

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



TESIS

"Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de la Institución Educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel de el Faique".

Tesis presentada para obtener el grado académico de maestra en ciencias de la educación con mención en Investigación y Docencia

Autora:

Mariza Julca Choquehuanca

Asesor

Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio

LAMBAYEQUE, 2013

"Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de la Institución Educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel de el Faique".

Tesis presentada para obtener el grado académico de maestra en ciencias de la educación con mención en Investigación y Docencia



Br. Mariza Julca Choquehuanca
AUTORA



Dr. Julio Cesar Sevilla
ASESOR

APROBADO POR:



Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui

Resolución N° 240-2025-EPG-D

Lambayeque, 07 de julio del 2025

PRESIDENTE



Dr. Mario Sabogal Aquino
SECRETARIO



M.Sc. Marino Eneque Gonzales
VOCAL

**LAMBAYEQUE-PERÚ
2013**

Acta de Sustentación de Tesis



173

Siendo las 6:00 pm del día 30 de Octubre del 2013, reunidos en la sala de sustentaciones de la Escuela de Postgrado, los miembros de jurado designados por Resolución # 2875-2013-EPG de fecha 09 de Octubre del 2013, integrados por:

Presidente: Dr. José Gómez Cumpa

Secretario: Dr. Mario Palozal Aguirre

Vocal: H. Sc. Marino Enrique Gonzales



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
CERTIFICA que el presente documento es copia fiel de su original

Lambayeque

27 ENE 2026

Dra. Diana Elizabeth Guerrero López
SECRETARIA GENERAL

Con el fin de evaluar la tesis titulada: "Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el área de Comunicación integral en los niños(as) del segundo grado de la Institución Educativa N° 15156 - Loma Larga Roja - San Miguel de El Faique"; presentada por la tesisista Maritza Tulca Choquehuancu, autorizada con Resolución N° 3467-2013-EPG, de fecha 28 de Octubre del 2013.

El presidente de jurado autorizó la sustentación del trabajo de investigación.

Acto seguido se procedió a la fase de preguntas, observaciones y sugerencias, las mismas que fueron aceptadas por la sustentante, quien logró un puntaje de 84 equivalente a muy bueno.

En consecuencia la sustentante quedó apta para obtener el grado de maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

Siendo las 6:50 pm del día 30 de Octubre del 2013, se dio por finalizado el acto académico, firmando la presente.



Dr. José Gómez Cumpa
Presidente

Dr. Mario Palozal Aguirre
Secretario

H. Sc. Marino Enrique Gonzales
Vocal



PODER JUDICIAL DEL PERÚ

SISTEMA NACIONAL



JUZGADO PENAL COLEGIADO CONFORMADO DELIT. CORRUP. FUNC.

EXPEDIENTE : 02206-2015-0-1706-JR-PE-04

JUECES : (*)SEVERINO VARGAS CALDERON

CARLOS LARIOS MANAY

NICOLAS INOÑAN VENTURA

ESPECIALISTA: SANTILLAN CABREJOS LAURA ANDREA DE LOS MILAGROS

IMPUTADO : OYAGUE VARGAS, MANUEL ENCARNACION

DELITO : FALSEDAD IDEOLÓGICA.

FARIAS RODRIGUEZ, AUGUSTO

DELITO : PECULADO

AGUINAGA MORENO, JUAN EDUARDO

DELITO : CONCUSIÓN

AGUINAGA MORENO, JUAN EDUARDO

DELITO : AGRUPACIÓN ILÍCITA DESTINADA A COMETER DELITOS DE GENOCIDIO, CONTRA LA SEGURIDAD Y TRANQUILIDAD PÚBLICA, CONTRA EL ESTADO Y LA DEFENSA NACIONAL O CONTRA LOS PODERES DEL ESTADO Y EL ORDEN CO

LIZA GONZALES, TANIA ROCIO DEL ALBA

DELITO : AGRUPACIÓN ILÍCITA DESTINADA A COMETER DELITOS DE GENOCIDIO, CONTRA LA SEGURIDAD Y TRANQUILIDAD PÚBLICA, CONTRA EL ESTADO Y LA DEFENSA NACIONAL O CONTRA LOS PODERES DEL ESTADO Y EL ORDEN CO

PAREDES YUCRA, JAVIER NATALIO

DELITO : PECULADO

GOMEZ CUMPA, JOSE WILSON

DELITO : AGRUPACIÓN ILÍCITA DESTINADA A COMETER DELITOS DE GENOCIDIO, CONTRA LA SEGURIDAD Y TRANQUILIDAD PÚBLICA, CONTRA EL ESTADO Y LA DEFENSA NACIONAL O CONTRA LOS PODERES DEL ESTADO Y EL ORDEN CO

SOSA CHOQUE, ALFONSO

DELITO : PECULADO

LIZA GONZALES, TANIA ROCIO DEL ALBA

DELITO : CONCUSIÓN

LIZA GONZALES, JULIA MIRTHA DEL PILAR

DELITO : CONCUSIÓN

GOMEZ CUMPA, JOSE WILSON

DELITO : CONCUSIÓN

CHOCACA GARCIA, AGUSTIN

DELITO : COHECHO ACTIVO GENÉRICO.

TEJADA RIVERA, EDINSON RAUL

DELITO : PECULADO

RAMOS CURO, RUBEN

DELITO : PECULADO

ARCE CONDORI, CLIMACO PASTOR



AGUINAGA MORENO, JUAN EDUARDO
DELITO : FALSEDAD GENÉRICA.
LIZA GONZALES, TANIA ROCIO DEL ALBA
DELITO : FALSEDAD GENÉRICA.
LIZA GONZALES, JULIA MIRTHA DEL PILAR
DELITO : FALSEDAD GENÉRICA.
GOMEZ CUMPA, JOSE WILSON
DELITO : FALSEDAD GENÉRICA.
SEBASTIANI ELIAS, YVONNE DE FATIMA
DELITO : FALSEDAD IDEOLÓGICA.
PEÑA PEREZ, BERTHA BEATRIZ
DELITO : FALSEDAD IDEOLÓGICA.
ENEQUE GONZALES, MARINO
DELITO : FALSEDAD IDEOLÓGICA.
SABOGAL AQUINO, MARIO VICTOR
DELITO : FALSEDAD IDEOLÓGICA.
AGRAVIADO: PROCURADOR PUBLICO, ANTICORRUPCION
PROCURADURIA PUBLICA ESPECIALIZADA EN ASUNTOS DE
ORDEN PUBLICO, DEL MINISTERIO DEL INTERIOR
PROCURADOR PUBLICO DE LA SUPERINTENDENCIA
NACIONAL, DE EDUCACION SUPERIOR SUNEDU
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO ESCUELA DE
POST GRADO

SEÑOR JUEZ:

Doy cuenta a Usted, que mediante memorándum N° 175-2025-A-MPC-GAD-CSJLA/PJ, de fecha 11 de diciembre del 2025, el presidente de esta Corte Superior de Justicia, dispuso autorizar a la suscrita, desempeñando funciones en el 10° juzgado de penal unipersonal especializado delitos corrupción de funcionarios. Lo que informo, a fin de que disponga lo conveniente.

Chiclayo, 07 de enero del 2026

RESOLUCIÓN NÚMERO: DOSCIENTOS VEINTISIETE

Chiclayo, siete de enero
del año dos mil veintiséis. -

DADO CUENTA: Con el escrito que antecede
 presentado por presentado por :

***)CARLOS ALBERTO AZABACHE MONZON** solicitando asistir a su despacho con el secretario del jurado para corregir error material de acta de sustentación UNPRG- Fachse - UNPRG del 13 de julio de 2014, de la revisión de los autos se observa que el solicitante no es acusado en el presente proceso por lo tanto no es posible la corrección y otorgar copias a quienes no son partes procesales constituidas en el proceso.



***) MARIZA JULCA CHOQUEHUANCA:** solicitando asistir a su despacho con el secretario del jurado para corregir error material de acta de sustentación UNPRG- Fachse - UNPRG del 30 de octubre de 2013, de la revisión de los autos se observa que la solicitante no es acusada en el presente proceso por lo tanto no es posible la corrección y otorgar copias a quienes no son partes procesales constituidas en el proceso

***) VICENTE GAMARRA CASAFRANCA;** solicitando copia del acta de sustentación de fecha 31 de octubre del 2012, de la revisión de los autos se observa que el solicitante no es acusado en el presente proceso por lo tanto no es posible otorgar copias a quienes no son partes procesales constituidas en el proceso

Interviene el Especialista de Causas que da cuenta de conformidad a lo dispuesto por la parte in fine del artículo 122° del Código Procesal Civil, aplicable supletoriamente al caso de autos. **NOTIFIQUESE.-**



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSGRADO

"M. Sc. Francis Villena Rodríguez"



RESOLUCIÓN N° 240-2025-EPG-D
Lambayeque, 07 de julio de 2025

VISTO:

La Resolución N°883-2024-R que encarga la Dirección de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, al docente principal Dr. Leandro Agapito Aznaran Castillo, desde el 22 de octubre del 2024, hasta la elección del nuevo Director de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, mediante Resolución N° 254-2024-CU de fecha 15 de agosto de 2024, se aprueba la Directiva que regula el Proceso de Firma de Empastado de Tesis en representación de Jurado y Asesor de Tesis de Maestría, Doctorado y Segundas Especialidades de la Escuela de Posgrado de la UNPRG;

Que, en la Directiva que regula el Proceso de Firma de Empastado de Tesis en representación de Jurado y Asesor de Tesis de Maestría, Doctorado y Segundas Especialidades de la Escuela de Posgrado de la UNPRG, en su ítem 4, Procedimientos, Incisos (d) y (e) dice:

d) El pedido es justificado cuando se debe a los siguientes motivos:

- Por Fallecimiento del miembro de jurado o asesor.
- Por impedimento de firmar del miembro del jurado o asesor.
- Por razones de salud del miembro de jurado o asesor.
- Por incumplimiento de esta obligación de jurado o asesor.

e) Basado en el presente acuerdo, el Directora de la EPG, emitirá una resolución autorizando la firma por el directivo o los directivos correspondientes para cada caso específico.

- En representación del asesor debe firmar el Coordinador del Programa.
- En representación de un miembro del jurado debe firmar el Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad.
- En representación de un segundo miembro del jurado debe firmar el Director de la Escuela de Posgrado.
- En representación de un tercer miembro del jurado debe firmar el Director Académico de la Escuela de Posgrado

Que, la Dra. Gloria Betzabet Puicon Cruzalegui, Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación informa que mediante Resolución N° 3467-2013-EPG de fecha 28 de octubre de 2013 se autoriza la sustentación de la tesis de Maestría titulada: ESTRATEGIAS METODOLOGICAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL AREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL EN LOS NIÑOS (AS) DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°15154 – LOMA LARGA BAJA – SAN MIGUEL DE EL FAIQUE; presentado por la tesista Mariza Julca Choquehuanca del programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia, acto que se llevó a cabo el día 30 de octubre de 2013;

Que, mediante Oficio N° 177-2025-VIRTUAL-UP-FACHSE, la Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación manifiesta que el Dr. José Gómez Cumpa – Presidente del jurado de tesis ha cesado, y siendo uno de los requisitos para la obtención de su Grado Académico la presentación de sus Empastados de Tesis debidamente firmados y debido al cese del Dr. Gómez, solicita la emisión de la Resolución de autorización a la Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui - Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSGRADO

"M. Sc. Francis Villena Rodríguez"



RESOLUCIÓN N° 240-2025-EPG-D

Lambayeque, 07 de julio de 2025

de Ciencias Histórico Sociales y Educación, para firmar los empastados de Tesis en reemplazo del Presidente del jurado de tesis.

Que, en base a los considerandos precedentes, debe emitirse la resolución pertinente;

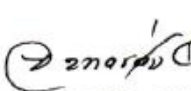
En uso de las atribuciones que la Ley Universitaria 30220, el Estatuto de la UNPRG y el Reglamento de la Escuela de Posgrado, le confieren al Director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo;

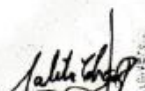
SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- AUTORIZAR a la Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui - Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación firmar los 04 empastados de la tesis **ESTRATEGIAS METODOLOGICAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL AREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL EN LOS NIÑOS (AS) DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°15154 – LOMA LARGA BAJA – SAN MIGUEL DE EL FAIQUE**; presentado por la tesista Mariza Julca Choquehuanca del programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia, en representación del Dr. José Gómez Cumpa – Presidente del jurado de tesis.

ARTICULO SEGUNDO.- HACER conocer la presente resolución al Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado de Investigación, Unidad de Coordinación EPG, Unidad de Investigación EPG, Sala de Lectura EPG, Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui, Sra. Mariza Julca Choquehuanca.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.


Dr. LEANDRO AGAPITO AZNARÁN CASTILLO
Director EPG


Lic. DALILA DENISSE CHÁVEZ PAZ
Secretaría EPG

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio**, usuario revisor de Tesis titulado:
**"Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el
área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de la
Institución Educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel de el
Faique"**.

La autora es **Mariza Julca Choquehuanca**, identificado con documento
de identidad N° **16793731**, declaro que la evaluación realizada por el Programa
informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de **18%**, verificable en el
Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las
coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no
constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con
las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos
respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad
respectiva del proceso.

Lambayeque, abril del 2025



Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
DNI: N° 17407478
ASESOR

Se adjunta:

Recibo Digital

Resumen del Reporte automatizado de similitudes

"Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de la Institución Educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel de el Faique".

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%	7%	4%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	12%
2	fddocuments.ec Fuente de Internet	4%
3	1library.co Fuente de Internet	3%
4	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD Trabajo del estudiante	1%
6	docplayer.es Fuente de Internet	1%
7	psicologiaymente.com Fuente de Internet	1%

es.scribd.com


Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
DNI: N° 17407478
ASESOR

8	Fuente de Internet	1 %
9	psicoloca-margaux.blogspot.com Fuente de Internet	1 %
10	livrosdeamor.com.br Fuente de Internet	1 %
11	www.elcomercio.com Fuente de Internet	1 %
12	documents.worldbank.org Fuente de Internet	1 %
13	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	< 1 %
14	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
15	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	< 1 %
16	intellectum.unisabana.edu.co Fuente de Internet	< 1 %
17	es.slideshare.net Fuente de Internet	< 1 %
18	rixplora.upn.mx Fuente de Internet	< 1 %
19	repositorio.unp.edu.pe Fuente de Internet	


 Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
 DNI: N° 17407478
 ASESOR

	ri.ues.edu.sv	< 1 %
	Fuente de Internet	
20	larepublica.pe	< 1 %
	Fuente de Internet	
21	www.preceden.com	< 1 %
	Fuente de Internet	
22	www.timetoast.com	< 1 %
	Fuente de Internet	
23	pt.scribd.com	< 1 %
	Fuente de Internet	
24	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	< 1 %
	Trabajo del estudiante	
25	blancas2.seccionamarilla.com.mx	< 1 %
	Fuente de Internet	
26	repositorio.uct.edu.pe	< 1 %
	Fuente de Internet	
27	guiaproyectosociointegrador.blogspot.com	< 1 %
	Fuente de Internet	
28	www.jfktampico.edu.mx	< 1 %
	Fuente de Internet	
29	dspace.utb.edu.ec	< 1 %
	Fuente de Internet	
30		< 1 %

31	www.scribd.com Fuente de Internet	< 1 %
32	elpopular.pe Fuente de Internet	< 1 %
33	repositorio.utelesup.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
34	www.slideshare.net Fuente de Internet	< 1 %
35	prezi.com Fuente de Internet	< 1 %
36	germancompemoci.blogspot.com.es Fuente de Internet	< 1 %
37	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	< 1 %
38	kipdf.com Fuente de Internet	< 1 %
39	www.coursehero.com Fuente de Internet	< 1 %
40	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
41	pedagogogos-online-aceb.blogspot.com Fuente de Internet	< 1 %
42	documentop.com Fuente de Internet	< 1 %


 Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
 DNI: N° 17407478
 ASESOR

43	www.encyclopediasaludmental.org.ar Fuente de Internet	< 1 %
44	diposit.ub.edu Fuente de Internet	< 1 %
45	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	< 1 %
46	psicologia-145.fandom.com Fuente de Internet	< 1 %
47	teoriasdepersonalidad24.blogspot.com Fuente de Internet	< 1 %
48	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
49	Submitted to Instituto Superior de Artes, Ciencias y Comunicación IACC Trabajo del estudiante	< 1 %
50	evasotoca.blogspot.com Fuente de Internet	< 1 %
51	pt.slideshare.net Fuente de Internet	< 1 %
52	www.utan.edu.mx Fuente de Internet	< 1 %
53	catalonica.bnc.cat Fuente de Internet	< 1 %


 Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
 DNI: N° 17407478
 ASESOR

54	repositorio.usdg.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
55	www.regionlambayeque.gob.pe Fuente de Internet	< 1 %
56	coachmaitefinch.com Fuente de Internet	< 1 %
57	elfarodigital68.blogspot.com Fuente de Internet	< 1 %
58	www.bblocksonline.com Fuente de Internet	< 1 %
59	Sugenith Margarita Arteaga Castillo. "Cultivos para el cambio climático: selección y caracterización de variedades de judía (<i>Phaseolus vulgaris</i> L.) y <i>Phaseolus lunatus</i> tolerantes a la sequía y salinidad", Universitat Politècnica de Valencia, 2021 Publicación	< 1 %
60	addi.ehu.es Fuente de Internet	< 1 %
61	jorgewerthein.blogspot.com Fuente de Internet	< 1 %
62	normalista.ilce.edu.mx Fuente de Internet	< 1 %
63	repositorio.monterrico.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %



Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
DNI: N° 17407478
ASESOR

64	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
65	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
66	vdocuments.es Fuente de Internet	< 1 %
67	vsip.info Fuente de Internet	< 1 %
68	wiki2.org Fuente de Internet	< 1 %
69	www.lagaceta.com.ar Fuente de Internet	< 1 %
70	qdoc.tips Fuente de Internet	< 1 %

Excluir citas

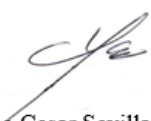
Activo

Excluir coincidencias

15 Words

Excluir bibliografía

Activo


Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
DNI: N° 17407478
ASESOR



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Mariza Julca Choquehuanca
Assignment title: REVISION SIMILITUD
Submission title: TESIS-JULCA CHOQUEHUANCA.26A.docx
File name: TESIS-JULCA_CHOQUEHUANCA.26A.docx
File size: 334.63K
Page count: 116
Word count: 25,136
Character count: 132,539
Submission date: 25-Apr-2025 06:37PM (UTC-0700)
Submission ID: 2657175965



Copyright 2025 Turnitin. All rights reserved.


Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio
DNI: N° 17407478
ASESOR

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Mariza Julca Choquehuanca, investigadora principal, y el Dr. Julio Cesar Sevilla asesor del trabajo de investigación **Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de la institución educativa N° 15156 – Loma larga baja – San Miguel de el faique**. Declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, abril 2025



Mariza Julca Choquehuanca
Investigadora



Dr. Julio Cesar Sevilla
Asesor

DEDICATORIA

A Dios, por darme la alegría
de cumplir un logro más en mi vida.

A mi familia por su apoyo incondicional,
para la culminación de mis estudios.

Mariza

AGRADECIMIENTO

A mis maestros,
por su paciencia y labor de enseñanza, que nos
impartieron en las aulas.

