



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADEMICA DOCENTE

**TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA MEJORAR LOS
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 41045, CORAZÓN DE JESÚS. DISTRITO DE
CHUQUIBAMBA, AREQUIPA - 2018**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTORA:

PROF: NALDY GRACIELA HUAMANI TORRES

ASESOR:

DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO

AREQUIPA

2018

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA MEJORAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 41045, CORAZÓN DE JESÚS. DISTRITO DE CHUQUIBAMBA, AREQUIPA - 2018

PRESENTADO POR:

NALDY GRACIELA HUAMANI TORRES

AUTORA

DR ALFREDO PUICAN CARREÑO

ASESOR

APROBADO POR:

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

DEDICATORIA

Se lo dedico mis queridos padres, por la disciplina, amor, valores y su apoyo incondicional que me han brindado, y a mis hermanas quienes son mi fortaleza en no desfallecer en mis metas y objetivos de mi vida personal.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por haberme permitido una más de mis metas propuestas en mi vida profesional.

De manera muy especial a mis señores docentes por apoyarme de manera incondicional en la construcción de esta investigación, por su tiempo, y sus acertadas observaciones al trabajo propuesto.

Finalmente a mi familia, en especial a mi hno. Roberth quien con sus conocimientos, consejos y experiencias fueron de gran ayuda en el desenvolvimiento de mi vida profesional.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
ÍNDICE	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCION.....	8
CAPITULO I	10
1.1 Planteamiento del Trabajo de Investigación.....	11
1.2 Formulación del Problema	12
1.3 Objetivos del Trabajo de Investigación	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos Específicos	12
1.3.3 Campo de Acción	13
1.3.4 Hipótesis	13
CAPITULO II.....	14
2.0. Marco Teórico y Metodológico	15
2.1. Antecedentes Teóricos.....	15
2.2. Base Teórica	16
2.2.1 Comprensión lectora.....	16
2.2.2 Textos narrativos	23
2.2.3 Estrategias de Lectura según Isabel Sole.....	28
2.3 Base Metodológica	44
CAPITULO III.....	47
3.0. Resultados de trabajo de Investigación	47
3.1. Análisis de resultados	65
3.2. Propuesta.....	65
CONCLUSIONES	79
SUGERENCIAS.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	81
ANEXOS	83

RESUMEN

El presente trabajo de investigación busca explicar el problema de la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de educación primaria, con el fin de incrementar los niveles de comprensión de textos de textos narrativos.

El tipo de investigación que se presenta es un estudio descriptivo, cuya finalidad busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los estudiantes que se sometieron al instrumento de evaluación con el fin de mejorar la comprensión de textos narrativos a través de la aplicación de un taller que mejoren estas habilidades.

Desde nuestra investigación se pretende fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos narrativos a través del uso de estrategias didácticas e innovadoras que permitan el desarrollo de capacidades lectoras

Como logros de la investigación elaboramos un taller de comprensión lectora con estrategias para mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos en los estudiantes del 4to grado de primaria.

La Comprensión Lectora es entonces la base de la interpretación de un texto, sin importar su extensión, aplicada no solo a la hora de la lectura, sino también cuando necesitamos estudiar e incorporar nuevos conocimientos, siendo un ejercicio que realizamos inclusive en forma constante y automatizada, cuando leemos algo y lo transmitimos hacia otra persona, difundiéndose el mensaje y el contenido del mismo.

Por lo tanto, la comprensión lectora, es una habilidad básica del lenguaje que se debe potenciar en los niños, con el fin de mejorar su oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico y comprensión literal, inferencial y crítica de un texto.

Palabras clave: Comprensión lectora, niveles de comprensión, texto narrativo.

ABSTRACT

The present research work seeks to explain the problem of understanding narrative texts in elementary school students, in order to increase the levels of comprehension of texts of narrative texts.

The type of research that is presented is a descriptive study, whose purpose is to specify the properties, characteristics and profiles of the students who underwent the evaluation instrument in order to improve the understanding of narrative texts through the application of a workshop to improve these skills.

Our research aims to strengthen the teaching and learning of the understanding of narrative texts through the use of innovative teaching strategies that allow the development of reading skills

As research achievements, we developed a reading comprehension workshop with strategies to improve the levels of understanding of narrative texts in 4th grade students.

The Reading Comprehension is then the basis of the interpretation of a text, regardless of its extension, applied not only at the time of reading, but also when we need to study and incorporate new knowledge, being an exercise that we perform even in a constant and automated, when we read something and transmit it to another person, spreading the message and the content of it.

