo y el rol de la autora dentro de la institución.
3. Se revisaron las evaluaciones referidas al proceso de comprensión de la lectura realizada desde el año 2003, las cuales arrojaron un bajo índice académico en el análisis, interpretación y reflexión de la lectura.

4. A partir de estos resultados, se realizaron entrevistas a las autoridades del colegio, a algunos alumnos y a dos docentes con años de servicio en la carrera de educación para conocer su opinión sobre las posibles causas de esta situación.
5. Se realizó la revisión de la literatura al respecto, con el fin de documentar la situación problema.
6. Se realizó una prueba diagnóstica referida al proceso de comprensión y parafraseo.
7. De acuerdo a los resultados arrojados, se diseñó un plan de trabajo en comprensión de la lectura y estrategias de aprendizaje, específicamente en el parafraseo, el cual se distribuyó en 4 sesiones de trabajo y cumplió una metodología específica.
8. Se explicó a los estudiantes la actividad que llevaríamos a cabo y se comenzó el entrenamiento en comprensión de la lectura y parafraseo, de acuerdo a las características del programa diseñado y con instrucciones claras sobre el procedimiento a seguir en cada sesión de trabajo.
9. Se realizaron varias lecturas, las cuales eran discutidas en parejas y luego por todo el grupo para ir progresando en los niveles de comprensión y finalmente lograr mediante la práctica efectiva el parafraseo.
10. Se aplicó una prueba final para conocer el rendimiento académico que presentaban los estudiantes luego de aplicado el plan de comprensión y

parafraseo.

11. Una vez obtenidos los datos, se procedió al análisis e interpretación de los resultados a través de pruebas estadísticas que permitieron conocer el promedio obtenido por cada alumno en cada ítem formulado.
12. Por último, se establecieron conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados obtenidos.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos sobre los efectos del plan de trabajo en diferentes niveles de comprensión y estrategias de elaboración, específicamente de parafraseo.

El programa se llevó cabo en cuatro sesiones de instrucción presencial. En cada una de ellas se enseñó a los estudiantes a utilizar las estrategias, con la finalidad de incorporarlas a su proceso de comprensión.

Las cuatro secciones que comprende el capítulo son: resultados, discusión, recomendaciones y difusión.

Resultados

La escogencia del problema que se abordó en esta investigación, obedeció a la realidad observada en el escenario de la institución que sirvió de marco referencial para su desarrollo, el cual indicó un bajo nivel de desempeño en el proceso de comprensión de lectura, específicamente al parafrasear de manera apropiada textos narrativos, en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica.

Esta apreciación hecha por la autora coincide con los aportes suministrados inicialmente por docentes y autoridades de esta casa de estudios, quienes señalaron que posiblemente la situación se genera por falta de motivación en el proceso de la lectura, además de la poca variedad de estrategias empleadas y la escasa promoción de diferentes procesos de comprensión. La metodología del docente acusa la poca inclusión de materiales atractivos, que promuevan en el alumno la práctica espontánea de

la lectura como recurso de recreación e información.

Con atención a esta óptica, el objetivo principal del estudio se orientó en mejorar el proceso de comprensión de la lectura de textos de tipo narrativo en alumnos de cuarto grado de Educación Básica mediante la aplicación de estrategias de elaboración.

La solución adoptada fue entrenar a estos estudiantes en diferentes niveles de comprensión y en la estrategia de elaboración, específicamente en el parafraseo, a través de un plan de trabajo que permitió monitorear su entrenamiento y evaluar los avances al respecto.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la preprueba, los cuales se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Preprueba

Grupo	Preprueba		
	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Control	38	15,02	3,65
Experimental	38	14,28	3,40

De acuerdo con los resultados obtenidos en la preprueba de comprensión de la lectura, los sujetos del grupo control obtuvieron una media superior a los del grupo experimental.

Con el fin de determinar si los promedios de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en la preprueba eran equivalentes antes de la aplicación de la estrategia de parafraseo, a ser

administrada bajo la modalidad de educación presencial, se calculó una t de Student para muestras independientes. Esta prueba evidenció que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo experimental y el grupo control en la prueba de comprensión de lectura, ($t = -.878$, $p = .385$). Estos resultados confirmaron el supuesto de semejanza inicial de los grupos antes de la intervención, por lo tanto, se aceptó la primera hipótesis planteada.

La segunda hipótesis estableció que los sujetos del grupo experimental, sometidos a entrenamiento (estrategia del parafraseo), evidenciarían en la prueba de comprensión de lectura, administrado en la postprueba, un mejor puntaje que los alumnos del grupo control, no sometidos a entrenamiento. La Tabla 2 presenta los promedios obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la postprueba.