INDICE

RESUMEN	22
ABSTRACT.....	23
CAPITULO I: diseño teórico	24
1.1. Antecedentes del problema.....	24
1.2. MARCO CONCEPTUAL.....	28
1.2.1.Sistematización de los modelos teóricos de meta comprensión lectora.....	28
1.2.2.La comprensión lectora y la problemática	28
1.3. ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA.....	71
1.4. ESTRATEGICAS ANTES DE LA REALIZACIÓN UNA LECTURA	72
CAPITULO II: DISEÑO METODOLOGICO	97
CAPITULO III: ANALISIS DE RESULTADOS	99
3.1.- DIAGNOSTICO	99
3.2. CONSTRUCCION DEL MODELO	104
3.2.1 FUNDAMENTACIÓN	104
3.2.2. FUNDAMENTOS.....	104
3.2.3. OBJETIVOS.....	105
3.2.4. El modelo	106
CAPITULO IV: CONCLUSIONES	111
CAPITULO V: RECOMENDACIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	118

RESUMEN

La intención al escribir la tesis fue buscar que los alumnos aprendan los niveles de la comprensión lectora: el sentido inferencial y criterial, que deduzca lo que se desprende del texto. Para ello es necesario desarrollar prácticas de lectura que se orienten a imaginar, pensar y utilizar el juicio crítico del alumno, la parte creativa e interpretativa, que no repitan el texto. Esa es la orientación del presente programa que me he propuesto, llegar a hacer de la lectura una meta cognición profunda del análisis de los textos literarios.

El aprendizaje de la comprensión lectora obedece a un conjunto de estrategias motivadoras, integradoras y de estructuración mental. Se necesita concentración, imaginación, recordación, recreación y creatividad para poder extender los horizontes de la lectura a una comprensión, esa es mi intención con los niños y niñas del segundo grado de la institución educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel de El Faique.

PALABRAS CLAVE: Comprensión Lectora, Sentido Inferial y Criterial,

ABSTRACT

The intention to write the thesis was to find that students learn reading comprehension levels: the inferential meaning and criterial, who deduce that pulls away from the text. For them, it is necessary to develop reading practices that are geared to imagine, think, and use critical judgment of the student, the creative and interpretative part, that text will not be repeated. That is the orientation of this program that I've proposed, get to make reading a Metacognition deep analysis of literary texts.

The learning of reading comprehension is due to a set of motivational strategies, integrating and mental structuring. Concentration, imagination, Memorial, recreation and creativity is needed to be able to extend reading horizons to an understanding, that is my intention with the children of the second grade of the educational institution n 15156 - Loma Larga Baja - San Miguel de El Faique

KEY WORDS: Reading comprehension, inferial and criterial sense

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes del problema

Varios investigadores han examinado el fenómeno del estudio y han propuesto teorías y modelos sobre el proceso de estudiar.

William Rohwer (1984) indica que la relación entre las actividades del estudio y el rendimiento académico varía según las características del curso y las características del alumno. Es decir, el éxito académico depende en parte de características individuales como la habilidad intelectual, la motivación y las experiencias previas del estudio. Por otra parte, depende de los requisitos de la tarea en los cursos. Las características del alumno toman mayor importancia mientras más autonomía se requiere en la selección, organización, transformación e integración de información. Los alumnos que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles. En parte, la adquisición de estas habilidades depende de la calidad de su preparación escolar. Rara vez se exige que los alumnos piensen en forma crítica en los niveles más básicos del sistema educativo. Además, el alumno está formado por sus creencias epistemológicas. Se cree que el conocimiento surge solamente de fuentes externas, confía en que los textos y los maestros representan la verdad absoluta. Así el alumno será menos autónomo en su aprendizaje, y por consiguiente, más predispuesto a rechazar actividades que involucran procesos de pensamiento más profundos.

Aprender a aprender, enseñar a pensar, enseñar a aprender y también algunos dirían aprender a enseñar, son frases que están en boca de mucha gente dentro de este mundo educativo que nos rodea.

Últimamente se descubre que la verdadera función de la escuela es la de transmitir una habilidad que sintetice todas las demás funciones que le son propias: pensar antes y después "creativamente", "críticamente" o "autónomamente". Pero, si tratamos de entender y comprender qué es esto de pensar y por qué razón es ahora el centro de la educación, los argumentos no acostumbran a ser, ni creativos, ni tan solo críticos, ni mucho menos autónomos. Nadie discutirá la eficacia de estas habilidades y su indudable utilidad para el largo y obligatorio oficio de aprender en contextos escolares. ¿Pero, es esto realmente pensar?

El lector común y corriente lee lo que se le despierta curiosidad, como aventuras cómicas de amor, acción, etc. estas revistas por las imágenes presentadas producen un impacto visual y rechazan ciegamente la cultura y la verdadera literatura. Este tipo de motivación lectora hace que se lea lo que interesa y no lo que se impone, ALVARADO (2003 - 50). Los maestros de nuestro medio no utilizan las técnicas, medios y materiales adecuados para la enseñanza, repitiendo muchas veces el contenido del texto. Al observar la realidad del I.E. 15157 se aprecia algunos aspectos problemáticos que los alumnos presentan en la comprensión de textos, como no identifican los hechos principales de los personajes secundarios, demuestran dificultad para captar el mensaje y resumir con sus propias palabras lo leído.

La lectura es una actividad que capacita al niño y busca un lenguaje correcto y a la vez constituye un elemento valioso en la formación integral de todo ser humano por ser el principal medio de enriquecimiento cultural. HERNÁNDEZ (1994 - 59).

Muchas veces los docentes no emplean las estrategias adecuadas para lograr que los alumnos lean correctamente. Es necesario utilizar técnicas que le permitan al niño entender, identificar y descubrir los mensajes transmitidos en un texto, para eso el niño debe participar en acciones constantes de lectura que le permitan ejercitar y desarrollar su pensamiento, creatividad, imaginación y capacidad reflexiva.

La lectura no es decodificar las palabras de un texto, luego o leer en voz alta. Tampoco es contestar preguntas de una lectura o leer sólo y en silencio. Los estudios de investigación revelan que hemos omitido fases críticas en lo relacionado con la comprensión lectora. Ahora sabemos que leer es: comprender, es un proceso activo de construir significado, es un proceso de reflexión, antes, durante y después de la lectura, es una interacción del lector, el texto y el contexto, orientándolo a tomar conciencia de las propias actividades (leer, resolver problemas, etc.) usar mecanismos autorreguladores y autocontrol, es decir metacognición. CAMARGO (1996-48)

La acción educativa apunta hacia la formación integral de los estudiantes y uno de los aspectos de esta formación integral está relacionado con la comprensión lectora. Ahora la comprensión de textos literarios es notablemente baja en los alumnos porque el docente no incluye dentro de su práctica pedagógica, el desarrollo de estrategias que estimulen la comprensión en los estudiantes. ALDANA (2003 - 90)

Enseñar es fundamentalmente dar al estudiante la oportunidad para manejar con inteligencia los contenidos de la materia organizada, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva, significa en consecuencia dirigir con técnicas adecuadas el proceso de aprendizaje o de aprehensión, encaminando a los alumnos hacia la formación de un auténtico aprendizaje. PANTIGOSO (1987 - 36).

La interpretación y comprensión de textos requiere de un adecuado entrenamiento en la metodología respectiva, además el maestro puede inducir algunos puntos más que otros a adoptar los diversos esquemas a las propias condiciones de trabajo y a los recursos disponibles, en todo caso no debe dejarse absorber por las preocupaciones pedagógicas y moralizantes.

Es preferible que el alumno se acerque y goce con los textos literarios, antes que se someta a la esclavitud pedagógica del profesor, quien exige reproducciones sin pensar que tal tarea es realmente episódica y secundaria con respecto a la lectura atenta, al descubrimiento de los recursos empleados, el análisis de la realidad reflejada por el texto. LOZANO (1998 - 102).

Los alumnos deben aprender a entender el material que leen, con un grado de plenitud o minuciosidad de comprensión adecuado a la finalidad que persiguen, tienden a adecuar un nivel de comprensión más o menos fijo, con escasa diferenciación de acuerdo con sus necesidades. Así algunos leen y recuerdan muchos más detalles de los necesarios para comprender el asunto, por ejemplo: cuando leen para entretenerse. Es posible que esos mismos alumnos lean con una minuciosidad de comprensión inferior o la necesaria, para entender la instrucción acerca del funcionamiento de un artefacto o para aprender su lección de literatura.

Aprender este arte de adecuar la minuciosidad de la comprensión a la finalidad, es de fundamental importancia. GATES (1990 - 50).

1.2. MARCO CONCEPTUAL

1.2.1. Sistematización de los modelos teóricos de meta comprensión lectora

ANTONINI y PINO citado por Aníbal PUENTE (1991) sostienen que los modelos son representaciones y organizadas que diseñan los psicólogos para describir lo que sucede en el lector, explicar las razones por las que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera cómo ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar cuáles son los factores que lo afectan y la forma de influencia de los mismos.

Dentro del paradigma cognitivo, que es el que está vigente actualmente, existen 3 tipos de modelos: a) El modelo ascendente, o guiado por los datos, b), el modelo descendente u orientado conceptualmente, y c) el modelo interactivo, el cual postula que en el proceso de lectura intervienen simultáneamente los dos tipos antes mencionados.

1.2.1.1. El Modelo ascendente

Este modelo, denominado también “abajo-arriba”, “bottom up”, “basado en el texto”, sostiene que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes empezando por sus niveles inferiores – claves, gráficas, lexicales y gramaticales- en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce hacia los niveles de procesamiento superior de carácter propiamente cognitivo. Es decir, este modelo asume que, al leer, lo primero que sucede es que se obtiene información visual (se perciben los signos escritos y se descodifican las letras, palabras y frases) y, luego, se comprende el texto. La secuencia propuesta empieza en el texto y depende de éste para llegar al significado.

1.2.1.2. El modelo descendente

También denominado “arriba-abajo”, “top down”, “basado en el lector”, postula que el lector, enfrentado a un texto, inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos y experiencias previas, sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlos. Es decir, no es el texto sino el lector el que comienza el proceso –también secuencial y jerárquico- pues éste no aborda al texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos y experiencias culturales y textuales, los cuales lo ayudan a identificar las claves gráficas de manera acertada y más rápida, así como a comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuanto más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos necesitará fijarse en él para construir su significado.

Dentro de este modelo predominantemente de carácter psicolingüístico existen variantes: el de F. Smith y el de Rudell y Finger, pero el más difundido y conocido es el de Kenneth Goodman, y los aspectos dominantes de este modelo describen mejor al lector experto o joven universitario, que, al lector inexperto o niño, por razones obvias.

Según ANTONINI y PINO (PUENTE A., 1991) el modelo de Goodman sostiene las siguientes tesis:

- Para obtener el significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto.
- El lector experto explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos.

- El proceso de lectura no es serial, paso por paso, iniciado por los estímulos visuales; al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector.

El gran aporte de Goodman es haber demostrado cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto, facilitando y acelerando la más efectiva comprensión lectora.

1.2.2. La comprensión lectora y la problemática

a) Los grandes problemas de comprensión lectora metacognitiva

La aproximación histórica y teórica a la problemática de la lectura, da cuenta del papel que han jugado a través del tiempo instituciones como la iglesia, las bibliotecas y la escuela con relación a esta práctica, tema para el cual Chartier y Hebrard¹¹ hacen un aporte significativo. Además, presenta el cruce entre las teorías de la enseñanza y el aprendizaje y las teorías de la lectura a través del tiempo para señalar el papel que juegan actualmente las distintas corrientes. Tanto las teorías cognitivas de procesamiento de la información (Hayes y Flower, Kintsch y Van Dijk) como las piagetano-naturalistas (Piaget, Goodman, Chomsky), las socioconstructivistas (Vygotsky, Bruner), las del andamiaje instructivo (Applebee y Langer) y las de la motivación (Palincsar,

¹¹ Chartier, Anne Marie y Hebrard, Jean. *Discursos sobre la lectura*. 1880-1980. Gedisa. Barcelona. 1994.

Bandura) proporcionan herramientas que pueden confluir favorablemente en la didáctica de la lectura.

De las teorías piagetano naturalistas, que se centran en las estructuras cognitivas innatas de los individuos, se rescata la idea del desarrollo a través de los estadios y la visión del alumno como constructor activo de conocimiento; de la corriente socio constructivista se ponderan sus tres postulados: que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno sociocultural; que las funciones psicológicas superiores, donde se incluye la lectura, son sociales y culturales por naturaleza y que los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a los otros. Si bien cada corriente asigna un papel particular al docente y al alumno, se reconoce que cada perspectiva contribuye a un entendimiento de los múltiples aspectos implicados en la comprensión lectora.

El segundo eje, sobre cognición y metacognición, desarrolla la idea de que comprender un texto no es sólo leerlo, sino construirle un significado por medio de un complejo método de creación de imágenes y transformaciones verbales que pone en relación con lo escrito un conjunto de significaciones aprendidas, convenciones sociales, lecturas previas, experiencia personal y gusto privado. Explica que esa comprensión tiene como meta construir representaciones o estructuras mentales coherentes, proceso en el que se involucran distintos mecanismos: establecimiento de las bases de una estructura cognitiva, desarrollo de esa estructura con la información que resulta coherente con ella, cambios o ramificaciones creados a partir de información nueva menos coherente, supresiones, reforzamientos, etc., utilizando los nodos de memoria como bloques. Da cuenta de que, al comprender el discurso, la mente humana construye activamente varios tipos de representaciones cognitivas (códigos, rasgos, significados,

conjuntos estructurados de elementos) que interpretan el input lingüístico y que son funcionalmente importantes durante el proceso de comprensión.

En cuanto a la metacognición, se trabaja sobre cuatro variables (el texto, la tarea, las estrategias y las características del aprendiz) y dos tipos de lectura (leer para comprender y leer para aprender). De éstas últimas se analizan las diferencias: mientras 'leer para comprender' involucra la actividad metacognitiva de supervisión o monitoreo progresivo de la comprensión, 'leer para aprender' incluye la identificación de ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales y la tarea de aprendizaje y el desarrollo y mantenimiento de estrategias apropiadas. Este tipo de lectura implica leer para comprender y algo más, ya que el estudiante debe concentrarse en la selección de información relevante en el texto, debe utilizar estrategias de aprendizaje y evaluar la efectividad de la estrategia empleada. Desde estos conocimientos, el docente puede identificar y comparar, en términos de las tareas que llevan a cabo antes, durante y después de la lectura, las características de los lectores maduros o expertos frente a las de los inmaduros o inexpertos, ya que, si quiere formar buenos lectores, debe saber cómo se comportan.

El tercer eje, de la lectura como práctica social, apunta a reflexionar sobre el valor social y cultural de la lectura y sobre las relaciones autor-texto-lector-contexto. Se analiza la lectura escolar y universitaria en el entorno sociocultural de los alumnos y los docentes, con el conocimiento de la competencia cultural y enciclopédica y de los prejuicios y valores personales que ambos manifiestan. Por un lado, en este eje se analiza cómo la escuela da límites al espacio de la lectura y propone modelos de circulación y cómo, desde afuera del aula, la oferta editorial, las bibliotecas, las

librerías, la acción de los medios de comunicación social, cumplen cometidos que condicionan las políticas y las prácticas de lectura.

Por otro, se problematiza la función del libro con un lector que ha adquirido nuevos medios de culturización y cómo las nuevas prácticas lectoras, marcadas por la revolución de los comportamientos culturales de las masas, hacen convivir la lectura tradicional, lineal y progresiva, con la diagonal, interrumpida y fragmentaria del televisor, que da cuenta del 'desorden de la lectura' (Petrucchi)¹².

El eje que aborda el problema específico de la lectura literaria plantea una revisión de la Estética de la Recepción como teoría que estudia los modos y resultados del encuentro entre el texto y el destinatario (Jauss, Iser) y de la semiótica (Bajtín y Eco) para analizar la cooperación del lector, los problemas de interpretación y sobre interpretación, los procedimientos de lectura ante la polifonía y la intertextualidad. En cuanto al tema interpretación y sobre interpretación, se reafirma que es el texto el que establece los límites de la interpretación y aporta criterios para objetivarla. Se acepta la propuesta de que un texto puede tener muchas significaciones y se rechaza la afirmación de que un texto puede tener muchos sentidos (Eco). Se reconsidera el hecho de que, en la operación mental que realice el lector, ingresará su competencia, la historia de las múltiples lecturas que ha realizado y que cree haber olvidado, su conocimiento del mundo y el sistema estético instaurado por las convenciones socioculturales. Finalmente, se pondera la diferencia entre 'dar' y 'fomentar' la interpretación.

También se revisa el concepto de 'competencia literaria' como resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (Fish) o conjunto de convenciones para leer los textos literarios (Culler).

Este concepto se problematiza en el cruce con lo que plantea Graciela Reyes acerca de lo poético en los discursos no literarios y con la definición de Rosenblatt¹³ respecto de la lectura estética.

En el último eje, que enlaza lectura y didáctica, convergen los anteriores y

se someten a la interrelación porque es mediante la articulación de estos temas que se intenta abordar la lectura de manera integral. Se analizan las propuestas de algunos didactas de la lengua y la literatura de España y Argentina (Cassany, Colomer, Bombini, Marín, Mendoza Fillola) junto a las demandas de enseñanza de la lectura en el nivel medio y en la formación de profesores. Ante todo, se intenta responder a ciertos interrogantes:

¿cómo diagnosticar los problemas de competencia lectora?, ¿cómo planificar las clases de lectura?, ¿qué criterios de gradación y organización seguir?? ¿qué textos elegir para el lector adolescente y para el joven? Se trata de analizar para qué sirven los conocimientos de los ejes anteriores y cómo utilizarlos estratégicamente. Se consideran, por ejemplo, aportes como el de Gómez Macker y Peronard¹⁴ el de Tomassini y Colombo, ambos con propuestas para trabajar sobre los procesos inferenciales, es decir, para el desarrollo de esa capacidad de razonar, de obtener o reconocer una cierta información no explicitada, a partir de otra que sí lo está.

b) La comprensión de textos y la validez de las estrategias

La comprensión de los textos escritos es un fenómeno muy complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos,

están mezclados entre sí y cambian constantemente. Por este motivo, las estrategias para lograr mayor comprensión lectora y las técnicas para medirla deben ser cuidadosamente analizadas.

En realidad, el fenómeno es bastante más complejo, sobre todo en el caso de las comunicaciones escritas.

Desde una perspectiva la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje.

Para García Arzola: *“La lectura es un conjunto de habilidades y a la vez un proceso complejo y variable, cuyo aprendizaje ha de abarcar, por lo menos, los años de la enseñanza primaria y Secundaria Básica.”*(11:23)

Rosenblatt define la lectura *“como una red compleja o circuito de interrelación e interjuego recíproco (...) es una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un momento particular y en un contexto también particular.”* (32:153)

Según Kenneth. S. Goodman, *“toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de la lectura.”*(12:63)

María A. Carbonell señala que *“leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos.”*(6:29)

El acto lector para Marina Parra, y nos adscribimos a este criterio, *“(...)es una traducción intralingual del código del emisor al código del receptor, cada lector reinventa códigos porque no lee solamente con sus facultades cognitivas sino con toda su personalidad”* (25:13).

De acuerdo con estas consideraciones, *“sabemos leer un texto en tanto que lo comprendemos, si este es superior a la capacidad cognoscitiva del sujeto, no está leyendo.”* (12:65).