Therefore, reading comprehension is a basic language skill that should be enhanced in children, in order to improve their orality, taste for reading, critical thinking and literal, inferential and critical understanding of a text.

Keywords: Reading comprehension, comprehension levels, narrative text

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación denominado, taller de comprensión lectora para mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de 4to grado de primaria de la institución educativa N° 41045, corazón de Jesús. Distrito de Chuquibamba, Arequipa – 2018, es realizado debido a la deficiencia de la Comprensión lectora por parte de dichos estudiantes, cabe señalar que se ha propuesto realizar dicho taller para el beneficio de los alumnos de dicha institución los cuales se ha podido encuestar a 38 alumnos el cual se ha podido trabajar con una herramienta de encuesta el cual nos proporcionó información para procesar en un programa estadístico.

Para este proceso se trabajó con el programa SPSS Estadístico, con el cual se analizó con los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, lo que nos llevó a profundizar dicha investigación y lograr nuestros objetivos, como el desarrollo de la hipótesis.

Por ello es que a través de este trabajo de investigación queremos dar un aporte a la comunidad educativa con el fin de mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos, el objetivo general es : Elaborar un taller de comprensión lectora en base a los fundamentos teóricos de Isabel Sole en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de 4to grado de primaria de la institución educativa N° 41045, Corazón de Jesús. Distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018

Los objetivos específicos planteados son:

- Diseñar un taller de comprensión lectora para los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba.
- Aplicar el instrumento para taller de comprensión lectora a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba.
- Analizar y seleccionar la bibliografía sobre comprensión lectora y textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba

El campo de acción de la investigación estuvo precisado por el taller de comprensión de textos narrativos, la hipótesis a presentar fue: Si se diseña un taller de comprensión de textos, para los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba, basándonos en los fundamentos teóricos de Isabel Solé, entonces se contribuirá al desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos.

La estructura del informe final de investigación tuvo el siguiente esquema, el mismo fue distribuido en capítulos. Siendo el primer capítulo, el planteamiento del trabajo de investigación, en este capítulo se desarrolló la visión factible perceptible del problema en donde describimos la tendencia histórica por la que ha atravesado el problema, arribando a determinar la presentación del problema en la institución educativa con todas sus características.

El capítulo segundo, referido al marco teórico y metodológico, se analiza las bases teóricas que sustentan la investigación y que han servido como fundamentos teóricos para el desarrollo de nuestra investigación. Se ha hecho uso de los fundamentos teóricos basados en la teoría de Isabel Solé

El tercer capítulo, presenta los resultados producto de la investigación realizada y la propuesta taller de comprensión lectora para los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba.

Pongo a consideración de los Señores Miembros del Jurado el presente informe del trabajo de investigación, esperando poder contribuir con un aporte valioso y por ende mejorar la comprensión de textos narrativos.

CAPÍTULO I

CAPITULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

La comprensión de textos es una deficiencia en el ámbito personal y social de los niños, que se forman por los niveles educativos de cada país

La lectura en este siglo, no solo es leer sino discernir y comprender un texto, cabe destacar que existen antecedentes sobre una inadecuada técnica o estrategia de comprensión por lo que en esta presente investigación nos evocaremos en crear un taller para comprender textos narrativos para estudiantes de 4to de primaria de la I.E 41045 “Corazón de Jesús” del distrito de Chuquibamba- Arequipa 2018

Ahora tenemos un aporte de una de la más destacada profesora Española Isabel Sole (1992). Donde nos indica que “Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender”, para que esto sea un éxito es necesario aplicar procesos basados en la meta cognición. Este es una manera de conocer las fases, las razones y estrategias dictadas, con el fin de mejorar el entendimiento de la lectura con estos actos de (conocer – controlar – autorregular).

Si nos ponemos a analizar en nuestro país, existe un bajo nivel de comprensión lectora donde podemos citar a Pisa (2015) donde estuvo con una muestra de 41 estudiantes los cuales fueron evaluados, el cual evidencio un bajo rendimiento de comprensión, según el nivel esperado fue de solo 0,1%, lo que nos permite suponer que no existen hábitos y estrategias de comprensión lectora. Es necesario que el alumno tenga presente las habilidades de lectura y comprenderlos en forma eficiente. Un informe de CIES, afirma que el Perú quedo en el último lugar de los 65 países en una prueba denominada PISA del 2012, lo que es inaceptable para el pueblo peruano, estas deficiencias se notan en el nivel primario, lo que el estado es consiente sobre este problema lo que le queda es cambiar ciertas políticas y estrategias para nuestros estudiantes de edad temprana, es por ellos que crearemos algunas formas de trabajar con los alumnos, como aplicar los niveles de comprensión como el literal, diferencial y critico el cual desarrollamos en este trabajo de investigación.