Tabla 2

Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Postprueba

Grupos	Postprueba		
	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Control	37	14,94	3,66
Experimental	37	17,64	2,33

Los resultados presentados en la Tabla 2 evidencian que el grupo experimental obtuvo una media superior a la media obtenida por el grupo control en la prueba de comprensión de lectura, administrada en la postprueba. Igualmente, indican que el comportamiento del grupo control fue

más disperso que el del grupo experimental.

Con la finalidad de determinar si las medias obtenidas por ambos grupos en la post-prueba de comprensión de lectura eran estadísticamente diferentes, se calculó una t de Student. Los resultados de esta prueba evidenciaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo experimental y el grupo control ($t = 3.864$, $p = 0.00$). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que los sujetos sometidos a la estrategia del parafraseo, administrada bajo la modalidad presencial, obtendrían un rendimiento superior en la postprueba de desempeño en la lectura que los estudiantes del grupo control.

A continuación se presenta el rendimiento alcanzado por el grupo experimental antes y después de la intervención. La Tabla 3 presenta estos resultados.

Tabla 3

Media y Desviación Estándar de los Puntajes Obtenidos por el Grupo Experimental Antes y Después de la Intervención

Grupo Experimental					
Preprueba			Postprueba		
<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
38	14,32	3,44	37	17,64	2,33

En la Tabla 3 se puede observar que los sujetos del grupo experimental alcanzaron un rendimiento promedio superior en la postprueba que en la preprueba. Con el fin de determinar si estas diferencias en los puntajes promedios eran estadísticamente diferentes, se calculó una t de

Student. Esta prueba evidenció que la media obtenida por el grupo experimental en la postprueba fue significativamente superior que la media obtenida en la preprueba ($t = -4.701$, $p = 0.00$).

Con respecto a la instrumentación de la estrategia de parafraseo como una intervención para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de los estudiantes de la muestra del grupo experimental, se observan en función de los datos contenidos en la Tabla 4, los siguientes hallazgos:

Tabla 4.

Puntuación Promedio Obtenido por el Grupo Experimental en la Preprueba y Postprueba en el I Referido al Parafraseo

Grupo Experimental					
Preprueba			Postprueba		
<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
38	2,13	1,43	37	3,81	1,19

Se observa un incremento en la media de 1.7 (1.6757) puntos, posterior a la intervención de la estrategia de parafraseo en los estudiantes de la muestra experimental (sujeto de la intervención).

Con el fin de determinar si estas diferencias en los puntajes promedios eran estadísticamente diferentes, se calculó una t de Student. Esta prueba evidenció que la media obtenida por el grupo experimental en la postprueba fue superior a la media obtenida en la preprueba ($t = 5.13$, $p = 0.00$).

La escala de calificación utilizada para la corrección de la prueba fue de 1 a 20 puntos, asignándose a la pregunta referida al parafraseo una puntuación de 5/20. Los estudiantes sujetos a la estrategia de parafraseo,

obtuvieron una puntuación de 3,8 puntos.

La estrategia del parafraseo permitió que los estudiantes del grupo experimental se involucraran en actividades de elaboración verbal, en la que relacionaron el conocimiento previo con la nueva información contenida en el texto analizado; generándose un incremento de su comprensión lectora.

El análisis de estos datos permite inferir que los estudiantes del grupo experimental presentan un nivel de dominio del parafraseo de un 42% y una brecha de desempeño esperado de 58%.

Discusión

Desde el diagnóstico inicial que la autora de la investigación realizó al grupo de estudiantes del cuarto grado, se observó un bajo nivel de desempeño en comprensión de la lectura, poco acercamiento a los textos, manejo de pocas estrategias, dificultades para parafrasear lo leído, manejo de poco vocabulario, entre otros.

Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, luego de la mediación del docente, orientada a promover en el alumno la comprensión de textos narrativos, se observa un incremento en las calificaciones del grupo experimental en la prueba aplicada. Es decir que hubo un incremento de 3,32 puntos entre la media de los puntajes obtenidos en la preprueba y los puntajes obtenidos en la postprueba.

Dichos resultados permiten señalar que se logró lo esperado y se cumplieron los objetivos de la intervención; pues los estudiantes cursantes del cuarto grado, aprendieron y aplicaron los niveles de comprensión

pautados, además de la técnica de parafraseo, mejorando así su comprensión de la lectura.

Además se observó un progreso a medida que se avanzó en el plan de trabajo, ya que los estudiantes iban corrigiendo los preconceptos obtenidos en comprensión: extracción del significado de las palabras a través del contexto, identificación de ideas principales, secundarias, identificación de los elementos narrativos, clasificación de las secuencias lógicas, realización de resúmenes y aplicación de la técnica del parafraseo.