Vista así la comprensión es un proceso intrínseco de la lectura; *“Todo lector va siempre buscando el sentido de lo que lee; porque saber leer implica saber de qué nos hablan y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que decidamos leer y entender. La verdadera comprensión de lo leído nos lleva a conclusiones, valoraciones críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y nos permite establecer relaciones entre el contenido del texto con otros, ya sean del mismo o de otros autores, nuestras propias vivencias y experiencias...”*(12:64).

Dentro del proceso de comprensión juega un papel capital el texto, es por ello que nos parece oportuno aclarar que aceptamos la definición de texto propuesta por la lingüística textual: *“es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual, y las del sistema de la lengua.”*(4:77)

En los modelos y teorías que se han desarrollado para responder a estas cuestiones u otras similares prevalecen los principios de la Sintaxis propuesta por Chomsky (1965); sobre todo en la utilización de los componentes básicos de la gramática generativa: la estructura superficial.

(aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas

transformacionales {syntaxis) como puente entre ambas estructuras (Smith, 1973).

Estos componentes de la gramática generativa están presentes en los modelos sobre el proceso lector propuestos por reconocidos especialistas en esta área como son Goodman (1966), Smith (1971) y Rudell y Singer (1970).

(Monereo C., 1993) citando a otros autores, hacía la siguiente reflexión en sus clases: *"En la escuela, a menudo... lo único que se aprende es a ser alumno ..."* como si todo el proceso de la escolaridad obligatoria se volviera un acto de amaestramiento, socialización continua y permanente, adornado con ciertos contenidos disciplinarios más o menos contextualizados. Y es que, si la escuela no es capaz de enseñar a pensar, es que realmente no es escuela. Y enseñar de verdad no es limitarse a impartir y repartir paquetes de información y, de tanto en tanto, controlar su ingestión. La raíz del problema es que los alumnos no ejecutan sus tareas en forma relativista. Es probable que haya alumnos cuyo desarrollo alcanza el nivel relativista, pero cuyo desempeño académico de todas maneras es pobre. Además, sabemos que hay alumnos cuyos problemas son aún más complicados. Tendremos que tomar en cuenta otras variables como el nivel de su motivación, su estado emocional o sus diferencias lingüísticas y culturales. Como ejemplo, podemos observar que algunos alumnos carecen del conocimiento previo sobre un tema determinado y por eso interpretan mal el propósito del autor. En este caso no es que les falte la estrategia adecuada: más bien les falta la información previa para comprender el material. Asimismo, si el contenido se presenta en otro *"idioma"*, obviamente su comprensión se perjudica por diferencias de niveles lingüísticos. Por consiguiente, no podemos esperar que todos los alumnos mejoren en su comprensión lectora a pesar de la

intensidad de un programa alternativo. Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

a) *El conocimiento sobre la propia cognición* implica ser capaz de *tomar conciencia* del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

b) *La regulación y control de las actividades* que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Aunque estos dos aspectos están muy relacionados; el primero, el conocimiento del propio conocimiento surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta. Relación de la metacognición con las estrategias, habilidades de estudio y otros procesos cognitivos y no cognitivos.

c). Modelos de lectura

Existen tres modelos de lectura que son:

c.1. Basado en el texto

También denominados abajo-arriba o ascendente. Se desarrolla cuando la secuencia propuesta para entender el proceso de leer y comprender empieza en el texto para llegar desde allí al significado.

De este modelo se asume que al leer primero se percibe y decodifica las letras y las palabras y, luego, se comprende el mensaje que quiere dar el texto. Se parte de la información visual para llegar así a la información no visual.

Según Mercer y Mercer citado por PINZAS G., Juana (1995:47) conceptualiza este modelo abajo-arriba, de que la lectura depende de la destreza del lector, en la asociación-símbolo y en el reconocimiento de palabras.

c.2. Basado en el lector

También denominado arriba-abajo o descendente. Se desarrolla cuando se fundamenta que al leer es la información previa del lector y sus procesos superiores los que guían el flujo de informaciones en la información escrita, más el reconocimiento de palabras o de partes del texto. En este caso se parte de la información no visual para llegar luego a la visual.

Mercer y Mercer conceptualizan a este modelo arriba-abajo en el cual el elemento central está en la habilidad del lector, para hacer preguntas, formular hipótesis y comprender más que en la decodificación de elementos textuales individuales.

c.3. Modelos interactivos

Es aquel que propone que la información utilizada al leer proviene simultáneamente de varias fuentes de conocimientos que se

influyen entre sí (léxica, ortográfica, sintáctica, semántica, etc.) MERCER y MERCER los describen como modelos que enfatiza tanto el significado como el texto, proponiendo que los lectores van moviendo su atención del uno al otro según su necesidad.

En otra versión el modelo añade un componente compensatorio, es decir que diferentes destrezas pueden operar para compensar por deficiencias en el lector. En este caso el lector utiliza sus fuentes de conocimiento más fuertes cuando aquellas normalmente requeridas son débiles o pobres.

d) La Comprensión Humana

El comportamiento comprensivo del hombre responde a su modo sustancial de ser, lo acompaña normalmente durante toda su existencia y representa una de las manifestaciones más altas del conocimiento humano.

La comprensión puede concebirse sea como una manera personal de "salirse de sí mismo" y "penetrar" la llamada realidad más allá de las apariencias, sea como una manera de atraerlas hacia sí "recreándola en el interior de cada sujeto cognoscente".

El proceso de comprensión inicia con una hipótesis del sujeto acerca de lo que intenta comprender y continúa con una aproximación al modo de ser de aquello, en contraste con la hipótesis primera, para luego empezar en un nivel de posición comprensiva más afinada o profunda.

d.1. El hombre en cuanto comprendedor

La conciencia del hombre es capaz de captar y contrastar entre sí, por ejemplo:

- Aspectos perceptibles de la realidad que lo circunda.

- Aspectos inteligibles de la realidad que supera lo perceptible más allá del tiempo y del espacio.
- Dimensiones de su propia personalidad: conciencia, intencionalidad, inteligencia, libertad; centralidad de procesos comprensivos que ella experimenta y ejecuta; capacidades para crear sistemas, símbolos y metas símbolos, para comprender que comprende y sabe cómo lo hace.
- Recreación y valoración de mundos exteriores e interiores percibidos, pensados o imaginados por él.
- El hombre cohesionado por esa centralidad consciente repite cada día y cada instante: "yo opino", "yo creo", "yo pienso", "yo entiendo", "yo espero", "yo quiero"... opinar, creer, pensar, entender, esperar, son así como comprender.

d.2.. Acto de comprensión

La comprensión es en definitiva, el acto consciente en el que culmina innumerables procesos personales de aprehensión interior de los significados o sentidos de las cosas.

Al concretar un acto de comprensión, el hombre ejecuta una triple tarea:

- Presta atención a algo percibido, pensado, recordando, imaginado o instituido.
- Inicia una toma de conciencia de ese algo con el fin de aprehenderlo mejor; estructuras y sus relaciones con otras "realidades", compara, dimensiona, deduce y proyecta.
- Concluye tal toma de conciencia valorando lo que la ha motivado y los resultados alcanzados.

El acto de comprensión es el nudo de cualquier proceso cognoscitivo humano y representa la culminación de un conjunto de dimensiones anteriores. Implica la adquisición de nuevos conocimientos, el reforzamiento de conocimientos ya adquiridos y el aprendizaje de otras tácticas de aproximación. Comprende la captación de nuevas dimensiones de comportamiento cognoscitivo, que conlleva una especial vinculación histórica existencial entre quien comprende y lo que se comprende, entre lo que se comprende y acepta, a lo que se rechaza como ingrediente del saber vital adquirido.

d.3. Contexto del acto de Comprensión

Para que un acto particular de comprensión se concrete, es necesario que en el sujeto comprendedor se den las siguientes condiciones:

- Tenga la intención de comprender el texto.
- Posea las competencias pragmáticas correspondientes.
- Domine algún marco de referencia de contenido.
- Busque en el texto el mensaje intencionado por el autor.
- Utilice las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas.
- Integre lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos.
- Distinga entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales.

Asimismo, el texto debe:

- Hallarse bien estructurado.
- Permanecer el alcance comprensivo del intérprete.
- Estar inserto en contextos situacionales apropiados.
- No favorecer vacíos ni ambigüedades insuperables.

La comprensión de los significados o sentidos de una unidad textual depende, en consecuencia, tanto de la estructura físico - significativa del texto, de los apoyos contextuales y situacionales, como de las capacidades perceptuales e interpretativas del comprendedor cuya intencionalidad juega un papel decisivo.

e) Memoria y Comprensión

La memoria es propiamente lingüística: el conocimiento organizado que la persona posee acerca de las palabras, sus significados y posibles referentes, sus relaciones, las reglas y algoritmos necesarios para usar símbolos, sus conceptos y relaciones.

La memoria episódica almacena y recibe información sobre episodios o eventos vividos por las personas cuya característica es su relación espaciotemporal, con el contenido pre existente, constituido en una especie de autobiografía.

La memoria operativa, exige al lector seleccionar y organizar la información entrante, estructurando unidades semánticas menores (micro proposiciones) en unidades mayores (macro proposiciones), concentrando así mayor cantidad de información que en las unidades formales. Para lograrlo el lector debe activar parte del contenido de su memoria semántica y según sea su naturaleza del tema tratado por parte de su memoria episódica para integrar en su memoria operativa tanto la información proveniente del texto como la evocada.

Todo esto permite entender que la comprensión lectora no se logra pasivamente; es una actividad que exige un esfuerzo consciente y

una participación intencionada del lector quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar su conocimiento previo, poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para, finalmente, construir en su mente un texto coherente que, en lo posible, coincidan con el intencionado por el autor; la comprensión textual es, finalmente un proceso que compromete raíces intelectuales, volitivas y afectivas mismas de la persona.

f) Factores de la Comprensión Lectora

ALLENDE G., Felipe (1999: 161-181) considera que la lectura tiene factores que la determinan los que están mezclados entre si y cambian constantemente. Todos ellos pueden influir en la comprensión, pero, en muchos casos se pueden prescindir de algunos de ellos o enfatizar uno más que otro.

f.1. Factores de la Comprensión lectora derivados del emisor (escritor)

Se tiene en cuenta los siguientes:

a. Conocimiento de los códigos manejados por el autor

Para poder entender el lector tiene que manejar el mismo código lingüístico, general que el autor, pero debe conocer las peculiaridades del mismo, por ejemplo, si se trata de un autor antiguo es necesario conocer las diferencias léxicas que se han producido durante el tiempo. En la expresión "suenan cajas" por ejemplo "cajas" aludidas son tambores y no lo que hoy se entiende como recipiente que contiene un material determinado.

MATINET (1973), citado por ALLENDE G., Felipe. (2000:164) define el código como la "organización que permite la redacción de

mensajes y frente a la cual se confronta cada uno de sus elementos para desprender el sentido".

b. Conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor

De acuerdo a la teoría del conocimiento, los conceptos no se conocen en la forma aislada, sino dentro de los esquemas cognitivos.

El modo de conocer algo es titulado adecuadamente en medio de una red de interrelaciones, con otros conceptos; cada persona conoce de acuerdo a sus esquemas. Desde éste punto de vista, lo que cada autor expresa está conformado por esquemas y es inteligible en la medida que se puedan reconstruir gran parte de los esquemas cognitivos; son inter subjetivos, es decir, son compartidos por gran número de sujetos que los manejan de un modo semejante. Esto permite que los autores elaboren textos muy incompletos en sí, que exigen una activa participación del lector para ser comprendidos. La comprensión se logró en la medida que el emisor y el receptor dominan los mismos esquemas.

c. Conocimiento del patrimonio cultural del autor

La comprensión de un texto depende del conocimiento del patrimonio cultural del autor. Por ejemplo: en un tratado de medicina antigua se habla de las "sangrías", estas deben considerarse no sólo en sí, sino un procedimiento usual en la época para tratar numerosos males.

d. Conocimiento de las circunstancias de la escritura

Es fundamental para la comprensión de un escrito el conocimiento de las circunstancias en que fue producido, el lugar y el tiempo en que el libro fue escrito, la edad que tenía el autor para escribir su obra o el cargo que desempeñaba.

e. Factores de la Comprensión Lectora derivados del texto.

Los principales factores del texto que inciden en la comprensión lectora pueden dividirse en físicos y lingüísticos, referenciales o del contenido. El conjunto de estos factores puede determinar hasta cierto punto la "legibilidad" de un texto.

f. Factores físicos de un texto que influyen en su legibilidad

La legibilidad de un texto depende del porte y claridad de las letras, del color y la textura del papel, del largo de las líneas, etc. Una deficiente legibilidad física perturba la comprensión, ya que hace irreconocible y confusas las palabras y oraciones del texto.

g. Factores lingüísticos de un texto que influyen en la Comprensión Lectora

Factores de la lingüística oracional, comprende los siguientes elementos:

g.1. El Léxico

La lectura es una gran fuente de enriquecimiento del vocabulario. Cuando el lector se enfrenta a un contenido poco conocido o cuando el lector utiliza un vocabulario poco habitual el léxico se convierte en un factor importante de la comprensión, lo ideal para la comprensión es que el vocabulario sea "transparente", es decir que no sea fuente de dificultades por tener abundancia de términos técnicos, poco usuales o abstractos, esto afecta la comprensión y un vocabulario conocido y poco complejo la simplifica.

g.2. Estructura morfosintáctica de las oraciones

Las oraciones son estructuras sintácticas complejas, con abundancia de elementos subordinados, o simplemente largas y complicadas, pueden impedir la comprensión de la lectura. También la sobre simplificación puede ser un obstáculo para la comprensión. Si un texto está compuesto sólo de oraciones simples, sin nexos que marquen las relaciones espaciales y temporales, pueden ser menos comprensibles que un texto en el que se usen oraciones complejas en las que los nexos lingüísticos aparezcan en las formas en que la mayoría de los hablantes los maneja sin problemas.

g.3. Elementos deícticos y reproductores

Las expresiones lingüísticas incluso en el interior de una oración frecuentemente necesitan aludir a un elemento ya aparecido y repetirlo, por ejemplo, si se está hablando de un nombre y para no repetirlo se utiliza un pronombre.

En cambio, los elementos deícticos o mostrativos son elementos que no nombran a su referente, sino que, lo muestran dentro del

texto o en relación con la situación creada o real en que se produce la comunicación.

Los elementos deícticos más característicos son los pronombres y adjetivos demostrativos, pero también se encuentran algunos adverbios de lugar (aquí, allá), adverbios de tiempo (entonces, luego), adverbios de modo (así) ejemplo en la oración "mi casa tenía entonces esos grandes ventanales que estaban de moda", cumplen una función deíctica, el adverbio (entonces), el adjetivo demostrativo (esos).

g.4. Comprensión de textos y lingüística textual

La lingüística textual estudia las características del texto como un todo, las reglas que determinan su construcción, las partes que la componen y sus propiedades y relaciones entre las partes.

Para enfrentar sin mayores problemas los desafíos de la lingüística textual se debe examinar los factores:

- Nexos Inter oracionales

En el nivel léxico categorizado como parte de la oración, estos nexos son las conjunciones, las proposiciones, los adverbios relativos, pero la lengua cambiando las partes de la oración o creando los sintagmas (frases, expresiones) que cumplen las mismas funciones que los nexos lexicalizados.

Si en una oración no aparecen estos nexos puede suceder dos cosas: Primero que la comprensión del texto sea muy fácil por coincidir esa estructura de lo representado; ejemplo una serie de

hechos que se producen uno después del otro en forma ordenada y lógica.

Segundo: que la comprensión del texto se complique por obligar al lector a deducir los nexos que el texto ha omitido. Conforme a esto, la dificultad de la comprensión no depende de la abundancia o carencia de nexos, sino, de la adecuación de los mismos a las necesidades estructurales del texto y a la complejidad de relaciones establecidas.

g.5. Elementos deícticos, anafóricos y reproductores.

Los elementos deícticos (mostrativos) y reproductores tienen la capacidad de mostrar y reproducir; se extiende no sólo a lugares o personas sino a oraciones, párrafos o partes más extensas del texto. A esta capacidad se le llama anaforización o mostración textual. Ejemplo si un novelista dedica un capítulo entero en una novela de un héroe guerrero con sus enemigos. Al iniciar un nuevo capítulo escribe "mientras esto sucedía en el campo de batalla, en casa de..." el pronombre demostrativo "esto" apunta anafóricamente al texto de todo el capítulo anterior.

g.6. Elementos de la estructura textual

La verdadera comprensión de los textos está ligada a estructuras mayores (macroestructuras) que incluso pueden ir más allá del mismo texto. Los elementos componentes de un texto y que se relacionan con la comprensión son:

- **Elementos microestructurales: estratos**

Los estratos de un texto son aquellas partes que la conforman (palabras, oraciones, párrafos) sin pertenecer propiamente a su significación, la comprensión no versa sobre los estratos; sin embargo, según la índole de los textos puede pasar a ser significativa (en algunos textos) el tipo de palabra empleada, el tipo de oraciones más frecuentes, el uso de signos de puntuación, la sonoridad (esto último en los escritores poéticos).

Pueden existir correlaciones indirectas que sirven para medir la complejidad de la comprensión de un texto.

- **Elementos macro estructurales: el Inter texto**

Son elementos intertextuales que dan unidad y estructura a un escrito.

DRISTEVA (1968), citado por ALLENDE G., Felipe (2000:175) considera el Inter texto como "la interacción de textos que se producen en el interior de un solo texto". En el fondo el Inter texto está formado por todos los elementos que conforman el contexto interno de cada uno de los componentes del texto.

- **Elementos supraestructurales: el supratexto**

La supra textualidad es la instancia que compara un texto con otro y señala los elementos que lo enmarcan y le dan su real y última dimensión significativa. El supertexto es el contexto externo de un texto que está formado por: el puesto que ocupa entre otros textos, y las relaciones que establece con ellos, son el conjunto de circunstancias que lo enmarcan.

h) . Factores de la Comprensión provenientes del lector

a. Los códigos del lector

Se entiende por código a un esquema dinámico y abierto de normas y datos sobre un tema u objeto que permite actuar sobre él, aplicando categorías conocidas y las que van surgiendo de la manipulación que se hace sobre él.

Un lector culto maneja una serie de códigos más o menos complejos; filosóficos, económicos, sociales, cosmológicos, toponímicos, éticos, psicológicos, doctrinales, políticos, jurídicos, etc.

Normalmente, su manejo de estos códigos proviene, en parte al menos, de lecturas bien comprendidas.

b. Los esquemas cognoscitivos del lector

El lector tiene la obligación de hacer una serie de aportes al texto, el autor le entrega una comunicación muy incompleta.

Cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector. Cada vez que un lector lee algo, le aplica un esquema. El esquema inicial puede alterarse rápidamente o confirmarse y hacerse más preciso, aún más: muchas veces el texto altera profundamente el esquema mismo del lector. Para determinar si un texto es comprendido por el lector, es de gran importancia tener en cuenta esta interacción entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. Hay veces que el contenido de un texto no se encuentra entre los esquemas del lector o no se adapta a ello.

c. El Patrimonio cultural del lector

El conjunto de los esquemas de un lector conforma su patrimonio cultural. Por otra parte, la lectura es una gran fuente de conocimiento, de informaciones, de una gran creadora de intereses. Por este motivo, la contradicción no requiere que los conocimientos del texto y del lector coincidan, sino que, puedan interactuar dinámicamente. Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver a elegir de acuerdo al grado de conocimiento con los que cuenta el lector para llegar al texto, esto será comprensible para algunos e incomprensible para otros.

d. La circunstancia de la lectura

Los cambios de la circunstancia de la lectura son fuentes de grandes cambios en la índole de la comprensión. Un libro puede ser comprendido de un modo distinto, según las circunstancias históricas en que se ha leído, ejemplo: "paz en la guerra, de Unamuno", pasa a tener significado distinto si se lee en tiempo de paz o en medio de una guerra.

i) La comprensión lectora como proceso interpersonal

La comprensión lectora acontece en la interioridad del individuo y sin embargo trasciende. Para un observador externo, las resonancias de la comprensión se manifiestan de distintas maneras perceptibles, incluso mediante gestos, muecas, parpadeos, miradas, tensiones o relajaciones musculares, aceleración de la respiración o del pulso, vacilaciones, balbuceos... más lo fundamental es que la aprehensión cognitiva misma se produce en la conciencia del ejecutor o afectada cuando descubre alguna señal interior confirmativa y logra expresarse asimismo que ha comprendido.

La comprensión de el o los sentidos de un texto se concreta como culminación de un proceso complejo, cuando la persona

comprende, alcanza el autoconvencimiento, verdadero o falso, de haber comprendido y contrasta con otra (ese) su versión primera. La comprensión consiste en una respuesta, solución que acepta la mente del comprendedor de cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada y corroborable por otros. Se produce al final de un proceso pre comprensivo más o menos prolongado y con una figura especie de auto flash terminal globalizante. En el momento central de la comprensión, el yo personal supera la certeza subjetiva, no por ello menos importante, de haber comprendido en el contraste ínter-subjetivo de su versión con las versiones de los demás.

Cuando alguien ayuda a comprender, es posible que su colaboración reduzca el esfuerzo y fortalezca el ánimo, proporcionando conocimientos previos indispensables o enseñando estrategias apropiadas, pero la comprensión misma comprende capacidades superiores y exige participación responsable.

Todo lo que hagan otros por el lector serán sólo ayudas paralelas que no pueden liberarlo de su compromiso.

j) Evaluación de competencias en comprensión lectora

La noción de competencia entendida como un saber hacer en contexto, implica que en los procesos evaluativos se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación:

¿Quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modos se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?

Es importante aclarar que una evaluación centrada en competencias los contenidos conceptuales o los saberes teóricos sobre el lenguaje no quedan relegados ni excluidos; al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos en el sentido de atender a su uso, a su puesta en juego. Por ejemplo, el estudio de los conectores como elementos que garantizan coherencia y cohesión de los textos, tiene sentido si se trabaja en función de la interpretación textual a la vez que es un buen espacio para el conocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas existentes en el texto, relaciones que, a su vez, están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...)

Competencias Asociadas:

- Una competencia semántica referida a la capacidad de conocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del texto. Aspectos como el reconocimiento del significado de una palabra dentro de un texto, la identificación del campo semántico (agrupamiento de palabras según las relaciones que se establecen entre sus significados), identificación de tecnicismos particulares (lenguaje técnico, lenguaje científico...), hacen parte de esta competencia. Esta competencia tiene que ver también con la posibilidad de establecer relaciones entre los significados de un texto y los significados de otros textos (lectura intertextual).
- Una competencia gramatical (o sintáctica) referida a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas, que rigen la organización y producción de los enunciados lingüísticos. Aspectos como la concordancia entre sujeto y verbo, o la concordancia de género y número, la identificación de la estructura de una oración o de un párrafo son ejemplos de este aspecto referente a esta competencia.

- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Entendiendo por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado; la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como estos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, sustituciones, correferencias, uso de conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones, relaciones entre oraciones o proposiciones que reflejan la coherencia global del texto. Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquía semántica de los enunciados, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar, según las prioridades o intencionalidades comunicativas, de diferentes tipos de textos.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al conocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Tiene que ver también con aspectos como la identificación de intencionalidades comunicativas en un texto (qué se pretende con el escrito), y de aspectos de contexto socio, histórico y cultural (los elementos ideológicos y políticos que están detrás de los enunciados) esta competencia también tiene que ver con el reconocimiento de variaciones dialectales y registros socio culturales diversos (el habla de un grupo social particular, de una región). Esta competencia se refiere además a la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido e intenciones comunicativas de un texto y los significados del contexto sociocultural.

- Una competencia enciclopédica referida a la posibilidad de poner en juego, los procesos de lectura, los saberes con los que cuenta el lector y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

k) Comprensión Lectora en el Nivel Primario (E.C.B.)

En la sociedad actual, las personas intervienen en múltiples ámbitos de relación: la familia, las instituciones, las organizaciones sociales, el mundo laboral y comercial, etc. esta compleja red de intercambios individuales exige de todos una competencia comunicativa que tiene que ser desarrollada y enriquecida especialmente por la escuela de manera que los niños y niñas sean capaces de expresarse eficientemente y comprender plenamente los mensajes que reciben.

La estructura curricular básica busca mejorar la competencia comunicativa de los educandos, ayudándolos para que expresen con claridad, orden y coherencia, empleando el lenguaje con precisión y convicción en la comprensión de textos y que procesen íntegramente los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación masiva. El esfuerzo que se haga por enriquecer las posibilidades comunicativas de los educandos tendrá además un efecto favorable en sus capacidades de pensar, de reflexionar con agudeza, de procesar y sintetizar la información que reciben.

Para orientar el logro de lo propuesto se ha organizado el área de desarrollo en seis aspectos que son: comunicación oral, comunicación escrita (lectura), comunicación escrita (producción), reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, lectura de imágenes y textos ícono verbales, y expresión y apreciación artística.

l) La Metacognición lectora

Es un concepto discutido y aún poco claro, al que se le atribuyen diversas acepciones. La mayoría de los autores proponen dos significados diferentes que se encuentran estrechamente vinculados. Es decir, concebir la metacognición como producto o bien como proceso.

Nos referimos a la metacognición como producto cuando la vinculamos con el conocimiento que tenemos sobre nuestro funcionamiento cognitivo. Éste es un conocimiento declarativo, “el saber qué”. Por ejemplo, saber que la organización de la información en un esquema facilita la comprensión.

Al referirnos a la metacognición como proceso, aludimos al conocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que implementamos sobre nuestra actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje. Éste es un conocimiento procedimental: “saber cómo”. Por ejemplo, saber seleccionar una estrategia para la organización de la información y estar en condiciones de evaluar el resultado obtenido.

La actividad metacognitiva supone la capacidad que los sujetos tenemos de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación.

Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos.

En el planteo de Flavell, la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar.

1. **Conocer** la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.

1. **Controlar** las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados.

Para Flavell el *control* que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes: conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas, metas cognitivas y estrategias.

- **Conocimientos metacognitivos:** son conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las *personas* (saber que uno recuerda mejor palabras que números), la *tarea* (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las *estrategias* (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión)
- **Experiencias metacognitivas:** son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando sabemos que el texto leído ya lo conocíamos, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, etcétera.
- **Metas cognitivas:** se trata de las metas o los fines que nos proponemos en una u otra situación.
- **Estrategias metacognitivas.** Aquí Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe

aclarar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información.

En suma, el conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en cualquier actividad cognitiva. Por otra parte, el uso de estrategias cognitivas puede promover experiencias metacognitivas. Por ejemplo, al realizar un repaso sobre un tema, un alumno puede tener la impresión o sensación de haber aprendido o no un tema determinado.

Otro de los grandes aportes al campo de la metacognición, lo constituyen las investigaciones realizadas por Ann Brown (1978). Esta investigadora incluye la actividad estratégica de las personas como lo hace Flavell pero ambos autores la visualizan de diferente manera. Para Flavell las estrategias son una parte del componente cognitivo y metacognitivo. En cambio, para Brown el comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, la investigadora define la metacognición como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea y esto implica:

- Tener conciencia de las limitaciones del propio sistema. Por ejemplo, poder estimar el tiempo que puede llevarnos una tarea determinada.
- Conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos y usarlas apropiadamente.
- Identificar y definir problemas.
- Planificar y secuenciar acciones para su resolución.

- Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Es necesario tener algún tipo de conocimiento y conciencia del propio funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, si una persona no es consciente de las estrategias de que dispone, es poco probable que logre desplegarlas ante las demandas de una situación determinada.

Aquí Brown diferencia entre la *aplicación de una técnica* y el *desarrollo de una estrategia*. Se puede aplicar una técnica en forma rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica deviene en estrategia cuando es posible determinar cuándo utilizarla, cómo y por qué.

Entonces, *la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación*.

En trabajos posteriores, la investigadora distingue dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición.

El conocimiento de la cognición es un conocimiento declarativo, explícito, verbalizable. Es relativamente estable y falible.

La regulación de la cognición, es considerada más inestable y dependiente del contexto y de las exigencias de la tarea y más difícil de verbalizar.

Si bien las perspectivas teóricas expuestas hasta aquí presentan algunas diferencias, se pueden destacar las coincidencias. Ambos autores ponen énfasis en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias, en los mecanismos de autorregulación y en la supervisión del progreso hacia la meta.

Flavell y Brown han estudiado las limitaciones en la producción cognitiva, precisamente el fracaso de los sujetos para utilizar espontáneamente las estrategias apropiadas para implementar al recibir una indicación externa. Así como ambos autores difieren en la interpretación de cuáles son las causas de este problema, también las soluciones o las intervenciones que proponen son diferentes.

Para Flavell habría que fomentar la introspección de las experiencias cognitivas, puesto que la limitación reside en una falta de conocimiento de las variables que afectan al rendimiento en tareas que requieren de una actividad cognitiva.

Para Brown en cambio, la intervención debería focalizarse en las estrategias (entrenamiento en el dominio de éstas, pero también control).

m) Aprendizaje y metacognición

Comprensión de lectura va más allá del reconocimiento sistemático de los ejes de una historia, situaciones referenciales, memorización de fechas, definición de roles actanciales, ubicaciones espacio- temporales, reiteración de semas centrales y colaterales: es revelar nuestra capacidad de recreación interpretativo de conocimientos altamente significativos desde diversos ángulos polisémicos con nuestro propio nivel lingüístico y conceptual.

¿Cómo aprendemos?, ¿cómo sabes que estás aprendiendo lo que lees?, ¿Cuál es tu propósito al leer una novela, una revista, un periódico? ¿Cómo te preparas para leer? ¿Qué estrategias usas cuando no comprendes un texto?

Absolver estas interrogantes implica intrincarnos en las dificultades mismas del aprendizaje y de la ineficacia de los lectores de

secundaria y superior después de una “fracasada lectura” de obligación y no de iniciativa motivacional. Es indudable que la crisis de lectura se ha visto abonada por la generalizada invasión de la *fotocopitis*, la televisión, el internet como medios más simplificados y alternativos de “realizar investigación y aprendizaje transcriptivo”, y las marcas paradigmas de velocidad como sinónimo de eficiencia, han agudizado que los promedios hora/lectura sean cada vez más pobres a tal punto que la biblioteca será – y es de desde ya- un anaquel museográfico.

Las preocupaciones metodológicas y de enfoque nacen por la significatividad del aprendizaje y éstas a su vez se originan en la esterilidad y vacuedad de la poslectura, razón por la cual no todos los que “leen” (repaso fonético sobre signos grafemáticos) saben más de los que menos leen (comprensión analítica de contenido), dado que cuando se somete a los alumnos a una recordación de conocimiento previo de lo leído, resulta sorprendente que no sólo no se acuerden de lo que han leído, sino que no comprendieron el mensaje en su polisemidad por la ausencia de una metodología de la pre y poslectura.

Con las distintas reformas educativas que se llevan a cabo a escala mundial, en los últimos años surge la inquietud sobre la falta de preparación académica de los alumnos de secundaria y aún universitarios. Los maestros comentan sobre el gran número de alumnos carentes de los hábitos de estudio tan necesarios para que se desempeñen bien en sus clases. Sin embargo, pareciera que a los alumnos no les falta la capacidad intelectual para el estudio, sino que no pueden enfrentar las demandas del nivel académico ni del ritmo del trabajo.

Varios investigadores han examinado el fenómeno del estudio y han propuesto teorías y modelos sobre el proceso de estudiar. En una revisión de las investigaciones al respecto, William Rohwer

(1984) indica que la relación entre las actividades del estudio y el rendimiento académico varía según las características del curso y las características del alumno. Es decir, el éxito académico depende en parte de características individuales como la habilidad intelectual, la motivación y las experiencias previas del estudio. Por otra parte, depende de los requisitos de la tarea en los cursos. Las características del alumno toman mayor importancia mientras más autonomía se requiere en la selección, organización, transformación e integración de información. Los alumnos que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles. En parte, la adquisición de estas habilidades depende de la calidad de su preparación escolar. Rara vez se exige que los alumnos piensen en forma crítica en los niveles más básicos del sistema educativo. Además, el alumno está formado por sus creencias epistemológicas. Si cree que el conocimiento surge solamente de fuentes externas, confía en que los textos y los maestros representan la verdad absoluta. Así el alumno será menos autónomo en su aprendizaje, y por consiguiente, más predispuesto a rechazar actividades que involucran procesos de pensamiento más profundos. Aunque la madurez del individuo es un factor importante, el problema en parte resulta del sistema de enseñanza, pues si sus maestros anteriores no han facilitado el proceso de desarrollo en las creencias epistemológicas, es difícil que los alumnos solos lo logren.

Aprender a aprender, enseñar a pensar, enseñar a aprender y también algunos dirían aprender a enseñar, son frases que están en boca de mucha gente dentro de este mundo educativo que nos rodea.

n) Escuela y metacognición

Últimamente se descubre que la verdadera función de la escuela es la de transmitir una habilidad que sintetice todas las demás funciones que le son propias: pensar antes y después "creativamente", "críticamente" o "autónomamente". Pero, si tratamos de entender y comprender qué es esto de pensar y por qué razón es ahora el centro de la educación, los argumentos no acostumbran a ser, ni creativos, ni tan solo críticos, ni mucho menos autónomos. Nada más hay que revisar la abundante producción de libros con títulos seductores, programas informáticos con mucha publicidad, sesiones "psicopedagógicas" por especialistas que se limitan a ofertar un repertorio de "recetas" con las que nos podemos acomodar a las exigencias de la concepción escolarista del pensar: cómo subrayar un texto, memorizar una fórmula, hacer un resumen, leer y enterarse, cómo relajarse y cargarse de optimismo ante un examen. Nadie discutirá la eficacia de estas habilidades y su indudable utilidad para el largo y obligatorio oficio de aprender en contextos escolares. ¿Pero, es esto realmente pensar? Probablemente forman parte de la gimnasia intelectual, pero no constituyen el núcleo de aquello que llamamos pensar.

No se trata, pues, de técnicas de estudio con efectos especiales, sino de construcción del pensamiento.

Por tanto, no es lícito reducirlo todo a una cuestión de procedimientos milagrosos, a no ser que lo que se quiera sea adaptar la cabeza de los alumnos a las rutinas de una función docente predeterminada. (Monereo C., 1993) citando a otros autores, hacía la siguiente reflexión en sus clases: *"En la escuela,*

a menudo... lo único que se aprende es a ser alumno ..." como si todo el proceso de la escolaridad obligatoria se volviera un acto de amaestramiento, socialización continua y permanente, adornado con ciertos contenidos disciplinarios más o menos contextualizados. Y es que, si la escuela no es capaz de enseñar a pensar, es que realmente no es escuela. Y enseñar de verdad no es limitarse a impartir y repartir paquetes de información y, de tanto en tanto, controlar su ingestión. La raíz del problema es que los alumnos no ejecutan sus tareas en forma relativista. Es probable que haya alumnos cuyo desarrollo alcanza el nivel relativista, pero cuyo desempeño académico de todas maneras es pobre. Además, sabemos que hay alumnos cuyos problemas son aún más complicados. Tendremos que tomar en cuenta otras variables como el nivel de su motivación, su estado emocional o sus diferencias lingüísticas y culturales. Como ejemplo, podemos observar que algunos alumnos carecen del conocimiento previo sobre un tema determinado y por eso interpretan mal el propósito del autor. En este caso no es que les falte la estrategia adecuada: más bien les falta la información previa para comprender el material. Asimismo, si el contenido se presenta en otro "*idioma*", obviamente su comprensión se perjudica por diferencias de niveles lingüísticos. Por consiguiente, no podemos esperar que todos los alumnos mejoren en su comprensión lectora a pesar de la intensidad de un programa alternativo.

La falta de preparación por parte de los alumnos se puede resolver con un énfasis en el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de la lectura. Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

a) *El conocimiento sobre la propia cognición* implica ser capaz de *tomar conciencia* del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

b) *La regulación y control de las actividades* que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Aunque estos dos aspectos están muy relacionados; el primero, el conocimiento del propio conocimiento, surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta. Relación de la metacognición con las estrategias, habilidades de estudio y otros procesos cognitivos y no cognitivos.

La opción básica que asume la concepción constructivista es la enseñanza adaptada que propone hacer frente a la diversidad mediante la utilización de métodos de enseñanza diferentes en función de las características individuales de los alumnos. Propone métodos de enseñanza diferenciados para la totalidad del alumnado dentro del currículum común.

o) Calidad educativa y metacognición

Un aspecto importante que hay que considerar es la relación inversa que existe entre el nivel de conocimiento previo del alumno y la cantidad y calidad de la ayuda educativa necesaria para asimilar los objetivos educativos. De acuerdo con esta idea los alumnos con un bajo nivel de conocimientos previos requerirán métodos de enseñanza que impliquen un alto grado de ayuda, mientras que los alumnos con un elevado nivel de conocimientos previos se beneficiarán de planteamientos metodológicos que impliquen una mayor autonomía y una menor ayuda por parte del profesor. Se trata de ayudar al alumno a establecer un puente entre los conocimientos que ya tiene y los nuevos. Queríamos incidir, también, en algunos términos implicados en este concepto: De un lado se habla a menudo de técnicas de estudio y de su falta, como un factor negativo en el proceso educativo. Es muy cierto que tradicionalmente el acto didáctico se ha caracterizado por una transmisión casi unívoca de los conocimientos (con mucha frecuencia solamente conceptuales), sin pararse en los procesos cognitivos que el alumno desarrolla en este momento. Y es que en realidad el conocimiento de unas determinadas técnicas no es sinónimo de éxito, pero ayuda a la realización y concreción de trabajos educativos. No podemos pretender nada más enseñar y aprender técnicas y los procedimientos algorítmicos de su uso.

Hemos de procurar razonar y determinar la conveniencia de su utilización en función de diferentes factores personales, ambientales, de la demanda del trabajo, etc. En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta lo que un alumno es *capaz de hacer* y aprender en un momento determinado, dependiendo del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentre (según las teorías de *J. Piaget*). La concreción curricular que se haga ha de tener en cuenta estas posibilidades, no tan sólo en referencia a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino, también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje, de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno. Además de su estadio de desarrollo habrá que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje el conjunto de *conocimientos previos* que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores -escolares o no- o de aprendizajes espontáneos. El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Este principio ha de tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación.

Se ha de establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender sólo y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.

La distancia entre estos dos puntos, que *Vigotsky* llama *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* porque se sitúa entre el nivel de

desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente él mismo. La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse, sino para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar y para generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo.

La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, nos encontramos en presencia de un *aprendizaje significativo*; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos encontraremos en presencia de un *aprendizaje repetitivo*, memorístico o mecánico. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es más grande cuanto más significativo es, cuanto más significados permite construir. Así pues, lo realmente importante es que el aprendizaje escolar -de conceptos, de procesos, de valores- sea significativo. La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculada a su *funcionalidad*.