En este sentido, esta investigación pretende realizar un aporte metodológico y científico a nivel de la Región Arequipa que permita tomar las medidas pertinentes, con el fin de mejorar el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos, sobre todo en los primeros años, y a través de ello, mejorar los niveles dichos anteriormente. Además, presenta resultados descriptivos y correlacionales que sirven para identificar y dar a conocer el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora y rendimiento académico, y la relación que existe estadísticamente entre estas dos variables, llegando a conclusiones concretas y precisas.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Se observa en los estudiantes del 4to grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús. Distrito de Chuquibamba, en el proceso enseñanza aprendizaje del área de comunicación, deficiencias en la comprensión de textos narrativos, evidenciándose en la poca comprensión de textos, repetición innecesaria de frases y palabras,

1.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar un taller de comprensión lectora en base a los fundamentos teóricos de Isabel Sole en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de 4to grado de primaria de la institución educativa N° 41045, Corazón de Jesús. Distrito de Chuquibamba, Arequipa – 2018

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar un taller de comprensión lectora para los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba.
- Aplicar el instrumento para taller de comprensión lectora a los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba.
- Analizar y seleccionar la bibliografía sobre comprensión lectora y textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de

la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba

1.3.3. CAMPO DE ACCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Taller de comprensión de textos narrativos

1.3.4. HIPÓTESIS

Si se diseña un taller de comprensión de textos, para los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús del Distrito de Chuquibamba, basándonos en los fundamentos teóricos de Isabel Solé, entonces se contribuirá al desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos.

CAPÍTULO II

CAPITULO II

2.0. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1. Antecedentes Teóricos

Cabanillas (2004), realizó una investigación experimental para determinar si la estrategia enseñanza directa influye en el mejoramiento de la comprensión lectora. Para ello se evaluó a 42 estudiantes del primer ciclo de los cuales 36 fueron mujeres y 6 hombres con una edad promedio de 18 años, cuyas características eran que nunca habían recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, tenían poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de preprueba - posprueba y grupo de control, asignando aleatoriamente los 42 sujetos de la población a dos grupos: uno experimental y otro de control. También se aplicaron dos encuestas, una para toda la población de estudiantes y otra para los 10 docentes de la Facultad de ciencias de la educación que enseñaban las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Los resultados obtenidos señalaron que la estrategia enseñanza directa mejoró significativamente la comprensión lectora, tanto estadística como pedagógicamente.

También **Cubas** (2007), realizó una investigación correlacional para conocer las actitudes hacia la lectura, los niveles de comprensión lectora y la relación entre las variables comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de sexto grado de primaria. Para ello estudió a 133 alumnos, 74 de ellos eran hombres y 59 mujeres, que cursaban el sexto grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Para evaluación de las actitudes hacia la lectura se utilizó un cuestionario de actitudes hacia la lectura construido para este estudio y para la variable comprensión lectora se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A). Al finalizar el estudio, los resultados indicaron que no existía relación entre las dos variables en estudio, con lo cual se concluyó que el bajo rendimiento en comprensión de lectura se le debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes.

Asimismo, **Aliaga** (2001), realizó una investigación descriptiva correlacional cuyo propósito fue determinar los niveles de comprensión lectora en un grupo de 124

estudiantes en relación a su rendimiento académico. Para esto utilizó el Test CLOZE y también las calificaciones de las diferentes áreas para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los 124 estudiantes. Los resultados y conclusiones principales establecen que existen una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son los mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38,7 % de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora. Es decir, en su gran mayoría los estudiantes no poseen una buena comprensión lectora.

2.2. BASE TEÓRICA

2.2.1 COMPRENSIÓN LECTORA

La Comprensión Lectora Según El Ministerio De Educación: Competencias, Estándar De Aprendizajes Capacidades e Indicadores

Para entender mejor la comprensión lectora, según el Ministerio de Educación, es necesario partir desde las definiciones correspondientes.