Estos resultados coincidieron con los planteamientos de Cooper (1990) en relación a los conocimientos previos y el desarrollo del vocabulario sobre la comprensión de la lectura, el autor afirma que el estudiante necesita poseer ciertas ideas y conceptos antes de leer cualquier texto en clase. Es por ello que debe relacionarse la experiencia general y el significado de las palabras con el tema de la lectura. Cooper incluye el desarrollo del vocabulario en la que se enseñen habilidades que les permita a los lectores deducir el significado de las palabras de acuerdo al contexto.

Por su parte, las contribuciones de Poggioli (2005) sobre las estrategias cognitivas se han considerado importantes en el mejoramiento de la comprensión de textos. Dentro de la clasificación de las estrategias cognitivas explicadas por Poggioli (2005), se encuentran las de elaboración, las cuales incluyen: la deducción de las palabras desconocidas por contexto, el parafraseo, los resúmenes a través del empleo de las propias palabras, realizar preguntas y responderlas, las cuales buscan integrar la información

nueva recibida por el sujeto, con el conocimiento previo. Estas estrategias concuerdan con los planteamientos de Cooper (1990) en cuanto a la adquisición de conocimientos para la comprensión de la lectura.

El rol del docente durante la implementación del programa basado en estrategias debe centrarse en una metodología participativa, donde el estudiante pueda interactuar y transferir la información objeto de estudio, de manera organizada para posteriormente ser fácilmente recordada. (Poggioli, 2005).

Todo esto indica que los resultados de los estudios realizados y los programas implementados coinciden con los resultados de la presente investigación. Que se puede mejorar la comprensión de la lectura de los estudiantes cuando se aplica un tratamiento especial, basado en los lineamientos teóricos señalados por los expertos.

Recomendaciones

Con base a los resultados obtenidos se pueden formular las siguientes recomendaciones.

1. Que las estrategias cognitivas, específicamente las estrategias de elaboración, sean incorporadas a las actividades cotidianas de aula para mejorar la comprensión de la lectura, puesto que esto influye en el aprendizaje de las asignaturas de conocimiento específico, en el desempeño de los estudiantes y finalmente en su rendimiento académico.

2. Que el aprendizaje de las estrategias de elaboración, específicamente el parafraseo, se realice de manera sistemática, de manera que el proceso comprensivo se haga más fluido en el estudiante permitiéndole mayor dominio del lenguaje.
3. Que el docente que enseñe la estrategia del parafraseo diseñe las sesiones de aprendizaje basadas en el trabajo en equipo en donde se integre en forma clara los cuatro modos comunicacionales: leer, escribir, escuchar y hablar para lograr la eficacia de la estrategia.
4. Que las autoridades educativas promuevan la aplicación de un programa de intervención anual, aumentando gradualmente los niveles de dificultad en la comprensión de diferentes tipos de textos. Dicho programa debe incorporar la aplicación de estrategias de elaboración como la inferencia, interpretaciones, establecimiento de semejanzas y diferencias, relaciones causa-efecto, relaciones anafóricas, entre otras.
5. Diseñar estrategias y recursos atractivos que incentiven al alumno hacia la práctica de la lectura como medio de recreación, información y comunicación en su quehacer diario.
6. Es aconsejable que el docente tome en cuenta al inicio de la secuencia didáctica, la activación de los conocimientos previos de los alumnos en relación a lo que saben acerca de los niveles de comprensión, estableciendo una relación y secuencia entre cada uno de ellos.
7. A efectos de una investigación futura se pueden hacer observaciones y registros durante la intervención de cómo los estudiantes se

desempeñan en el aprendizaje de las estrategias de elaboración, y en la comprensión de la lectura, lo cual permitiría hacer una comparación entre el desempeño de los estudiantes desde un punto de vista cualitativo y el desempeño desde una óptica cuantitativa.

Difusión

A partir de la divulgación que alcance en la Institución las estrategias propuestas por la autora, motivarán a los docentes hacia su inclusión en el trabajo del aula y su posible aplicación en otras áreas académicas.

El presente trabajo reposará en la coordinación pedagógica de la Institución, para la consulta de todo el personal docente en lo que respecta a comprensión de la lectura y la técnica del parafraseo.

La autora de la investigación propiciará talleres dentro de la institución para promover diferentes estrategias que faciliten el proceso de comprensión de la lectura dentro del aula.

Referencias

- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión de la lectura*. Madrid, España: Visor.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50 -72. Recuperado 22 de febrero, 2006, de www.personal.psu.edu/txl166/kb/theory/compar.html
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. New York: ME Stenhouse
- Luciani, R. (1997). *La palabra olvidada*. Los Teques: Publicaciones IUSPO.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. Dirección de Educación Básica. Caracas.
- Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, M. (2001). *La educación lectora*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de adquisición de conocimiento*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de evaluación*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta Oficial* N° 36.787. Extraordinario. 15 de septiembre. Caracas.
- Ríos, P. (2005). *Psicología: La aventura de conocernos*. Caracas: editorial Texto.
- Shugarman, S. & Hurst, J. (1986). *Purposeful paraphrasing: Promoting a nontrivial pursuit of meaning*. *Journal of Reading*.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Vacca, R. T., & Vacca, J.A. (1999). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. New York: Longman.