Que los conocimientos adquiridos -conceptos, destrezas, valores, normas, etc.- sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se

encuentra el alumno lo exijan, ha de ser una preocupación constante de la educación escolar, cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, en una palabra, cuanto más grande sea su grado de significatividad del aprendizaje realizado, más grande será también su funcionalidad, ya que podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos. Aprender a aprender, sin duda, el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por uno mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Este objetivo recuerda la importancia que ha de darse en el aprendizaje escolar a la adquisición de *estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, de elaboración y organización* de la información, así como al proceso interno de *planificación, regulación y evaluación* de la propia actividad.

p) Metacognición y transferencia de conocimientos

La metacognición o la posibilidad real de *transferencia de los contenidos propios*, es un proceso importantísimo para la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes. En la medida que los docentes no nos encasillemos con formatos reiterativos y creáramos estrategias individualizadas, estaremos permitiendo que el alumno conozca su *propio proceso de aprendizaje*, la programación consciente de *estrategias de aprendizaje*, la programación consciente de estrategias de *memoria*, de *solución de problemas*, de *elección y toma de decisiones* y, en definitiva, de *autorregulación*. Esto hará que se amplíe extraordinariamente la capacidad y la eficacia del aprendizaje metacognitivo a través de una lectura comprensiva y altamente significativa.

1.3. ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA

1.3.1. ¿Qué es una estrategia?

La estrategia es un procedimiento cuya aplicación “permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. Una estrategia no detalla ni prescribe totalmente el camino que debe seguirse para alcanzar una meta. La estrategia es un procedimiento general que puede ser utilizado en muchas y variadas situaciones.

Las estrategias de lectura son procedimientos que necesitan ser aprendidos, es decir, necesitan ser contruidos por cada alumno y alumna, de manera conjunta y con nuestro apoyo. Nuestro rol como docentes en este proceso es enseñar de manera directa las estrategias de comprensión.

La enseñanza efectiva para el desarrollo de la comprensión nos exige que enseñemos estrategias relacionadas con cada uno de los momentos de la lectura: antes de la lectura, durante la lectura del texto y después de la misma.

Si bien las estrategias que facilitan la comprensión de un texto se dan de manera conjunta en el momento de leer, para efectos de su presentación, podemos organizarlas en el siguiente cuadro:

Estrategias para la comprensión de la lectura		
Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Estrategia: • Definir explícitamente el propósito de la lectura.	Estrategias: • Formular hipótesis (también se habrá realizado antes).	Estrategias: • Resumir • Formular y responder preguntas.

• Activar los conocimientos previos. • Predecir lo que dice el texto, formular hipótesis (también es una estrategia a realizar durante la lectura).	• Formular preguntas. • Aclarar el texto. • Resumir el texto. • Utilizar organizadores gráficos (también después de la lectura). • Releer. • Vocabulario.	• Recontar. • Utilizar organizadores gráficos (durante y después de la lectura).
Propósitos de este momento: Hacer explícito el propósito de la lectura, conectar los conocimientos previos con el tema de la lectura y motivar a la lectura.	Propósitos de este momento: Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y aprender a tomar decisiones adecuadas frente a los errores o fallas de comprensión.	Propósitos de este momento: Recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

Como se puede apreciar en el cuadro, aunque las estrategias se relacionan con etapas y propósitos definidos, las mismas se combinan en el proceso de la lectura. Por ejemplo, se predice y se formula hipótesis antes y durante la lectura, así como también se formula preguntas durante y después de la lectura. Los buenos lectores utilizan estas estrategias de manera más o menos espontánea y como resultado de los aprendizajes logrados en su práctica de lectura.

La disposición de las estrategias antes, durante y después de la lectura obedece a un propósito didáctico, pero no significa que se realicen estrictamente en ese orden. Algunas de ellas pueden suceder de manera simultánea o cíclica.

1.4. ESTRATEGIAS ANTES DE REALIZAR UNA LECTURA

1.4.1. Conocer los propósitos de la lectura

Veamos el testimonio de una maestra: “Al principio yo no entendía muy bien la estrategia de conocer los propósitos de la lectura, después entendí que un lector siempre lee con un propósito o motivo determinado, por ejemplo, para averiguar datos, entretenerse, recordar algunas cosas que

tiene que hacer. Y ahora, por ejemplo, cada vez que vamos a hacer una lectura en el curso sea en la modalidad silenciosa, individual o en voz alta, siempre converso con mis alumnos respecto a cuál va a ser el propósito de la lectura, para que ellos tengan clara la meta”

Nuestros niños y niñas necesitan saber que siempre se lee con un motivo o propósito determinado: averiguar un dato, entretenernos, recordar lo que tenemos que hacer, etcétera. Antes de empezar la lectura de un texto, debemos asegurarnos de que los niños tengan claros cuáles son los objetivos de la misma.

Si se va a leer una carta, diremos que la vamos a leer para saber qué nos quiere decir la persona que la envió. Si lo que vamos a leer es la letra de una canción que cantaremos en la fiesta del día de la madre, diremos que vamos a leer para aprender la canción que cantaremos a las mamás, etcétera.

Al principio, seremos nosotros quienes señalemos el propósito de la lectura; poco a poco, y con ayuda de preguntas, iremos transfiriendo la responsabilidad de decir para qué se va a leer un texto, a los propios alumnos.

1.4.2. Activar los conocimientos previos

El lector no está en blanco frente al texto, sino que posee ciertos conocimientos previos acerca de lo que va a encontrar en el texto. Antes de empezar una lectura, casi sin pensarlo, el lector rescata lo que ya sabe sobre el tema. Es necesario enseñar esta estrategia de manera explícita.

En las primeras oportunidades en que se pone en práctica esta estrategia es necesario que la docente demuestre cómo ella misma rescata sus conocimientos previos sobre el tema de la lectura.

También es necesario ayudar a los niños a recordar lo que saben acerca del tipo de texto que van a leer. Por ejemplo, en el caso del cuento, además de preguntar cómo comienzan y cómo terminan la docente les ayudará a recordar las partes que tiene el cuento, tales como la situación de inicio, problema o nudo y desenlace.

Esta estrategia se desarrolla de la siguiente manera:

- Primero explicamos a los niños que necesitamos recordar todo lo que sabemos sobre el tema acerca del cuál vamos a leer, para que podamos comprender mejor el texto. Por ejemplo, antes de la lectura de un cuento como Los tres cerditos, podemos hacer preguntas que permitan a los niños recordar qué son los cerdos, de qué otra manera les llamamos (chanchos, puerco, marrano, según la región), qué comen, dónde duermen, qué hacen, etcétera.).
- Mostraremos a nuestros alumnos cómo rescatamos nuestros propios conocimientos previos sobre el tema. Por ejemplo, podríamos decir que hace un tiempo leímos el cuento de los tres cerditos y que recordamos que eran tres hermanos que vivían en una granja y que un día deciden irse..., pero que no nos acordamos muy bien cómo seguía el cuento.
- Si algún niño o niña conoce el cuento, lo invitamos a que complete la información que nosotros hemos presentado.
- También les ayudamos a recordar lo que ya saben acerca del tipo de texto que se va a leer. Por ejemplo, recordaremos qué otros cuentos conocemos o hemos leído, cómo empiezan los cuentos (Había una vez...), qué elementos tienen (personajes, sucesos, desenlace), cómo terminan.

1.4.3. Formular predicciones o anticipaciones:

Antes de comenzar la lectura del texto, el lector realiza anticipaciones o predicciones acerca de lo que encontrará en el mismo, a partir de elementos tales como el portador del texto, la silueta, los títulos, las ilustraciones o el nombre del autor.

También es recomendable ayudar a los niños a hacer predicciones durante el proceso de la lectura, por ejemplo, el momento en que uno de los protagonistas

se encuentra en un problema y necesita tomar una decisión o analizar alguna acción para salir del mismo.

Luego de conversar en pares, los niños comparten sus predicciones con toda la clase. Los niños deben escuchar todas las ideas sin burlarse si no se cumplieron y no pensar que siempre tienen que acertar. Después de escuchar a los niños, se continua con la lectura del cuento.

Antes de comenzar la lectura de un texto, el lector realiza anticipaciones o predicciones acerca de lo que encontrará en el mismo a partir de elementos tales como: el portador del texto, la silueta, los títulos, las ilustraciones, el nombre del autor, etcétera.

Después de que cada niño explique las razones en que basó su predicción, podemos mostrar la estrategia que utilizó. Esto ayudará a todos los niños a tomar conciencia de las diferentes estrategias que se puede utilizar para hacer una predicción. Algunas estrategias comunes son:

- a) Observar el tipo de personalidad que el protagonista ha demostrado hasta este punto en el cuento (tímido, atrevido, chistoso) y pensar cómo actuaría una persona (en este caso, un personaje), con ese tipo de personalidad.
- b) Considerar la situación en la que el protagonista se encuentra y las posibilidades de acción que tiene.
- c) Pensar en lo que uno haría si estuviera en el lugar del personaje.

ESTRATEGIAS DURANTE Y DESPUÉS DE REALIZAR UNA LECTURA

Formular Preguntas

Una de las conclusiones a las que llegan los estudios realizados sobre las características generales de la práctica docente, es que la mayor parte del tiempo quienes hacemos uso de la palabra en el aula, somos nosotros, los maestros. Además, buena parte de nuestras intervenciones consiste en formular preguntas a los niños.

Con esta estrategia, buscamos que los niños aprendan a hacerse a sí mismos, preguntas que sean pertinentes al texto que están leyendo. Recordemos que alguien que asume la responsabilidad en su proceso de aprendizaje no se limita a contestar preguntas que se le plantean, sino que también interroga y se interroga a sí mismo.

- Iniciamos la enseñanza de esta estrategia explicando a los niños que para poder entender mejor el texto que están leyendo (construir su significado), es necesario utilizar una estrategia muy interesante: “hacerse preguntas sobre el texto”.

- También les indicamos que para hacer buenas preguntas (preguntas pertinentes), debemos fijarnos en las señales que nos ofrece el texto. Mostramos algunas de ellas: su estructura, organización interna, los dibujos, etc.

- Mostramos a los niños cómo pueden plantearse preguntas durante la lectura de un texto, haciéndonos preguntas a nosotros mismos. Si lo que nos interesa es lograr una comprensión general del texto, las preguntas que nos hagamos, no deberían dirigirse a detalles o elementos precisos del texto, sino más bien a establecer el tema del texto, sus ideas principales o el argumento, dependiendo del tipo de texto que se esté leyendo.

- Algunos autores señalan que las preguntas que por lo general se plantean durante (o después) de la lectura de un texto, son indistintamente, a veces muy generales y a veces muy específicas, razón por la cual para los niños resultaría difícil aprender las estrategias que los ayudan a comprender las ideas principales de los textos.

- Para plantear preguntas pertinentes, debemos tomar en cuenta

la organización interna del texto. Por ejemplo, para el caso de los textos narrativos, se sugiere las siguientes interrogantes:

a. Escenario: ¿Dónde ocurre esta historia? ¿En qué época tiene lugar esta historia?

b. Personajes: ¿De qué se trata esta historia?, ¿Cuáles son los personajes de la historia? ¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

c. Problema: ¿Tenían algún problema los personajes de la historia (personas o animales)? ¿Cuál era el problema central dentro de la historia?

d. Acción: ¿Cuáles fueron los hechos (las cosas que pasan) más importantes dentro de la historia?

e. Resolución: ¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

f. Tema: ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? ¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?

- De esta manera, habremos ejemplificado cómo plantearse preguntas que refieren a las cuestiones fundamentales o principales del texto.

- En las primeras oportunidades en las que trabajemos esta estrategia, los niños necesitan, no sólo escuchar las preguntas que nos hacemos, sino también constatar que las mismas se responden con la lectura del texto. En las siguientes oportunidades, también los niños se formularán preguntas.

- Para la práctica de “hacer preguntas”, podemos organizar grupos de dos o tres niños, entregando a cada niño el texto que va a ser utilizado. Para que tengan una guía en el momento de hacer las preguntas, escribimos en

tarjetas que pegamos en la pizarra y les recordamos oralmente los elementos narrativos centrales: escenario, personajes, problema, acción, resolución.

- Orientamos a los niños, según su necesidad en el proceso de formular las preguntas correspondientes a cada elemento narrativo.
- Cuando todos han concluido el ejercicio, y, a manera de evaluación, podemos pedirles que compartan sus preguntas con toda la clase, cuidando de que exista el respeto correspondiente a todas las intervenciones.

Clarificar dudas

Esta estrategia se utiliza durante la lectura y se refiere a lo que hacemos cuando tenemos la sensación de no haber comprendido del todo el texto que estamos leyendo. En realidad, no es que estemos continuamente preguntándonos si entendemos o no lo que estamos leyendo, sino que somos conscientes de que hay algo que no comprendemos, justamente porque estamos comprendiendo el texto que leemos. Detectar los errores o las lagunas de comprensión, es el primer paso, “una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión.”

Los especialistas señalan como principio general a aplicar en el proceso de clarificar dudas, que, en lo posible, se evite las acciones que interrumpen drásticamente la lectura (por ejemplo, dejar de leer para consultar el diccionario o preguntar a otros), a menos que la comprensión de una palabra o una frase sea absolutamente imprescindible para comprender el texto. Señalan que cuando la lectura se interrumpe, el lector se desconecta del texto, pierde el hilo de la lectura y, consiguientemente, se aleja de la posibilidad de la comprensión global del mismo.

La primera decisión que se toma ante un problema de comprensión (de una palabra o una oración), es si se debe realizar una acción compensatoria o no. Cuando una frase, palabra, o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, lo más inteligente es ignorarla y continuar leyendo.

Desde la perspectiva del docente que está acompañando el proceso de lectura en voz alta de un niño, esto significa que no todos los errores de lectura que realiza, deben ser corregidos. En cada caso, hay que evaluar la ‘importancia’ del error en la comprensión general del texto.

A veces, esta primera decisión, es suficiente (por ejemplo cuando estamos leyendo una noticia en el periódico y surge una palabra que no comprendemos). Sin embargo, a veces eso no funciona. Si la palabra que no se entiende, aparece una y otra vez en el texto, o la frase que no comprendimos nos impide comprender lo que viene a continuación, hay que hacer otra cosa. En todo caso, siempre hay que evaluar el obstáculo con el que uno se enfrenta.

Por ejemplo, se explica a los niños qué quiere decir *‘usar el contexto para comprender el significado de una palabra’*, se muestra cómo se procede para deducir el significado de una palabra desconocida (se modela) y, finalmente, se dirige a los niños para que ellos mismos puedan utilizar la estrategia.

El Subrayado

Es una técnica empleada durante la lectura que consiste en trazar una línea debajo de las palabras u oraciones esenciales que contienen las ideas clave en los textos escritos.	
Utilidad del subrayado ☐ Hace más activa la lectura.	Estrategia para subrayar - Hacer una lectura general fijándose en

☐ Permite fijar la atención y evitar distracciones. ☐ Desarrolla una lectura crítica, pues se aprende a diferenciar lo más ☐ importante de lo menos importante. ☐ Facilita el repaso, ya que se hace en menos tiempo. ☐ Ayuda a recordar con mayor facilidad lo leído o estudiado	el orden y la organización de los apartados que integran el texto. - Releer, párrafo a párrafo, intentando comprender el significado global del texto. - Localizar las ideas principales. - Separar las informaciones triviales - o irrelevantes. Se puede poner entre paréntesis las ideas que no son tan importantes o aquellas que son secundarias. - Subrayar las ideas principales o los detalles importantes, tales como: datos, fechas, fórmulas, etc. NUNCA palabras sueltas y sin sentido o todo el texto.
--	--

EJEMPLO: LA PESCA

La pesca, entendida como medio de subsistencia, ha sido una ocupación del hombre tan antigua como él mismo. Siempre que los historiadores quieren describirnos las actividades fundamentales del hombre primitivo, nos cuentan que se dedicaba a la caza y la pesca. Pesca marítima en la costa y fluvial en los grupos alejados del mar.

En función de las zonas más aptas para la vida animal se clasifican los tipos de pesca en tres: pesca costera o de bajura, pesca de altura y gran pesca o de lejanía.

La pesca costera o de bajura es la más elemental y la más barata; ocupa una numerosa población costera.

Se utilizan pequeñas flotillas de escaso tonelaje, que hacen su jornada alejándose pocas millas de la costa y regresando a puerto diariamente con la pesca obtenida. Esta pasa inmediatamente al consumo en fresco en las propias poblaciones costeras. Las artes, normalmente utilizadas son las redes.

La pesca de altura se realiza con embarcaciones de mayor tonelaje y tripulación más numerosa. Exige mayor inversión y la financian empresarios asociados a mercados grandes y fábricas de conservas. Se alejan bastantes millas hasta los bordes de la plataforma continental, y permanecen incluso semanas en alta mar. Los barcos se construyen cada vez con mayor equipo de aparejos y grandes adelantos.

La gran pesca o de lejanía es la que se practica a gran escala y en mares muy alejados. Las embarcaciones son de gran tonelaje con todo tipo de adelantos. Su tripulación es numerosa y está preparada para permanecer varios meses en alta mar.

Las Notas Marginales

Son palabras que expresan las ideas principales de un texto. Pueden servir de base para elaborar esquemas y resúmenes.

Utilidad de las notas marginales

- ☐ Desarrollan la capacidad de análisis, pues exige examinar el texto detalladamente.
- ☐ Permiten distinguir las ideas principales de las secundarias.
- ☐ Sintetizan el contenido de un texto.
- ☐ Favorecen el recuerdo de lo esencial del texto.

Estrategia para utilizar las notas marginales

- ☐ Realizar una prelectura o lectura general del texto.
- ☐ Leer nuevamente el texto párrafo por párrafo.
- ☐ Responder a las preguntas: ¿cuál es el tema del párrafo?, ¿el siguiente párrafo desarrolla el mismo tema?, ¿cuál es la idea central de cada párrafo?
- ☐ Escribir en el margen izquierdo la palabra globalizadora que sintetiza la idea central del párrafo.
- ☐ Se pueden utilizar palabras como: definición, concepto, características, clasificación, partes, origen, evolución, tipos, variedades, causas, efectos, consecuencias, antecedentes, evolución, historia, cómo, por qué, modo, problemas, soluciones, hipótesis, etc.

El Resumen

Es una exposición breve del contenido de un texto donde se enfatizan los puntos más importantes de la información. No debe ser una lista de aspectos dispares o fragmentos del original.		
Utilidad del resumen - Desarrolla la capacidad de síntesis. - Mejora la expresión escrita. - Aumenta el nivel de concentración. - Ejercita una lectura activa. - Ayuda a redactar los trabajos con mayor precisión.	Estrategia para elaborar un resumen - Hacer una lectura global del texto. - Intentar responder a las preguntas: ¿Qué dice el texto?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿De qué partes consta?, ¿De qué trata cada una de las partes? - Subrayar lo más importante. - Hacer una jerarquización de la información contenida. - Escribir el resumen del texto organizando y relacionando las ideas para que presten unidad y sentido. Procurar usar pocas palabras pero exactas, precisas, etc.	
Reglas para la elaboración de un resumen		
Reglas de supresión u omisión	Reglas de generalización	Regla de construcción o integración
Omitir la información trivial o de importancia secundaria. Suprimir información que puede ser importante, pero que es redundante o repetitiva.	Sustituir los conceptos parecidos entre sí por un concepto o idea que los englobe.	Reemplazar uno o más párrafos o secciones de un texto, por proposiciones que las sinteticen.