- **Aprendizajes fundamentales.** Son competencias generales o macrocompetencias, que todos los estudiantes peruanos sin excepción necesitan lograr y tienen derecho a aprender, desde el inicio hasta el fin de su educación básica. Por lo tanto, el Estado garantiza las condiciones para que todas ellas puedan enseñarse y aprenderse de manera efectiva en todo el territorio nacional.
- **Estándares de aprendizajes.** Son las expectativas de aprendizaje que, de ser alcanzadas por todos los estudiantes, les permitirán desenvolverse eficientemente y en igualdad de condiciones en los distintos ámbitos de su vida. Estas expectativas señalan de manera clara y concisa los aprendizajes a los que todos los estudiantes a nivel nacional deben acceder. Los Estándares de Aprendizaje nacionales son descritos como mapas de progreso del aprendizaje.

- **Competencia.** Expresa un saber actuar en un contexto particular en función de un objetivo y/o la solución a un problema. Este saber actuar debe ser pertinente a las características de la situación y a la finalidad de nuestra acción. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades o recursos del entorno. Así para poder comprender su real dimensión debemos explicitar la acción que el sujeto desempeñará, los atributos o criterios esenciales que se deben exhibir al realizar la acción, y la situación, contexto o condiciones que en dicha acción se llevará a cabo. (MINEDU)
- **Capacidades.** Son los diversos recursos que son seleccionados y movilizados para actuar de manera competente en una situación.

Pueden ser de distinta naturaleza. Expresan lo que se espera que los niños logren al término de la EBR. Sostenemos que las personas al ser competentes en algo, seleccionamos saberes de muy distinta naturaleza para actuar y obtener algún resultado.

Podemos recurrir a habilidades de tipo cognitivo, interactivo o manual en general, a una variedad de principios, a conocimientos o datos, a herramientas y destrezas .específicas en diversos campos, e incluso a determinadas cualidadespersonales (actitudes, manejo de emociones,afectos o rasgos de temperamento). (MINEDU)

- **Indicadores.** Son enunciados que describen señales o manifestaciones en el desempeño del estudiante, que evidencian con claridad sus progresos y logros respecto de una determinada capacidad. Están graduados en función del desarrollo de la capacidad para dar una idea de la evolución del aprendizaje. Sin embargo, el logro de los indicadores varía en cada niño, porque tanto su nivel de desarrollo como sus intereses y oportunidades son diferentes. No se puede establecer una correspondencia precisa entre los indicadores y la edad; por tanto, el cuadro es eferencial. (MINEDU)

El Ministerio de Educación del Perú (2013) norma en las *Rutas de aprendizaje*, la competencia, el estándar de aprendizaje, las capacidades e indicadores sobre el **dominio** comprensión lectora para el sexto grado de Educación Primaria.

2.2.1.1 DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tapia (2005) sostiene que la comprensión lectora es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (p.11)

A) Factores de la comprensión lectora

Ribas y Gispert (2010) sostienen:

Para que el lector llegue a la comprensión del texto influyen diversos factores, que tiene que ver con el autor, las estrategias metodológicas, el texto, el contexto del lector.

Los factores que interviene en una buena comprensión son:

1. Los derivados del texto

a) Factores lingüísticos: Es el léxico que utiliza el autor, la estructura morfosintáctica de las oraciones, el dominio lingüístico del lector en cuanto léxico, sintaxis y semántica.

b) Factores referenciales: Son los conocimientos previos, el interés, la edad cronológica y mental del lector, que posee sobre el contexto y el tema del texto. Se concentre cuando lee, toma apuntes de lo que lee señala con el dedo conforme va leyendo, vocaliza y subvocalizada.

c) Factores visuales: Es el proceso mismo de leer que comienza con el soporte físico de lo escrito, a través del sentido de la vista. El lector mueve los ojos sobre puntos focales o referenciales de los cuales va saltando, el que está aprendiendo a leer lo hace por palabras. Dentro de los aspectos que afectan a este factor son:

- Escasa iluminación
- Deficiencias visuales
- Parpadeo instantáneo excesivo

- Confunde las grafías parecidas
- Evidencia de cansancio
- Poca claridad del texto impreso.

2. Los derivados del lector(a)

a. Factores psicológicos: En el aspecto educativo, una de las causas del bajo rendimiento es por las dificultades de la lectura y ortografía. Las investigaciones de estos factores que los trastornos emocionales y las perturbaciones de la personalidad aparecen frecuentemente donde hay dificultad para aprender a leer.

Los síntomas más frecuentes son:

- La timidez muy acentuada
- La inclinación a la sumisión
- Tensión y hábitos nerviosos
- Aversión hacia la lectura y la asignatura
- Sobreprotección de los padres.

b. Factores familiares: Los investigadores en estos han comprobado que el clima del hogar, el contexto socioeconómico cultural del lector, repercuten en el desarrollo de la comprensión lectora.