Anexo A

Prueba piloto preprueba y postprueba

Colegio:
Asignatura:
Grado: cuarto

Esta prueba tiene por finalidad recabar información sobre tu comprensión de la lectura y parafraseo. La prueba consta de 6 ítems de selección simple y 2 ítems de respuesta amplia. Se te presenta un texto narrativo y unas proposiciones con cuatro opciones. Sólo una de ellas es correcta, márcala con una X.

Los resultados serán utilizados para fines estrictamente académicos, por lo que será confidencial.

¡Gracias por tu colaboración!

Instrucciones

1. Escucha atentamente las instrucciones del docente.
2. Lee el texto detenidamente y en silencio.
3. Lee cada pregunta antes de responderla.
4. Trata de responder todos los ítems.
5. Revisa la prueba antes de entregarla.

EI ABUELO

Hace algún tiempo, había un hombre muy viejo. Sus ojos se habían vuelto débiles. Sus oídos eran sordos y sus rodillas temblaban. Cuando él se sentaba a la mesa, difícilmente podía sostener la cuchara. Derramaba sopa en el mantel y a menudo se babeaba.

Él vivía con su hijo y su nuera. Ellos también tenían un pequeño niño de cuatro años, y el hombre viejo era su abuelo.

Su hijo y la esposa de su hijo se molestaban al verlo derramando la comida en la mesa. Por eso, ellos le ordenaron sentarse en una esquina detrás de la cocina. Allí, le servían su comida en un pequeño plato de barro. Ahora, el abuelo ni siquiera recibía suficiente comida para satisfacer su hambre. Él se sentaba allí y se sentía triste. Miraba la mesa, donde los otros estaban comiendo y sus ojos se llenaban de lágrimas.

Un día sus temblorosas manos no pudieron ni siquiera sostener el plato. Se le cayó en el piso y se rompió en pedazos. La joven esposa lo regañó. Pero el viejo abuelo no dijo nada. Solamente suspiró. Después, la joven esposa le compró un plato de madera muy barato. Ahora, tenía que comer allí.

Otro día, mientras estaba cenando, el nieto se sentó en el piso y estaba muy ocupado con algunos pequeños pedazos de madera.

- “¿Qué estás haciendo?”, preguntó su padre.
- “Estoy haciendo un plato” respondió el niño.
- “¿Para qué?”
- “Es para que mamá y tú coman cuando yo crezca”

El hombre y su esposa se miraron uno al otro por largo rato y empezaron a llorar. Al momento, le pidieron al anciano abuelo que regresara a la mesa. Desde entonces él siempre come con ellos. Después de eso, si algunas veces él derramaba su comida, ellos nunca decían una palabra al respecto.

I PARTE: SELECCIÓN SIMPLE

Lee detenidamente cada una de las afirmaciones y marca con una X la respuesta correcta.

1. ¿Qué pasaba cuando el abuelo se sentaba a la mesa?
 - A () El siempre tenía buena comida.
 - B () Sus pies temblaban.
 - C () El derramaba su sopa.
 - D () El dejaba caer su plato.

2. El hijo y su esposa le pidieron al abuelo sentarse detrás de la cocina porque...
 - A () allí era más caliente.
 - B () la mesa no era suficientemente grande para todos.
 - C () no podía ver ni oír.
 - D () a ellos no les gustaba verlo comer.

3. ¿Por qué la esposa del hijo regañó al abuelo en este cuento?
 - A () Por derramar su sopa
 - B () Por romper el plato.
 - C () Por sentirse tan triste.
 - D () Por demostrar malas costumbres.

4. Al abuelo se le dio un nuevo plato hecho de madera porque...
 - A () él quería un plato de esos.
 - B () La familia no tenía más platos de barro.
 - C () un plato de madera no se rompe fácilmente.
 - D () el niño había hecho uno para él.

5. ¿Cómo se sentía el abuelo cuando se sentaba en la cocina?
 - A () Aburrido.
 - B () Cansado.
 - C () Agradado.
 - D () Infeliz.

6. El hijo y su esposa lloraron porque...
 - A () el niño no podía hacer un plato de madera.
 - B () su viejo padre no podía comer apropiadamente.
 - C () entendieron que ellos también llegarían a viejos.
 - D () el plato de madera también se rompió.