EJEMPLO:

LA PESCA

La pesca, entendida como medio de subsistencia, ha sido una ocupación del hombre tan antigua como él mismo. En función de las zonas más aptas para la vida animal, existen tres tipos de pesca: pesca costera o de bajura, pesca de altura y gran pesca o de lejanía.

La costera es la más elemental y barata; ocupa pequeñas flotillas de escaso tonelaje, se aleja pocas millas de la costa y la tripulación regresa a puerto diariamente. La de altura se realiza con embarcaciones de mayor tonelaje y exige mayor inversión pues se alejan bastantes millas, y permanecen semanas en alta mar. La gran pesca o de lejanía es la que se practica a gran escala y en mares muy alejados.

El Esquema

Es la expresión gráfica del subrayado, pues contiene, de manera estructurada, las ideas fundamentales de un texto. Nos facilita el estudio de un tema en la medida que ofrece una estructura visual clara y puntual de los contenidos que se desarrollan.	
Utilidad de los esquemas • Globalizan, es decir, brindan una visión de conjunto de lo leído o estudiado. • Complementan la fase analítica del subrayado. • Jerarquizan y organizan ideas y datos. • Ayudan a retener lo que se estudia. • Ayudan a ser breve y conciso.	Estrategia para elaborar un esquema - Leer de manera global el texto. - Localizar las ideas principales de cada párrafo y subráyalas. - Organizar jerárquicamente los datos. - Colocar las notas marginales. - Trabajar el esquema cuidando que haya relación entre las partes y el todo. - Se pueden emplear distintos recursos o elementos de realce: letras mayúsculas y minúsculas, guiones, puntos, asteriscos, números correlativos, etc.

RECUERDE

Existen numerosos tipos de esquemas: sangrado, barras y puntos, llaves, letras, números, mixtos... Cada cual tiene sus ventajas e inconvenientes. (...) Cualquiera de ellos puede sernos de gran provecho, pero en el momento de hacer un esquema, lo esencial es captar con exactitud la jerarquización entre las ideas expuestas en el texto.

El Mapa Conceptual

Es un recurso esquemático, creado en 1972 por el investigador estadounidense Joseph Novak, que sirve para presentar la estructura de un tema, mostrando de manera ordenada y jerarquizada las distintas relaciones existentes entre los conceptos.

Utilidad del mapa conceptual

- Representa de forma esquemática el contenido de un texto.
- Aclara ideas claves.
- Crea un propio estilo de tomar notas.
- Permite visualizar los conceptos y las relaciones existentes entre ellos.

Estrategia para elaborar un mapa conceptual

- Leer de manera global el texto.
- Leer detenidamente el texto y escoger los conceptos sin los cuales la explicación quedaría incompleta.
- Jerarquizar los conceptos seleccionados.
- Unir mediante flechas o líneas dichos conceptos de tal manera que se exprese la relación entre ellos.
- Escribir sobre las líneas o flechas de unión la palabra o palabras claves.
- Revisarlo y realizar las correcciones necesarias.

<i>Componentes del mapa conceptual</i>		
Concepto:	Palabras-enlace:	Proposiciones:
Representación de elementos o atributos comunes que distinguen a las clases o grupos; Por ejemplo: la pesca, tipos de pesca, costera, de altura, etc.	Palabras que sirven de unión entre dos conceptos. Estas palabras se escriben sobre las flechas o líneas de unión. Por ejemplo: existen, usada, son, utiliza, se caracteriza por, etc.	Se forman al relacionar mediante líneas o flechas dos o más conceptos unidos por las palabras de enlace, para constituir una unidad semántica. Por ejemplo: los tipos de pesca son: costera, de altura y de lejanía.

El Mapa Semántico

Son organizadores gráficos de la información dentro de categorías pertenecientes a un tema central.

En los mapas semánticos no hay orden de jerarquía, sino se ubica el tema en un área central y de ésta parten otras ideas donde los conceptos son ampliados sintéticamente.

Permiten observar como las palabras se relacionan entre sí para tener una visión completa del tema tratado y facilitan la ampliación de los temas secundarios en torno a un tema central.

Ejemplo:

Lee el siguiente texto y complete el mapa semántico:

Durante la antigüedad la Tierra se consideraba que era el centro del Universo. Sin embargo, los griegos ya sospecharon que giraba en torno al Sol. En el siglo XVI Copérnico evolucionó los conceptos astronómicos con la publicación de su obra: Sobre las revoluciones de los cuerpos celestes, en la que afirmaba que la Tierra describía una órbita en torno al Sol. Esta teoría fue muy polémica hasta tal punto que intervino la Iglesia.

En la actualidad se sabe que el planeta Tierra es uno de los más pequeños del sistema solar y es uno de los más próximos al Sol. La forma de nuestro planeta es esférica, ligeramente achatada por los polos.

Tiene una superficie de 510 millones de Km. y un diámetro de 12.750 km.

Las capas de la Tierra son la endósfera, que está formada por varias capas; en su interior está el núcleo, formado por níquel y hierro; la litosfera o corteza terrestre que tiene un espesor de 60 Km., la atmósfera, que es una capa gaseosa formada por aire (oxígeno y nitrógeno) que alcanza hasta los 1 000 Km. de altura.

Se calcula que la Tierra puede tener alrededor de 5.400 millones de años. El planeta describe dos movimientos: uno de rotación en torno a su eje que dura 24 horas, dando lugar al día y la noche, y otro movimiento de traslación alrededor del Sol que dura 365 días (un año). La Tierra tiene un satélite, es la luna que tiene una tamaño 50 veces menor.

DEFINICIÓN

CARACTERÍSTICAS

CAPAS

MOVIMIENTOS

El Mapa Mental

Tiene cuatro características esenciales, a saber:

- El asunto o motivo de atención se cristaliza en una imagen central.
 - Los principales temas de asunto se desprenden de la imagen central en forma ramificada.
 - Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave escrita sobre una línea asociada.
- Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- Las ramas forman una estructura nodal conectada.



OTRAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS:

Las niñas y los niños se hacen conscientes que poseen habilidades para leer eficazmente cuando al interrogar los textos utilizan estrategias mentales que asociadas a sus experiencias, les permiten apropiarse de la mayor información significativa del texto.

Para conseguir que los niños y las niñas sean conscientes de sus habilidades es preciso que usen las siguientes estrategias:

1. Lectura global del texto. Es la lectura rápida que hacemos para tener una idea general del texto.
2. Leer por párrafos. Es la lectura más lenta, que nos permite extraer las ideas centrales de cada párrafo.
3. Imaginar lo que se ha leído. Es pensar en lo que se está leyendo, formando imágenes mentales de lo que está ocurriendo en la lectura.
4. Detenerse y hacer preguntas: Consiste en parar de vez en cuando, para hacerse preguntas sobre lo leído y contestarlas.
5. Comprender el significado de algunas palabras ¿Cómo?
 - Leyendo el párrafo varias veces para entender la palabra difícil, a través del contexto,
 - Buscando en el diccionario el significado de la palabra.
 - Reemplazando la palabra difícil por otra palabra conocida que no haga variar el texto.
6. Adivinar lo que posiblemente ocurrirá (predicciones) Detenerse en la lectura y pensar ¿qué ocurrirá ahora? Seguir leyendo para comprobarlo.
7. Dibujar el texto. Hacer dibujos del texto para comprenderlo mejor.

8. Determinar la idea principal. Consiste en explicar lo más importante de la lectura o de una parte de ella.
9. Organizar la información. Establecer la secuencia de los hechos, los tiempos las causas, consecuencias, los problemas, las soluciones, las características de los personajes y situaciones.
10. Construir el significado. Hacer un resumen. Decir en pocas palabras las ideas principales del contenido de la lectura. Debe ser breve y preciso.

Estrategias para estimular la fluidez lectora

Se puede trabajar en dos niveles:

Trabajando a nivel de las palabras

Pescando palabras

- Preparamos una cantidad de tarjetas con palabras, según el grado de dominio del código escrito en el que se encuentren los niños. Las tarjetas deben tener forma de peces y a cada una se le pone un clip. Preparamos también unas sencillas 'cañas de pescar' con una madera y un hilo, en la punta del cual se ata o pega un imán. Finalmente, se prepara una caja que será el 'lago para pescar', en la que colocaremos a los 'peces'. Se puede pedir la colaboración de los padres para elaborar las tarjetas y los demás implementos necesarios.
- Organizamos a los niños en grupo. Un niño o niña de cada grupo tomará una caña y, por turnos, tratarán de pescar una palabra para leerla con corrección, lo más rápido posible.
- Cuando el niño tiene éxito, se guarda el pescado; cuando no puede leer la palabra o se equivoca, vuelve a poner 'el pescado' en la caja. Gana el grupo que logra quedarse con la mayor cantidad de 'pescados'.

- Se puede hacer más desafiante la actividad si se pide a los niños crear una frase en la cual utilicen la palabra leída.
- Las tarjetas de peces pueden ir aumentando o cambiando a medida que los niños van aprendiendo nuevas palabras.
- La maestra debe estar atenta a las palabras que presentan mayor dificultad para algunos niños con el objeto de apoyarles posteriormente de manera específica.

Dominó de palabras – dibujos

Se preparan 28 fichas rectangulares divididas, cada una en dos cuadrados. Se preparan 28 palabras y los 28 dibujos correspondientes a esas palabras. En cada ficha se pone un dibujo cualquiera y una palabra de manera que quede por ejemplo:

Bingo

Este es un juego que gusta mucho a los niños de primero y segundo curso. Es una adaptación del conocido juego de bingo, para ayudar a la lectura.

- El primer paso es preparar una lista de cuarenta palabras que los niños sean capaces de leer por sí solos. Esa hoja la usamos para elaborar los cartones del bingo. También hacemos tarjetitas y en cada una escribimos una de las palabras de la lista que hemos elaborado. Estas tarjetitas las guardamos en una bolsa o cajita para la hora del juego.
- Luego armamos los cartones del bingo. En cada cartón escribimos 12 palabras organizadas en cuatro columnas. No debe haber dos cartones iguales; para cada cartón se van cambiando las palabras y el orden en que se las escribe. Podemos hacer cartones para cada grupo de niños, para cada pareja de niños o para cada uno. Para esto podemos pedir la colaboración de los padres. Por ejemplo, si hemos trabajado la lección sobre la palomita, un cartón puede ser así:

- ¡Ahora estamos listos para jugar! Entregamos a cada niño (o pareja o grupo) un cartón y frijolitos (fósforos, semillas o piedritas). Les explicamos el procedimiento del juego: que la maestra va a leer palabras y que cuando uno tiene esa palabra en el cartón, la debe marcar con un frijolito. El objetivo es llenar el cartón propio antes que el resto de los compañeros.
- El primer niño que completa su cartón, grita: ¡BINGO!, y lee todas las palabras de su tarjeta ganadora. Después, se intercambian las tarjetas y el niño que ganó, es el siguiente lector de palabras de la lista.

Registro de palabras

- Utilizamos una cartulina o dos páginas del cuaderno de cada niño. Les ayudamos para que las dividan en cuadrados, uno para cada letra del alfabeto.
- Escribimos en pequeñas tarjetas, palabras con cierto grado de dificultad y las metemos en una bolsa.
- Por turnos, cada niño o niña va sacando una tarjeta de la bolsa y la lee en voz alta. Si la lee correctamente y con precisión, anota la palabra en su cuaderno, en el cuadrado correspondiente a la letra con que empieza la palabra.
- El objetivo de la actividad es aumentar la automaticidad en la lectura de palabras con cierto grado de dificultad.

Palabras por minuto

- Los niños se organizan por parejas y se reparten tarjetas con palabras que habremos preparado previamente.
- Cada pareja debe trabajar así: uno de los niños muestra una palabra a su compañero o compañera. Él o ella la lee en voz alta. El que muestra la tarjeta anota la cantidad de palabras leídas con precisión por el otro.

- El objetivo es leer la mayor cantidad de palabras en un minuto. Luego cambian de rol dentro de cada pareja.

Frases rápidas

- Pedimos a los niños que lean rápidamente frases escritas en tarjetas.
- Si tuvieron algún error en la lectura, les sugerimos practicar y leer una vez más.

Leemos completando

- Elegimos un texto breve y familiar para los niños. Usamos un material que tengan todos los alumnos o reproducimos el texto elegido en una hoja para que cada uno de los alumnos tenga el texto.
- Leemos en voz alta mientras los niños siguen la lectura con la vista.
- En algunas palabras adecuadas al nivel lector de los niños, hacemos una pausa y pedimos a un niño o niña que complete la lectura con la palabra que sigue. Si el niño requiere mucho tiempo, volvemos a leer la frase (para no olvidar el sentido) y le pedimos que lea por segunda vez la palabra.

Ejercicios que contribuyen al desarrollo de la anticipación

a) Anticipación de letras o partes de una palabra

- Presentar, en tarjetas, palabras que los niños y niñas ya pueden leer, con el final de la palabra oculta. Los niños y niñas deben predecir cuál es la palabra completa.
- Poner, en seis tarjetas, la primera parte de una palabra que puede tener varias terminaciones diferentes (familias de palabras) y, en otras seis tarjetas, las terminaciones. Armar todas las posibles palabras y luego hacer que las lean de una sola mirada. Por ejemplo:

- Estos ejercicios deben ir de lo más fácil a lo más difícil. Sólo pueden suprimirse consonantes que no tienen más de una posibilidad de ser reemplazadas, o si la tienen, deben admitirse todas las posibilidades que tengan en la respuesta de los estudiantes.

b) Anticipación de palabras completas

- Armar frases de cuentos conocidos por los niños y niñas, correspondientes a pasajes significativos del cuento. Dejar las frases incompletas para que ellos digan la palabra que sigue. Tener las palabras que faltan escritas en tarjetas y, cuando el niño diga la palabra, ubicarla dentro de la frase. Verificar con los niños si la palabra dicha quedó bien ubicada en el sentido de la frase, releyéndola y que ellos opinen.
- Cuando se trabaja producción de textos colectivos, preguntar a los niños y niñas, después de una parte de la frase, cuál será la palabra que debe seguir. Por ejemplo: Si el cuento se trata de un niño que se pierde en el bosque: "De pronto vio un animal con unas tenazas muy grandes y llenas de sierras afiladas. El niño lo miró " (asustado, aterrado, aterrorizado, miedoso, lleno de miedo)

Ejercicios para incrementar la decodificación automática de palabras con base en unas grafías claves

- Poner palabras de diferente extensión que comienzan por la misma grafía y que son conocidas por los estudiantes con anticipación. Por ejemplo:
- Una vez que las han leído muchas veces, escribirlas en tarjetas y colocarlas en lugares bien separados en la pizarra.
- Organizar un concurso en relación a cuántas palabras identifica cada alumno de una sola mirada. Se pregunta: "*¿dónde dice mono?*". El niño o niña debe señalar el lugar donde está la tarjeta con esa palabra. Luego se hace lo mismo con el resto de palabras.
- Se pueden armar 3 ó 4 equipos y, en fila, van pasando, uno de cada equipo, a identificar una palabra. El equipo que haya señalado más palabras correctamente, gana.

- Otras listas de palabras podrían ser: tomate, tinta, termómetro, tomo, topo, teñido... O: papá, pepita, pipa, picadura, pote, patán.

Trabajando a nivel de los textos

Modelado de la lectura

Esta actividad es muy sencilla; consiste en proveer un modelo de lectura fluida. Debido a que es muy importante que nuestra propia lectura sea fluida, tenemos que practicar la lectura del texto que vamos a leer para los niños. Se trabaja en pares, un adulto y un niño, así que tenemos que planificar el momento y lugar para hacer estas prácticas. También tenemos que priorizar a los niños que precisan más ayuda.

Además de hacerlo nosotros mismos, también podemos pedir a los padres que lo hagan en la casa, recomendándoles practicar su propia lectura para que sea un buen modelo de fluidez:

- Primero lee el adulto un párrafo en forma fluida.
- Luego lee el niño, y el adulto le da ánimo y le muestra en qué puede mejorar.
- El niño lee varias veces (dos o tres), hasta que pueda leer el texto de forma fluida.

También podemos pedir ayuda a niños de cursos superiores, asegurándonos siempre de que su lectura sea un buen modelo de fluidez.

Lectura en coro

- Elegimos un cuento, que no sea muy largo; cada niño y niña debe tener su copia para leer al mismo tiempo.
- Primero leemos nosotros para darles un modelo de lectura fluida; luego, repetimos la lectura invitando a los niños a ir leyendo las palabras que vayan reconociendo junto con nosotros.
- Después de leer dos o tres veces el mismo texto, los niños van a poder leer algunas frases o todo el texto.

- No es necesario hacer todas las relecturas el mismo día, sino en varios días sucesivos.

Lectura en parejas

- Ayudamos a los niños a organizarse en parejas. Cada pareja elige un texto de una extensión adecuada para su curso. Un niño lee para su compañero por un lapso de 2 a 3 minutos, dependiendo de la extensión del texto. Cuando les indiquemos que se ha cumplido el tiempo, cambian de rol: el que leía escucha y el que escuchaba, lee.
- En algunas ocasiones podemos formar parejas con lectores con mayor y menor fluidez. En esos casos, el niño con mayor fluidez lee primero para proveer un modelo de lectura en voz alta y puede ayudar a su compañero a decodificar las palabras difíciles.

Lectura para niños más pequeños

Otra estrategia que entusiasma a los niños es preparar una lectura para leerla a niños menores:

- Organizamos una lista de niños que deseen leer para niños de un curso menor o a sus hermanos más pequeños.
- Cada niño elige el cuento que quiere leer y luego de leerlo en silencio, lo ensaya en voz alta, hasta sentirse listo para contarlo.
- Nosotros habremos provisto el modelo de lectura oral cuando realicemos la lectura en voz alta para nuestros alumnos.
- Luego, facilitamos el encuentro entre los niños de nuestro curso y los del curso menor, para que lean su cuento. Podemos realizar una visita al curso menor y dedicar una mañana a la lectura de cuentos. Esta actividad refuerza poderosamente la identidad lectora de los niños.

Lectura en cadena

Ésta es otra estrategia fácil de realizar en el aula y que entretiene a los niños:

- Elegimos un texto para leer. Todos los niños deben tener una copia del texto.
- Luego acordamos una señal para marcar el cambio (un aplauso, el chasquido de los dedos, el sonido de un juguete).
- Un niño comienza a leer en voz alta. Cuando se escucha la señal, al final de una oración o párrafo, otro niño continúa. Aquí, la maestra puede combinar que el siguiente niño sea elegido al azar o se ofrezca voluntariamente (por ejemplo, levantando la mano).
- El objetivo es que la lectura sea fluida, sin notarse el cambio de lector. Por lo tanto, es una actividad cooperativa en la cual todos nos esforzamos para que el curso completo lea fluidamente.

Carrera de lectura

- Elegimos un texto no muy extenso para esta práctica.
- Necesitamos tener un reloj y entregar a cada niño una copia del texto a ser leído. Primero leemos el texto completo.
- A continuación, pedimos a algún niño o niña que lea una parte del texto, por ejemplo, uno o dos párrafos. Pedimos a los demás niños que sigan la lectura y anoten las palabras que no leyó correctamente.
- Nosotros anotamos el tiempo que le toma leer.
- Cuando finaliza, los compañeros le indican las palabras que no leyó correctamente.