Anexo B

Análisis de confiabilidad de la prueba

**PRUEBA DE CONFIABILIDAD
GRUPO EXPERIMENTAL**

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1. SENTIR ¿Cómo se sentía el abuelo cuando se sent
2. REGAÑO ¿Por qué la esposa del hijo regañó al ab
3. REGRESO ¿Por qué los padres decidieron pedirle a
4. ABUELO ¿Qué pasaba cuando el abuelo se sentaba
5. PARAFRAS Ahora narra el cuento con tus propias pa
6. PLATO Al abuelo se le dio un nuevo plato hecho
7. COCINA El hijo y su esposa le pidieron al abuel
8. LLORAN El hijo y su esposa lloraron porque...

N of Cases = 38, 0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	21,6316	12,4011	3,5215	Variables 8

Mean 2,70

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = , 6035
alpha = , 7371

Standardized item

Anexo C

Texto narrativo: Tina Celestina

Fecha:

Colegio:

Grado: cuarto

Apellidos y Nombres: _____

Tina Celestina

Tina es una niña como todas. Ni muy alta, ni muy baja. Ni muy gorda, ni muy flaca. Ni muy guapa, ni muy fea. En realidad se llama Celestina, pero a ella no le gusta nada su nombre, por eso todo el mundo le llama Tina.

Tina tiene un defecto, es un poco curiosa. Bueno, un poco no, es bastante curiosa, la verdad es que Tina es muy, pero que muy curiosa.

-¡Tina!, ¡pero ya estás otra vez con la nariz detrás de la puerta!

-¡Tina!, siempre tienes que meter la nariz en todo.

-¡Tina!, deja de fisgonear.

Pero Tina no hacía caso, todo lo husmeaba. Se pasaba el día curioseándolo todo. -Esto me huele mal.

-Yo tengo un buen olfato para estos asuntos.

-Aquí huele a muerto.

-Mi olfato me dice que vamos por mal camino.

-Lo que acabo de ver me huele a chamusquina.

De manera que Tina todo lo curioseaba, todo lo olía, olfateaba, espiaba, husmeaba y fisgoneaba.

Y todos, tanto en casa como en el colegio, le decían lo mismo: - ¿Quieres dejar de meter la nariz en todo? Quieres saber más que nadie y encima, después, lo cuentas todo.

Un buen día la nariz de Tina se enfadó:

- ¡Ya estoy harta de que me echen a mí todas las culpas! Yo no tengo nada que ver con tu curiosidad, de manera que o cambias o me voy.

A Tina le dio la risa, no se creyó semejante tontería y siguió igual de curiosa.

-¡Ja, qué risa!, ¿a dónde vas a ir tú sin mí?

A la mañana siguiente, Tina apareció sin nariz.

-Me da igual, total para lo que me servía -pensó Tina.

Pero esa mañana, Tina empezó a darse cuenta de que había llovido cuando se le mojaron los zapatos, sin embargo no pudo llenarse del dulce olor a tierra mojada y tampoco notaba el fresco olor a mar que traía la brisa.

Cuando llegó al colegio le dijeron que irían de excursión al campo porque hacía unos días había empezado la primavera, pero Tina no pudo disfrutar del olor a miel que despedían los árboles frutales, pues ya estaban todos en flor. Además, se metió en donde habían estado pastando las vacas y pisó toda la caca sin darse cuenta. Claro, como a ella no le olía mal no se enteró por dónde andaba. Se ensució tanto los zapatos que sus compañeras no querían estar a su lado. Total que la excursión que ella esperaba que hubiese sido superdivertida, había resultado fatal.

Por la noche, al llegar a casa, había venido la abuela de visita. La abuela de Tina vivía muy lejos y venía a visitarlos una o dos veces al año. La abuela de Tina hacía una tarta con una receta secreta que no desvelaba a nadie, pero Tina no pudo saborear a gusto esa tarta de olorosas y sabrosas fresas que le había hecho la abuela.

-Nariz, te pido que vuelvas -dijo Tina antes de echarse a dormir-, por favor, tú tenías toda la razón. No volveré a ser curiosa nunca más. Creo que he aprendido la lección y ya sé que sirves para muchas cosas estupendas.

Tina despertó por fin con su nariz, y aprendió lo divertido que es charlar tranquilamente de tú a tú. Hablar, compartir preocupaciones, ilusiones, proyectos, pero sin querer saber más de lo que otro te confíe. Tina cumplió su palabra. Dejó de meter la nariz donde nadie le había llamado.

Actividad

Responde a las siguientes preguntas en el espacio que se te presenta a continuación:

1. Subraya en color azul las ideas principales de cada párrafo.
2. ¿En qué lugares o ambientes ocurre la historia?
3. ¿Cuáles son los personajes de la historia? ¿Cuál es el personaje principal de la historia?
4. Describe a Tina Celestina
5. ¿Cuál es el problema fundamental que se plantea en la historia?
6. Enumera los hechos importantes de la historia.
7. Tina perdió su nariz, pero ¿qué fue lo que perdió cuando perdió su nariz?
8. ¿Por qué nadie quería ser su amiga?
9. ¿Cómo se resuelve finalmente el problema de la historia?
10. ¿Qué trata de comunicar la historia?

Anexo D

Texto narrativo: La Inundación

Fecha:

Colegio:

Grado: cuarto

Apellidos y Nombres: _____

La Inundación

Marina, Carlos y todos sus compañeros de escuela habían llegado desde la ciudad, en una excursión, junto a sus profesores y maestros. Para pasar el día habían elegido un sitio tranquilo, a la orilla de un río ancho y caudaloso.

Los niños se entretenían con diversos juegos, hacían carreras, volaban cometas. Carlos y su grupo, con cañas nuevas y anzuelos brillantes, intentaban en vano sacar algún pez de las aguas profundas; un suave oleaje mecía las boyas, pero ninguno picaba.

Desde las humildes casas cercanas al río, otros niños miraban con atención descubriendo nuevos entretenimientos y juguetes que ellos nunca habían visto. Los niños de la ciudad también sentían curiosidad por los lugareños y bastó que empezaran a conversar para que simpatizaran inmediatamente.

Los vecinos de la zona conocían muy bien los mejores lugares para pescar y bañarse y, como si hubieran sido amigos de toda la vida, pasaron la jornada juntos, compartiendo lo que cada grupo tenía para dar y cada uno dio lo que tenía.

Al atardecer, los niños de la ciudad se despidieron de sus nuevos amigos, prometiendo volver. Pero el reencuentro se fue postergando, aunque la amistad crecía a través de cartas y llamadas telefónicas.

Ya terminaba el invierno cuando una terrible tormenta de viento y lluvias transformó el sosegado paisaje ribereño y desde la ciudad los niños vieron por televisión lo que estaba pasando. El campo de fútbol, que tan gratos recuerdos les traía. Estaba bajo las aguas y el río había alcanzado también las casas cercanas.

Aquel río amistoso y callado, ahora lleno de furia, se lo llevaba todo. Las caritas tristes y llorosas de los amigos lejanos apenaron profundamente a los niños que, sin tardanza, se reunieron con los docentes y decidieron que el momento de reencuentro había llegado.

No había planes de diversión ni juegos, recogieron ropa, zapatillas, mantas, comida y hasta golosinas. Y fueron todos, como la primera vez, como la primera vez, hasta la orilla del río.

A pesar del mal momento que vivían, todos lo celebraron, y aunque la ayuda era muy bienvenida, fue el calor transmitido en abrazos interminables lo más importante que compartieron.

Al abrigo de la amistad ya no importaban los pies húmedos, ni la fría lluvia, ni el río embravecido.

Los niños demostraron y entendieron que ser solidario y ser amigos es...maravilloso.

Por Pancho Aquino.

Actividad

Responde a las siguientes preguntas en el espacio que se te presenta a continuación:

1. Subraya en color azul las ideas principales de cada párrafo.
2. Completa cada uno de los momentos de la historia con una sola oración.

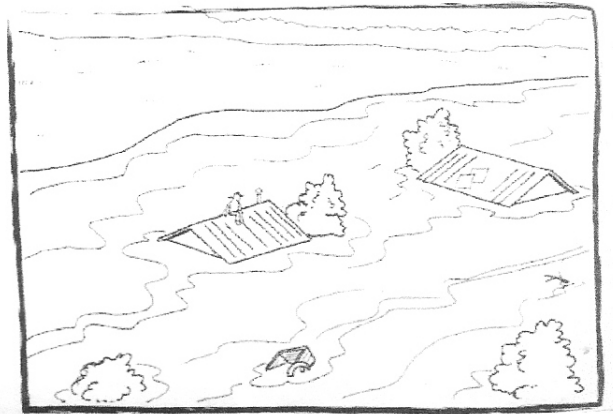
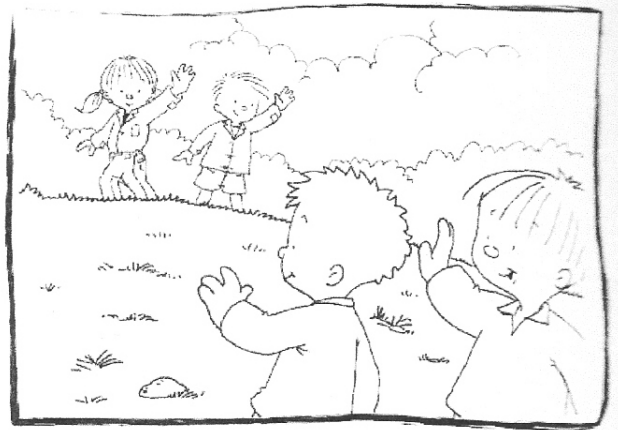
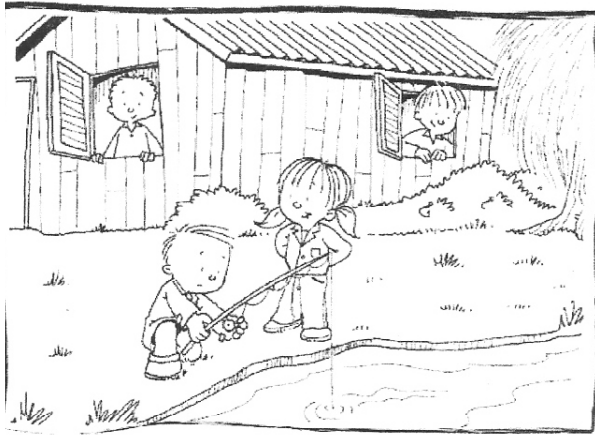
Situación inicial:

Problema que se plantea:

Reacción de los personajes:

Situación final:

3. De acuerdo a la historia, ordena y completa las secuencias dibujando otras dos secuencias más. *(realizarla en la parte posterior de la hoja)*
4. Realiza un resumen, con tus propias palabras, de las ideas más importantes contenidas en la historia.



Anexo E

Texto narrativo: El Rey Mocho

Fecha:

Colegio:

Grado: cuarto

Apellidos y Nombres: _____

EL REY MOCHO

En un pequeño pueblo había un rey a quien le faltaba una oreja. Pero casi nadie lo sabía. Siempre tenía puesta su larga peluca de rizados negros.

La única persona que conocía su secreto era el viejo peluquero del palacio, quien debía cortarle el cabello una vez al mes. Entonces se encerraba con el rey en la torre más alta del castillo.

Un día el viejo barbero se enfermó; dos semanas después murió y el rey no tenía quien le cortara el cabello. Pasaron dos, tres días; dos, tres semanas y ya su cabello comenzaba a asomar por debajo de la peluca.

El rey comprendió entonces que debía buscar un nuevo peluquero. Bajó a la plaza en día de mercado y pegó un cartel frente a un lugar en donde se vendían los mangos más sabrosos: EL REY BUSCA PELUQUERO joven, hábil y discreto.

Esa noche llegó al palacio un joven peluquero; cuando empezó a cortar el pelo descubrió que el rey era mocho de una oreja. "Si lo cuentas", dijo el rey con mucha seriedad, "te mando matar".

El nuevo peluquero salió del palacio con este gran secreto. "El rey es mocho", pensaba, "y no puedo decírselo a nadie; es un secreto entre el rey y yo". Pero no podía dejar de pensar en el secreto y tenía ganas de contárselo a todos sus amigos.

Cuando sintió que el secreto ya iba a estallarle por dentro corrió a la montaña y abrió un hueco en la tierra. Metió la cabeza en el hueco y gritó: ¡EL REY ES MOCHO! Tapó el hueco con tierra y así enterró el secreto. Por fin se sintió tranquilo y bajó al pueblo.

Pasó el tiempo y en ese lugar creció una linda planta de caña. Un muchacho que cuidaba cabras pasó por allí y cortó una caña para hacerse una flauta.

Cuando estuvo lista la sopló y la flauta cantó:

“El rey es mocho
no tiene oreja
por eso usa
peluca vieja”.

El muchacho estaba feliz con esta flauta que cantaba con sólo soplarla. Cortó varias cañas, preparó otras flautas y bajó al pueblo a venderlas.

Cada flauta, al soplarla, cantaba:

“El rey es mocho
no tiene oreja
por eso usa
peluca vieja”.

Y todo el pueblo se enteró de que al rey le faltaba una oreja.

El rey se puso muy rojo y muy bravo, subió a la torre y se encerró un largo rato. Pensó, pensó, pensó..., luego bajó, se quitó la peluca y dijo: “la verdad es que las pelucas dan mucho calor”. Y sólo se la volvió a poner en época de carnaval.

Anexo F

Texto narrativo: La montaña

Fecha:
Colegio:
Grado: cuarto
Apellidos y Nombres: _____

Montaña Feliz

La luz de la tarde llenaba de magia el aire. La Luna iba subiendo como un globo naranja cuando aún el Sol, perezoso, se iba entreteniendo en el agua y en las copas de los árboles.

La mirada de Montaña Feliz se posaba para acariciar el atardecer, mientras descansaba en la cima de su montaña.

Montaña Feliz era un viejo indio Dakota que, cansado de andar de un lado para otro con su tribu, un día decidió quedarse a vivir para siempre en aquella hermosa montaña.

A él, desde niño, le habían gustado mucho las montañas, de ahí su nombre.

La cima de aquella montaña tenía un bosque con todo tipo de árboles. Pinos, abetos, castaños, viejos robles, nogales, secuoyas. Era la única que lo tenía, las otras, ahora desnudas, también habían tenido su bosque en otro tiempo.