- Se le pide que practique dos veces la lectura y luego se le vuelve a tomar el tiempo para ver si puede leer más rápido y con menos errores.
- La carrera se realiza contra uno mismo, por lo tanto, se alienta tanto el mejoramiento en tiempo como en precisión de la lectura.

Lectura para dramatizar

Los niños disfrutaban muchísimo preparando una obra de teatro. Para realizar una obra de teatro, los niños leen y releen los textos, desarrollando su fluidez lectora en forma muy amena y alegre.

- Trabajamos a partir de un cuento breve, con diálogos.
- Lo leemos para los niños.
- Trabajamos a partir de un cuento breve, con diálogos.
- Luego les proponemos dramatizar el cuento.
- Preparamos los diálogos y los ponemos por escrito. Como parte de la preparación de la dramatización, los niños practican la lectura oral asegurándose de que se están comprendiendo lo que se lee y dándole a la lectura la entonación adecuada al contenido del texto.
- Luego, realizamos la presentación de la obra.

CAPITULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

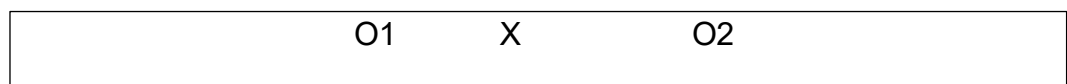
2.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo aplicada con propuesta; bien se ha mejorado metodológica y estadísticamente la posibilidad de tener en cuenta y controlar las fuentes de confundidas extrañas, el enfoque cuasi-experimental es mucho más vulnerable a las amenazas contra la validez inferencial, además, en un cuasi-experimento pueden plantearse más hipótesis alternativas que se ajusten a los datos. No obstante, por otro lado, existe una mayor generalización de los resultados a otras situaciones distintas a la de investigación. A pesar de las limitaciones que presenta la metodología cuasi-experimental, la correcta planificación y ejecución de un cuasi-experimento, que en muchas situaciones constituye la única alternativa de trabajo.

2.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasiexperimental.

Diseño Pre Test – Pos Test de un solo grupo: se toman datos antes y después del tratamiento, pero no hay seguridad de que las diferencias antes-después se deban al tratamiento.



2.3. Técnica e instrumentos de recolección

EL PRE TEST.- Dado en la ficha de observación científica y la entrevista – cuestionario, instrumentos que permitirán la obtención de los datos que deben ofrecer

los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, ambos instrumentos serán administrados antes de aplicar el programa estímulo por un periodo temporal de un trimestre lectivo.

EL POST TEST.- Constituidos por la ficha de observación científica y la entrevista cuestionario, ambos instrumentos serán administrados en el aula, a los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, después de haber aplicado el programa estímulo, a fin de comprobar la efectividad del estímulo, que permita validar su ejecución como alternativa de solución a los problemas de disrupción escolar en las instituciones educativas de la localidad y la región.

Instrumento de Recolección de Datos

Una Encuesta a los docentes de la institución educativa “Hildebrando Fuentes” N° 64721 de la provincia de Atalaya, que consta de 45 preguntas con una escala de Likert.

2.4. Análisis de los datos

En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o Spss versión 22, y se utilizará la prueba estadística t de student para muestras dependientes (para corroborar la prueba de hipótesis planteada).

CAPITULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1.- DIAGNOSTICO

TABLA N° 01

Pronunciación en la expresión oral en los en los niños (as) del segundo grado de la institución educativa n 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel del Faique

Puntaje	Nivel de Logro	Pre test		Post. test	
		Grupo de Estudio		Grupo de Estudio	
		n	%	n	%
0 – 16	Inicio	10	50%	4	20%
17 – 33	Proceso	4	20%	2	10%
34 – 50	Logrado	6	30%	14	70%
Total		20	100%	20	100%

Fuente: Pre test: Mayo 2012 Fuente:
Post test: Nov. 2012

Según el cuadro puede observarse que en el pre test 10 niños que representan el 50% tienen problemas en el desarrollar la habilidades de pronunciación de las palabras, 4 niños que representan el 20% están en proceso y 6 niños que representan el 30% han logrado una adecuada pronunciación para expresarse.

En el post test 4 niños tienen baja su pronunciación, 2 niños han mejorado su pronunciación y 14 niños han logrado satisfactoriamente su pronunciación para expresarse.

TABLA N° 02

Vocabulario en la expresión oral de los niños (as) del segundo grado de la institución educativa n 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel del Faique

Puntaje	Nivel de Logro	Pre test		Post. test	
		Grupo de Estudio		Grupo de Estudio	
		n	%	n	%
0 – 16	Inicio	7	35%	2	10%
17 – 33	Proceso	8	40%	2	10%
34 – 50	Logrado	5	25%	16	80%
Total		20	100%	20	100%

**Fuente: Pre test: Mayo 2012 Fuente:
Post test: Nov. 2012**

Los resultados del vocabulario, en cuanto al pre test del grupo de estudio, 7 niños que representan el 35% tienen un inicio del vocabulario, 8 niños están en proceso, mientras que 5 niños han logrado un adecuado vocabulario para expresarse.

Como se aprecia en el post test, los resultados son diferentes 2 niños que representan el 10% están en inicio de su vocabulario, 2 niños que son el 10% están en proceso, mientras que 16 niños que representan el 80% han logrado un vocabulario satisfactorio para expresarse.

TABLA N° 03

Fluidez Verbal en la expresión oral de los niños (as) del segundo grado de la institución educativa n 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel del Faique

Puntaje	Nivel de Logro	Pre test		Post. test	
		Grupo de Estudio		Grupo de Estudio	
		n	%	n	%
0 – 16	Inicio	12	60%	6	30%
17 – 33	Proceso	5	25%	2	10%
34 – 50	Logrado	3	15%	12	60%
Total		20	100%	20	100%

Fuente: Pre test: Mayo 2012 Fuente:
Post test: Nov. 2012

En cuanto a la fluidez verbal, el grupo de estudio referente al pre test, 12 niños que representan el 60% están en inicio de su fluidez verbal, 5 niños que representan el 25% están en proceso, 3 niños que representan el 15% han logrado una fluidez verbal para expresarse.

En el post test, el grupo de estudio ha logrado un puntaje considerable. 6 niños que representan el 30% están en inicio de su fluidez verbal, 2 niños están en proceso y 12 niños que representan el 60 % han logrado una adecuada fluidez verbal para expresarse.

TABLA N° 04

Saber escuchar en la comprensión oral los niños (as) del segundo grado de la institución educativa N° 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel del Faique.

Puntaje	Nivel de Logro	Pre test		Post. test	
		Grupo de Estudio		Grupo de Estudio	
		n	%	n	%
0 – 16	Inicio	9	45%	3	15%
17 – 33	Proceso	6	30%	3	15%
34 – 50	Logrado	5	25%	14	70%
Total		20	100%	20	100%

Fuente: Pre test: Mayo 2012

Fuente: Post test: Nov. 2012

Como se aprecia en el pre test, el grupo de estudio, 9 niños que representan el 45% tienen un inicio del saber escuchar, 6 niños que representan el 30% están en proceso, el 25% que son 5 niños han logrado el saber escuchar en la comprensión oral. Aplicando las estrategias metodológicas se obtuvo un resultado óptimo en el grupo de estudio demostrándose que en el post test 3 niños que representan el 15% están en inicio y proceso respectivamente del saber escuchar, 14 niños que representan el 70% han logrado un saber escuchar adecuado en la comprensión oral.

TABLA N° 05

Comprender textos orales en la comprensión oral de los niños (as) del segundo grado de la institución educativa n 15156 – Loma Larga Baja – San Miguel del Faique

Puntaje	Nivel de Logro	Pre test		Post. test	
		Grupo de Estudio		Grupo de Estudio	
		n	%	n	%
0 – 16	Inicio	9	45%	2	10%
17 – 33	Proceso	6	30%	4	20%
34 – 50	Logrado	5	25%	14	70%
Total		20	100%	20	100%

Fuente: Pre test: Mayo 2012

Fuente: Post test: Nov. 2012

Los resultados en el post test referente a la comprensión de textos orales el grupo de estudio tienen 9 niños que representan el 45% que están en inicio de la comprensión de textos, 6 niños que representan el 30% están en proceso, mientras que 5 niños que representan el 25% han logrado la comprensión de textos orales.

En el post test, el grupo de estudio, después de haber recibido las estrategias metodológicas presenta los siguientes resultados, 2 niños que representan el 10% están en inicio de comprender textos orales, 4 niños que representan el 20% están en proceso y 14 niños que representan el 70% han logrado satisfactoriamente la comprensión de textos orales.

3.2. CONSTRUCCION DEL MODELO

3.2.1 FUNDAMENTACIÓN

La comprensión lectora se ha venido y se sigue trabajo desde el punto de vista de la verificación de los contenidos del texto. Se busca que el alumno recuerde los contenidos que se pueden verificar en el mismo texto, pero no se llega al significado profundo de la comprensión lectora. Los alumnos se han acostumbrado al facilismo que le pregunten lo que pueden hallar en el texto y a reforzar el memorismo.

Por ello en el presente proyecto se busca que el alumno aprende los niveles más profundos de la comprensión lectora: el sentido inferencial y criterial, es decir que deduzca lo que se desprenda del texto. Para ellos es necesario practicar la lectura que se oriente e imaginar, pensar y utilizar el juicio crítico del alumno, la parte creativa e interpretativa y no repetitiva del texto. Esa es la orientación del presente programa llegar a hacer de la lectura una metacognición profunda del análisis de los textos literarios y no literarios en los alumnos.

3.2.2. FUNDAMENTOS

A.- PEDAGÓGICOS.-

El aprendizaje de la comprensión lectora obedece a un conjunto de estrategias motivadoras, integradoras y de estructuración mental. Se necesita concentración, imaginación, recordación, recreación y creatividad para poder extender los horizontes de la lectura a una comprensión profunda y no sólo a la recordación superficial de los elementos que contiene la lectura en sí.

B.- PSICOLÓGICOS.-

La lectura necesita una concentración mental y muchas veces el grado atencional es perturbado por preocupaciones exógenas (sentimientos, recuerdos, evocaciones) y distractores externos como sonidos, imágenes, falta de métodos mnemotécnicos y por los hábitos que se deben cultivar para potenciar el grado de concentración.

C.- FILOSÓFICOS.-

La racionalidad de enriquecer después del pensar, es un acto que nos invita a extender el conocimiento. No hay duda que el contenido de nuestros discursos y nuestras ideas, es el producto de la confluencia de la experiencia lectora y la experiencia empírica del vivir dentro de un contexto social.

D.- SOCIOLÓGICOS.-

La lectura si bien es un proceso individual, también en una segunda etapa representa un proceso colectivo, porque se comparte ideas, se esclarecen hechos, se enriquecen puntos de vista y se amplía el horizonte de la interpretación de textos.

3.2.3. OBJETIVOS

General: Diseñar una metodología metacognitiva para afianzar la comprensión lectora en los alumnos del nivel primaria.

Específicos:

- a)** Hacer un análisis de las deficiencias lectoras de los alumnos para implementar las metodológicas.
- b)** Aplicar la metacognición como estrategia metodológica en función de las necesidades y capacidades de grado.

- c) Evaluar y socializar la eficacia de la metodología tanto para el centro educativo como para el contexto educativo donde se ubique el proyecto.

3.2.4. El modelo

Tiene su origen en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial las formuladas por Goodman y Van Dijk, así como en los aportes de los psicólogos constructivistas (Piaget, Vigostky). Su contribución fundamental estriba en haber aunado las contribuciones de los enfoques o modelos del procesamiento de la información ascendente y descendente. Pero mayormente este modelo es considerado un producto de la evolución del modelo de procesamiento descendente, efecto –a su vez- de la evolución producida en el paradigma cognitivo.

Este modelo asume que el procesamiento de la información textual en sentido ascendente y descendente son condiciones necesarias pero no suficientes para explicar la lectura. Por eso, para explicar en forma real e integral cómo se accede a la comprensión, el modelo interactivo acude al marco más rico ofrecido por la teoría del esquema.

Según DUBOIS (1983) el enfoque interactivo sostiene las siguientes tesis:

- La lectura es un proceso global e indivisible
- El sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto.
- La experiencia y conocimiento previo o esquema del lector juega un papel fundamental en la construcción del significado del texto.

Esto implica que el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto (como el modelo ascendente) ni en el lector (como el modelo descendente), aunque concede gran importancia a los conocimientos previos de éste. Pues, como afirma DE VEGA y otros (1990:23):

“La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo”.

SOLÉ (2000) sostiene que el modelo postula lo siguiente: Al situarse el lector ante un texto, los elementos textuales despiertan en él expectativas a distintos niveles gráficos (el de las palabras, las frases, etc.), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como INPUT (o insumo) para el nivel siguiente, propalándose la información en forma ascendente. Pero, al mismo tiempo, dado que el texto genera expectativas y predicciones a nivel semántico, de su significación global, tales expectativas y predicciones guían la lectura y buscan su verificación en indicadores textuales de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. De este modo, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del texto y su conocimiento del mundo para construir un significado.

El enfoque interactivo se vio enriquecido por el aporte de los psicólogos constructivistas como Piaget y Ausubel, que enfatizan el papel que juega en la lectura los conocimientos previos del sujeto. Para ello retomaron el concepto de “esquema” y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. La interacción que postulan los constructivistas es la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector sólo logra comprender el texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Esta búsqueda se lleva a cabo a través de dos procedimientos o vías de activación simultánea de los esquemas: ascendente y descendente.

Cuando no encuentra tal configuración (por falta de conocimiento previo o dificultad del texto) no se da la comprensión.

Por tanto, según el modelo interactivo, en el proceso de lectura participan tanto la vía de procesamiento ascendente como la descendente, simultáneamente. El tipo de procesamiento predominantemente está determinado por situaciones como la dificultad del texto, el conocimiento del tema que tenga el lector, el dominio lingüístico de éste y las habilidades de lectura. Es decir, un lector, desplaza su atención del uno al otro según sus necesidades: cuando el texto es fácil o conocido, el lector puede usar el procesamiento “arriba-abajo”, pero puede cambiar al procesamiento “abajo-arriba” cuando se enfrenta a un texto difícil o poco familiar (con tema nuevo o muchas palabras desconocidas).

Para el aprendizaje de la lectura, el papel del profesor es muy importante, pero no como instructor, pues Smith deja bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Por tanto el maestro, el profesor en el ámbito de la L2, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- estar atento a sus preferencias
- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura
- facilitar información no visual relevante - facilitar la comprensión previa
- desarrollar el fondo de conocimientos previos

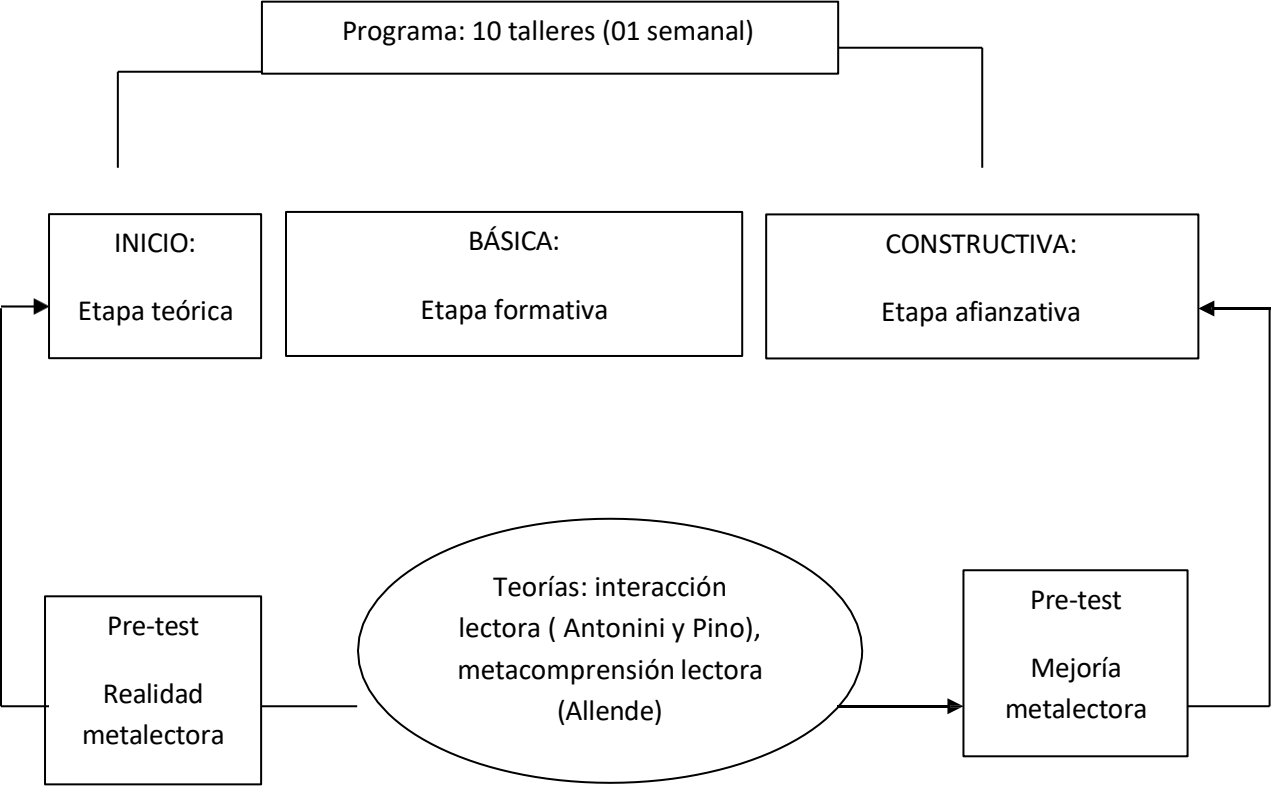
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994 : 195) la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Siguiendo a Solé (1992) y a Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

- el profesor escoge una lectura
- un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura
- si comete algún error de oralización el profesor lo corrige
- el profesor formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente
- ejercicios de gramática a partir del texto

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos. En realidad, este modelo de trabajo con la lectura más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que hace es entrenar en la respuesta mecánica de preguntas que el propio texto responde; no aborda la lectura como un proceso interactivo. Afortunadamente trabajos como el de Smith y muchos otros en los últimos tiempos han cambiado sustancialmente los planteamientos didácticos sobre la lectura.

Construcción del modelo



CAPITULO IV: CONCLUSIONES

1. El modelo de estrategias metodológicas para el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de cognitivas en el desarrollo del pensamiento creativo sirve de base para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, porque con el uso de técnicas y estrategias creativas, el alumno podrá comprender todo el proceso cognitivo desde que recibe la información hasta que lo procesa, creando nuevos conocimientos.
2. El modelo de estrategias metodológicas tiende gradualmente a sustituir el aprendizaje reproductivo, acumulativo, por el aprendizaje significativo, determinando una secuencia integrada por fases que acopian el proceso natural de captación y procesamiento de la nueva información, para articular al repertorio de conocimientos previos, desembocando en la construcción y aplicación de los conocimientos a la realidad.