Esta tarde la voz del viento había entrado a buscar a Montaña Feliz hasta el fondo de su cueva para contarle lo que había oído:

-Mañana empezaremos por este bosque. Traeremos hachas y sierras eléctricas.

Aquí hay mucha madera y de muy buena calidad.

-Sacaremos mucho dinero, son árboles de muchos años, troncos robustos y sanos.

Yo creo que en una semana acabaremos con todo el bosque. ¡Eran las voces de los hombres! ¡Voces temidas por todo el bosque!

Después, el viento, enredándose entre las ramas de los árboles, iba esparciendo la noticia por todo el bosque como ceniza aventada.

-Si nos cortan acabarán con nuestras vidas, pero también acabarán con la vida del bosque -dijo un viejo roble con una voz ronca y breve.

-Claro, si tuviésemos pies podríamos echar a correr -comentaban algo asustados unos abetos todavía jóvenes.

En esto, unas ardillas salieron de sus troncos hablando muy rápido y, muy nerviosas, caminaban de un lado a otro sin parar.

-¿Pero no se dan cuenta de que nosotras nos quedamos sin hogar y además ya no habrá bellotas para poder alimentarnos?

Los pájaros salían de sus nidos y, armando un gran alboroto, cuchicheaban unos con otros mientras se echaban las alas a la cabeza.

-¡Qué será de nosotros y de nuestros pequeños!

Y unas vocecillas que se oían al ras de la tierra decían:

-Si cortan los árboles, estas tierras ya no tendrán sombra y tampoco habrá raíces y, cuando lleguen las lluvias, arrastrarán todo el terreno y nosotras moriremos.

Las que hablaban así, con sus voces temblorosas, eran las fresas, los arándanos y las frambuesas silvestres.

Entonces el río se enfureció y bajaba golpeando con su aullido las piedras y los troncos que encontraba a su paso:

-Si cortan los árboles, sus ramas ya no podrán acariciarme con su sombra y el calor sofocante del verano me secará.

Una nutría asomó su cabeza:

-Si el río se seca, yo no podré construir mi casa.

-Y nosotras moriremos -gimieron blandamente unas truchas.

-Y nosotros no podremos subir a visitaros como todos los años -añadieron unos salmones.

Y salió el viejo y sabio búho, a quien todo el bosque pedía consejo. Todos, confiados, esperaban su siempre acertada respuesta.

El búho agrandó aún más sus ojos, apoyó su barbilla en una de sus alas, mientras que con la otra se rascaba la cabeza y, cuando parecía que iba a empezar a hablar, se encogió de hombros y dio media vuelta.

Así que todo el bosque estaba triste, hasta la Luna lloró esa noche:

-Ya no podré esconderme detrás de las ramas de los árboles para jugar con las traviesas estrellas.

La cima de la montaña gimió con tanta tristeza que produjo un crujido que hizo recordar a las otras montañas su desgracia ya antigua. Este gemido retumbó en el corazón de Montaña Feliz como una campanada muda. Entonces salió al centro del bosque con sus tambores y sonajas. Allí cantó y danzó durante toda la noche y, como por arte de magia, el bosque se trasladó entero, con todos sus habitantes, a otra cima de una montaña vecina que, desde hacía ya muchos años, estaba sin vida.

A la mañana siguiente, cuando los leñadores llegaron a la cima...

-¿Cómo es posible? ¡Nos hemos confundido de montaña! Yo sabía seguro que era esta montaña la que tenía el bosque en la cima, y ahora..., tendremos que ir a la de ahí enfrente -dijo uno de los leñadores muy enfadado.

-¡Esa es la que tiene el bosque! -gritó otro señalando la cima de la montaña vecina.

Y así, durante varias noches, el bosque cambiaba de una cima a otra para que los leñadores no lo encontraran por la mañana cuando llegaban arriba. Ellos, después de comprobar bien, en el atardecer, qué montaña era la que tenía el bosque, dormían a su pie para asegurarse de que, a la mañana siguiente, no se confundirían. Pero el bosque nunca estaba cuando los leñadores llegaban arriba.

Y empezó a correrse la voz de que aquel lugar estaba encantado. Entonces los leñadores, muertos de miedo, se marcharon para siempre.

Ahora todas las cimas de las montañas vecinas vuelven a tener su bosque lleno de vida, con sus pájaros, sus ardillas, sus flores y frutas silvestres, y hasta con su sabio búho que vela durante la noche la paz de su bosque.

El bosque de Montaña Feliz había ido dejando, en su peregrinar por las distintas montañas, sus semillas para toda esa nueva vida.

ACTIVIDAD

En la parte posterior de la hoja, realiza el parafraseo del cuento leído.

Recuerda: Intenta retener la mayor información posible en tu memoria y evita revisar de nuevo la lectura.