CAPITULO V: RECOMENDACIONES

- Someter la propuesta a todos los docentes para incorporarla con plena conciencia en el trabajo docente.
- Aplicar el diseño de las secuencias metodológicas basado en las estrategias metodológicas para el desarrollo de la lectura y escritura en el área de comunicación integral en los niños (as) del segundo grado de en los cursos pertenecientes a áreas.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALLENDE, Felipey Condemarín. Habel(1982). **La lectura: teoría Evaluación y desarrollo**. Santiago de Chile. Edición Andrés Bello.
2. AMABILE, T. (1983) **“The Social Psychology of Creativity: a componential conceptualization”**. EEUU. Journal of Personality and Social Psychology. Pp. 45 (2).
3. AMEGAN, Samuel (1993). **Para una Pedagogía Activa y Creativa**. México D.F. Editorial Trillas. Primera edición.
4. ARANCIBIA, Violeta y otras (1999) **Psicología de la Educación**. Segunda Edición. Grupo Editor México Alfaomega S.A. México
5. ARELLANO OSUNA, Adelina (1993). **El lenguaje integral, una alternativa para la Educación**. Editorial Venezuela. Venezuela
6. BALODANO, Víctor H. (1996). **Lecciones de Filosofía Contemporánea**. Trujillo. Editorial Libertad. Segunda edición.
7. BEDOYA, José y GOMEZ, S. (1987). **Epistemología y Pedagogía**. Colombia. Editorial Antrophos Ltda. Primera edición.
8. BIEHLER, Robert y SNOWMAN, Jack (1990). **Psicología Aplicada a la Enseñanza**. México D.F. Editorial Limusa. Primera edición.
9. BOWER, Gordon y HILGARD, Ernest (1989). **Teorías del Aprendizaje**. México D.F. Editorial Trillas. Segunda edición en español.
10. BRIGGS, J. y BEAT, F.D. (1994). **Espejo y Reflejo. Del caos al Orden**. Barcelona: Editorial Gedisa.

11. BURUNAT, E. y C. ARNAY. (1987). **Pedagogía y Neurociencia**. En: Educar N° 12.
12. BERNARDO, José (1995) **Cómo aprender mejor**. Estrategias de Aprendizaje. Madrid. Editorial. RIALP. España.
13. BUENDIA EISMAN, Leonor. COLAS BRAVO, Pilar. HERNÁNDEZ PINA Fuensanta. (2000). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. España. Editorial Mc Graw Hill. 343 pp.
14. CALERO PEREZ, MAVILO (1999) Estrategias Metodológicas en Educación constructivista. Lima Editorial San Marcos. Pp. 275.
15. CAPELLA R., Jorge (1989) **Educación: Un Enfoque Integral**. Lima. Editorial Cultura y Desarrollo. Tercera edición.
16. CARNEY, T.(1992) **Enseñanza de la comprensión**. Madrid. Ediciones. Morata.
17. CERDA, H. 1994. **La investigación total**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
18. CLARK, E. (1997) **Designing and implementing and integrated curriculum**. <http://www.gover.net/holistic>.
19. COLOMER, Teresa y Campus, Ana (1996) **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid. Celeste.
20. CRESALC/UNESCO. (1998). **Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe**. ONU
21. DE BONO, Edward (1992) **El Pensamiento Práctico**. Barcelona. Editorial Paidós. Primera edición.

22. DE BONO, Edward (1994) **El Pensamiento Creativo**. Barcelona.
Editorial Paidós. Primera edición.
23. DE LA TORRE, Saturnino (1995) **Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa**. Barcelona. Editorial Escuela Española. Primera edición.
24. DE SANCHEZ, Margarita (1991) **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento**.
25. DE LO RÍOS, Carmen. (1996). **Resplendor. Lengua 3!** Lima (Perú), Editorial Bruño, 11 pp.
26. DELGADO, Juan Manuel. GUTIÉRREZ, Juan (1995). **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid, Editorial Síntesis, S.A. 668 pp.
27. ECCLES, J. (1975). **El Cerebro: Morfología y Dinámica**. México D.F. editorial Interamericana. Primera edición.
28. ECCLES, J. (1973). **The Cerebellum as a Computer: Patterns in Space and Time**. En: J. of Physiology. Pp. 229.
29. Fondo Editorial de la Pontificia universidad Católica del Perú (1995). **El Perú frente al Siglo XXI**. Lima. Primera edición.
30. FISHER, Robert (2000). **Cómo desarrollar la mente de su hijo**. España, Ediciones Obelisco, 315 pp.
31. FUGUET, A. (1998) **La creatividad dentro de los conceptos de currículum comprehensivo y la cuarta generación de evaluación**, Colecciones N° 5.

32. GARDIE, O. (1995). **Modelo de enseñanza creativa para la formación y desempeño del docente venezolano.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tesis doctoral.
33. GARDIE, O. (1993). **Escuela creativa: proyecto de futuro,** Colecciones N° 3.
34. GARDIE, O. (1998). **Cerebro total y estilos de pensamiento del docente venezolano: la creatividad desperdiciada.** Colecciones N°
35. GARGALLO, B. (1991). **Los Procesos Cognitivos y el Aprendizaje. La Reflexibilidad-Impulsividad y el Rendimiento Académico.** En: PADE. Universidad de Valencia. 1:2
36. GARDNER, Howard (1993). **Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples.** México D.F. Editorial Fondo de Cultura económica. Segunda edición en español.
37. GOLEMAN, D. 1996. **Inteligencia emocional.** Buenos Aires: Javier Vergara, editor.
38. GONZALES, América (1990) **Cómo propiciar la creatividad.** Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
39. GUILFORD, J.P. y otros (1978) **Creatividad y Educación.** Buenos Aires. Editorial Paidós. Primera edición.
40. HERNANDEZ D. Fabes (1988). **Métodos y Técnicas de Estudio en la Universidad.** Bogotá. Editorial McGraw–Hill. Primera edición.
41. LUZARDO, I. (1996). Citada por Heller, M. (1996). **El Arte de Enseñar con todo el Cerebro.** En: El Universal. Cuerpo 2, 06/04/1996.

42. MACHADO, LUIS A. (1983). **La Revolución de la Inteligencia**. Caracas. Editorial Planeta. Segunda edición.
43. MARTINEZ, M. (1993). **El Proceso Creador a la Luz de la Neurociencia**. En: Comportamiento, volumen 2. N° 1. USB.
44. MARTÍNEZ, M. (1992). **Revisión del Proceso Enseñanza Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia**. En: Perfiles 24. USB.
45. MARTÍNEZ, M. (1987). **Implicaciones de la Neurociencias para la Creatividad y el Auto Aprendizaje**. En: Anthropos.
46. MATUSSEK, Paul (1977) **La Creatividad desde una Perspectiva Psico-dinámica**. Barcelona. Editorial Herder. Primera edición.
47. MONTES, ZORAIDA. (1996). **Mas Allá de la Educación**. Caracas. Editorial Galac. Primera edición.
48. NIÑO ROJAS, Víctor Miguel (1992) **El proceso de la Lectura**: Edición Lapeinsa.
49. PINZAS, Juana. (1997) **Metacognición y Lectura**. Pontificia Universidad Católica del Perú.
50. SOLÉ, Isabel (1990) **Estrategias de la Lectura**. Madrid. Editorial Grao.

ANEXOS

ACTIVIDAD 01 : LECTURA

“LA GRAN NOTICIA”

1º ANTES DE LA LECTURA

- a) Dialogamos con los niños sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Qué opinión te sugiere el título?
 - ¿De qué crees que trata la lectura?
 - ¿Cuál será la gran noticia?
- b) Anotar las hipótesis de los alumnos(as) en la pizarra y al final de la lectura se verifica cuál de ellos se acerca más a la verdad.

2º DURANTE LA LECTURA

Se realiza la siguiente secuencia:

- a) Lectura silenciosa del texto (Subrayan palabras desconocidas).
- b) Lectura oral grupal del texto.
- c) Lectura individual alternada para mantener la atención del alumno.

Durante todo el proceso de la lectura se corregirá la postura que tiene el alumno(a) al leer, la pronunciación y la entonación adecuada y el respeto de los signos de puntuación (si es necesario se realizará una nueva lectura).

3º DESPUES DE LA LECTURA

- a) Realizamos un comentario general de la lectura respondiendo a las preguntas realizadas por la docente.
- b) Los alumnos comentan sobre la parte del texto que más les impresionó.
- c) Desarrollar el esquema y análisis propuesto.

LECTURA: “LA GRAN NOTICIA”

Antes de la lectura:

1. ¿Qué opinión te sugiere el título?
2. ¿De qué crees que trata la lectura?
3. ¿Cuál será la gran noticia?. Formulo hipótesis.

Durante la lectura:

1. Leo:

***“A un viejo que pasaba por la calle, una
niña bonita y de arrogante talle, detuvo del
faldón de la levita diciéndole: - Señor, por
vida suya quiero que usted me instruya
de las nuevas que aquí me participa una tía
que tengo en Arequipa –
Y, sin más requilorio.
Una carta pasóle al vejestorio”***

2. Respondo a las siguientes preguntas:

- a. ¿Quiénes son los personajes?
- b. ¿Qué quería la niña?
- c. ¿Quién le enviaba la carta?
- d. ¿Qué hará el anciano con la carta?. Formulo hipótesis.

3. Continuo la lectura:

*“Cabalgó el buen señor sobre los ojos un
grave par de anteojos:
el sobre contempló, rompió la oblea, la
arenilla quitó de los borrones, examinó la
firma, linda o fea,
y se extasió media hora en los renglones”.*

4. Respondo:

- a. ¿Qué se colocó el señor?
- b. Luego, ¿Qué hizo el señor?, ¿Cuánto tiempo se demoró en esto?
- c. ¿Qué creo que sucederá?. Comenta.

5. Concluyo la lectura:

*“Ya de aguardar cansada
- ¿Qué me dicen, Señor? – Dijo la bella- y el
viejo echó a llorar diciendo: ¡Nada!. Has
nacido, mi bien, con mala estrella- Asustada la
joven del exceso
Del llanto del anciano,
Le preguntó: ¿Quizá murió mi hermano?
Y el viejo le respondió: ¡Ay! Es peor que eso.
¿Está enferma mi madre? Todavía es
peor cosa, hija mía.
No puedes resistir a esta desgracia...”*

¡Yo viejo y todo, me volvería loco!

- *¿Qué me ha sucedido pues por*

Santa Engracia?

- *Que tú no sabes leer... ni yo tampoco.*

Ricardo Palma
(Perú)

6. Subrayo y busco el significado de las palabras que no entiendo y las escribo en mi cuaderno.

7. Respondo las siguientes preguntas:

a. ¿Qué hizo la niña cansada de tanto esperar?

b. ¿Qué hizo el señor?.

c. ¿Cuál es la razón del llanto del señor?

8. Numero según el orden en que suceden los hechos de la lectura: ()

El señor recibió la carta y se puso los lentes para leerla.

() El señor lloraba y no respondía las preguntas que le hacía la niña. ()

La niña esperaba inquieta algunas noticias y este no se las daba. () Una

niña recibió una carta y pidió a un señor que se la leyera.

() El señor no sabía leer.

9. Teniendo en cuenta las acciones, escribo el resumen de la lectura:

Primero

Después

Luego

Finalmente

Después de la lectura:

1. ¿Por qué creo que es importante saber leer?
2. Escribo la hipótesis que formulé.
 - a. ¿Se cumplió alguna de ellas?, ¿Cuál?

ACTIVIDAD 02:

Lea los siguientes textos y luego responda lo que se le pide:

1. LA SENTENCIA

Aquella noche, en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo. El emperador accedió; el suplicante dijo que era un dragón y que los astros le habían revelado que al día siguiente, antes de la caída de la noche, Wei Cheng, ministro del emperador, le cortaría la cabeza. En el sueño, el emperador juró protegerlo.

Al despertarse, el emperador preguntó por Wei Cheng. Le dijeron que no estaba en el palacio; el emperador lo mandó buscar y lo tuvo atareado el día entero, para que no matara al dragón, y hacia el atardecer le propuso que jugaran al ajedrez. La partida era larga, el ministro estaba cansado y se quedó dormido.

Un estruendo conmovió la tierra. Poco después irrumpieron dos capitanes, que traían una inmensa cabeza de dragón empapada en sangre. La arrojaron a los pies del emperador y gritaron: cayó del cielo.

Wei Cheng, que había despertado, la miró con perplejidad y observó: qué raro, yo soñé que mataba un dragón así.

Wu Ch'eng-en

I. Comprensión literal

1. El emperador soñó que caminaba por un jardín:

- a. lleno de flores pero sin árboles
- b. alumbrados por la luna
- c. con árboles en flor
- d. disfrazado de árbol

2. ¿Quién pidió amparo al emperador?

- a. el dragón
- b. el ministro
- c. el sueño
- d. los capitanes

3. durante la partida de ajedrez, el ministro:

- a. se quedó dormido
 - b. fue devorado por el dragón
 - c. insultó al rey del cielo
 - d. hubo un terremoto y se acabó el mundo
-
- 4. ¿Quiénes mostraron la cabeza sangrante del dragón?
 - a. el ministro y el emperador
 - b. los capitanes
 - c. los sacerdotes
 - d. nadie

II. Comprensión inferencial

- 1. De acuerdo a lo expresado en el texto, se puede afirmar que el emperador soñó:
 - a. durante la tarde
 - b. al comienzo de la noche
 - c. a medianoche
 - d. al amanecer

- 2. De acuerdo a lo expresado en el texto, el emperador le ofreció algo al dragón y:
 - a. quiso cumplir su promesa
 - b. no le interesó cumplir su promesa
 - c. se olvidó de cumplir su promesa
 - d. trató de olvidar lo prometido

- 3. El texto se titula ***La sentencia*** porque
 - a. el emperador no perdonaba ni a personas ni a animales
 - b. los capitanes cumplieron la orden del emperador matando al dragón
 - c. nada pudo impedir la muerte del dragón
 - d. el emperador salvó al dragón de la muerte

II. Comprensión crítica

1. ¿Tú hubieras actuado igual o diferente que el emperador? ¿Por qué?

2. EL ECLIPSE

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total d sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol

eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

AUGUSTO MONTERROSO

I. Comprensión literal

1. La selva era:

- a. magnífica
- b. poderosa
- c. topográfica
- d. Guatemala

2. Fray Bartolomé Arrazola recordó que una vez Carlos Quinto:

- a. lo expulsó de su convento en España
- b. lo hizo crucificar de abrojos
- c. se le acercó de igual a igual
- d. le dijo que nada podía salvarlo.

3. Cuando Fray Bartolomé despertó, estaba rodeado de:

- a. indígenas
- b. ídolos
- c. abrojos
- d. temores

4. Fray Bartolomé había vivido en ese país durante:

- a. 3 años
- b. 2 años
- c. 4 años

d. 20 años

II. Comprensión inferencial

1. De acuerdo a lo expresado en el texto, Fray Bartolomé Arrazola:

- a. conocía muy bien los caminos de Guatemala
- b. no sabía cómo salir de la selva
- c. siempre había tenido deseos de suicidarse
- d. era un hombre implacable en sus decisiones

2. De acuerdo a lo expresado en el texto, Fray Bartolomé Arrazola:

- a. durmió sobre las hojas de los árboles como en su propio lecho
- b. concebía la muerte como un descanso y una liberación
- c. envidió a los indígenas la suavidad de sus lechos.
- d. Amaba la vida y no quería morir

3. De acuerdo a lo expresado en el texto:

- a. las culturas indígenas son bárbaras y asesinas
- b. el verdadero conocimiento viene de Dios y no de los hombres
- c. no hay que despreciar a nadie por su apariencia
- d. la soberbia humana explica los conocimientos científicos

III. Comprensión crítica

1. Especifica el mensaje principal del texto y explica si te parece aceptable o no y por qué.

ACTIVIDAD 03: Lea el siguiente:

EL MITO DE PROMETEO

Cuando Júpiter se hizo dueño del Olimpo, tuvo que sostener una lucha encarnizada contra los Titanes (descendientes de Titán), en quienes recaía el derecho del cielo, según el convenio que Saturno, padre de Júpiter, había hecho con su hermano Titán. Uno de esos Titanes era Prometeo, el más audaz y el más inteligente de todos. La Tierra estaba sólo poblada por seres superiores. No había aparecido aún el hombre, cuando Prometeo lo concibió en su privilegiada inteligencia: modeló de barro, un cuerpo perfecto y, arrebatando un poco de fuego del carro del Sol, se lo comunicó a esa obra maestra y la dejó animada de vida.

Júpiter maravillóse al conocer al hombre; pero quedó muy receloso, al mismo tiempo, ante la obra de su enemigo Prometeo. Ordenó a Vulcano que formase una mujer para dársela como esposa al artista, y resultó realmente de una habilidad insospechada. La llamaron Pandora, porque era un conjunto de bienes: poseía una belleza extremada: sabiduría con que la galardonó Minerva; elocuencia que le concedió Mercurio, y una especial disposición para la música que fue el regalo de Apolo. Júpiter fue quien le hizo el regalo más trascendental: una caja cerrada, con todos los males que más tarde abatirían la tierra; guerras, enfermedades, dolor, hambre y desastres de todas clases. Pandora fue llevada ante Prometeo con todos estos presentes. Su apariencia no podía ser más agradable; ella, Joven, lozana y adornada de las mejores cualidades. Pero Prometeo, inteligente en extremo, receló del regalo de Júpiter y decidió a pesar de todo permanecer sin compañera. Pandora fue entonces, presentada a Epimeteo, quien a pesar de las reiteradas advertencias de su hermano Prometeo, no pudo negarse a recibirla una vez que la vio. Pandora abrió su caja y, entonces se extendieron por el mundo todos los males de que los hombres son hoy víctimas, y que eran desconocidos hasta entonces; tan sólo la Esperanza quedó si salir del cofre. Prometeo se indignó de la crueldad de Júpiter, y para vengar aquella mala acción, le sacrificó dos toros, iguales e apariencia; pero uno tenía solamente piel y huesos, mientras que el otro contenía la carne de ambos. Le pidió que eligiese uno, y Júpiter tomó el toro hueco.

Al darse cuenta de la afrenta a que Prometeo lo había expuesto, lo codeó a permanecer atado en la cima del Cáucaso, mirado el cielo, mientras un buitre le comía las entrañas, que para mayor tortura, se le renovaban continuamente. Así estuvo Prometeo soportando los más terribles dolores durante treinta mil años. Pero Hércules, compadecido de las angustias de Prometeo, subió a la cumbre del Cáucaso y matando al negro buitre devorador, puso fin a las torturas del célere Titán Prometeo.

A. Agrupa las preguntas de acuerdo a los niveles de comprensión:

1. ¿Qué debió hacer Júpiter cuando se hizo dueño del Olimpo?
2. ¿Por qué Júpiter luchó contra los Titanes?
3. ¿Quién era Saturno?
4. ¿Quién era Prometeo?
5. ¿Qué creación se le atribuye a Prometeo?
6. ¿Qué reacción tuvo Júpiter al conocer al hombre?
7. ¿Quién era Pandora?
8. ¿Cómo era Pandora física y espiritualmente?
9. ¿Cuál fue el regalo de Júpiter a Pandora?
10. ¿Con qué objetivo Júpiter ordenó la creación de Pandora?
11. ¿Por qué Prometeo no quiso casarse con Pandora?
12. ¿Con quién se casó Pandora?
13. ¿Qué ocurrió con la caja que le fue obsequiada a Pandora?
14. ¿Qué fue lo único que o alcanzó a salir del cofre?
15. ¿Qué hizo Prometeo para vengarse de Júpiter?
16. ¿Por qué Prometeo quiso vengarse de Júpiter?
17. ¿Cuál fue el castigo que Júpiter dispuso para Prometeo?
18. ¿Por qué Prometeo fue castigado por Júpiter?
19. ¿Cuánto tiempo duró el sufrimiento de Prometeo?
20. ¿Quién puso fin a ese sufrimiento y cómo lo logró?