3. Los derivados del ámbito educativo

a. Factores metodológicos: Los atrasos escolares se dan principalmente por la dificultad en la lectura y comprensión de la misma, por eso es necesario tener presente lo siguiente:

- La utilización de un diccionario en forma permanente
- Formación de hábitos de estudio
- Conocimiento y manejo adecuado de los métodos de estudio
- La metodología empleada por el docente
- La fluidez de lectura que posee el niño
- El material empleado para realizar la comprensión lectora

b. Factores del personal docente

- Muchos alumnos en el aula
- Escasa luz en el salón de clases
- Lectura por obligación
- Pobreza de vocabulario
- Metodología del docente
- Formas y hábitos de estudio
- Las diferentes velocidades de lectura de los alumnos

c. Factores de comprensión derivados del escritor:

La comprensión del texto es la interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor.

Los textos se escriben con una intención y finalidad determinada, la cual captamos en el proceso mismo de la lectura. Pero también hay que tener presente que a veces no existe una correspondencia entre lo que se quiere decir y lo que se dice través de un escrito. Por consiguiente se debe tener en cuenta:

- Intención del autor
- El propósito de la comunicación
- Entender lo que se dice textualmente
- Captar el tono del discurso
- Identificar los elementos lingüísticos.

Podemos establecer que para realizar la comprensión del texto primero tenemos que indagar sobre el autor, el contexto en que se encontró el autor.

d. Factores de comprensión derivados del texto

Un aspecto primordial para la comprensión lectura es la forma y estructura del texto. Cuando los contenidos se presentan en forma desordenados no se logra una buena comprensión del significado del texto debido a que carece de sentido y unidad y a su vez a falta de coherencia textual.

Para lo cual debemos respetar y observar los siguientes puntos:

- Realizar una lectura preliminar y tratar de identificar la coherencia y cohesión del texto leído.
- La estructura que posee el texto y la finalidad que tiene.
- A quien va dirigido y el mensaje que desea dar a conocer.

e. Factores de comprensión provenientes del lector

Por el conocimiento de la realidad anticipadamente o construcción de la información, el lector antes de realizar la lectura debe tener una idea sobre las características del texto y las peculiaridades del escritor, de esta manera el estudiante podrá establecer la relación entre lo que conoce y lo que falta por conocer teniendo como referente de ese conocimiento el aprendizaje y estrategias que posee para adquirirlo.

Por lo anterior podemos determinar que los factores de la incomprensión de la lectura son:

- Falta de interés por el tema
- Falta de familiaridad con el tema

- Pobreza del vocabulario
- Excesiva voluntad
- Eliminación de los signos de puntuación

A esto se pueden sumar:

La intención del lector: Determina el sentido con el que aborda el texto y que grado de comprensión exige a la lectura. No es lo mismo leer para saber a qué hora empieza un espectáculo o como funciona una lavadora que leer una novela o estudiar para un examen de sociales. Lo cierto es que las características del texto presuponen leer de una manera determinada y requieren del lector una lectura lenta, selectiva o profunda, pero es sobre todo la intención del lector lo que marca la forma y la exigencia lectora. La lectura requiere de un esfuerzo del lector para que el texto sea significativo.

La atención: Es necesaria para que las interacciones entre texto y lector sean factibles. La memoria significativa. El lector debe poder aplicar y utilizar sus conocimientos, vivencias, etc., en las lecturas de los textos.

Los conocimientos previos

Cuando un alumno(a) lee un texto no parten de cero, activan sus conocimientos referidos a la lectura o a experiencias personales vinculados con el contenido del texto, que llevan a que formulen anticipaciones sobre el contenido del texto a la formulación de hipótesis.

El reconocimiento de las conexiones o de las relaciones entre los diferentes niveles de estructura de un texto como, por ejemplo, la interdependencia entre situaciones de causa efecto, también permitirán a las personas lectoras asegurar la comprensión de lo que han leído o le plantearan interrogantes sobre su actividad lectora o sobre la nueva información aportada por el texto.

El contenido: Influyen las ideas, conceptos, instrucciones, etc.

La estructura: Esquema organizativo del texto. Pueden distinguirse diferentes esquemas estructurales según la tipología textual sea narrativa, expositiva, poética, entre otras.

La significación: El resumen mental que el lector construye del contenido del texto. La anticipación y la verificación de la lectura de un lector son interdependientes. La anticipación guía el proceso de verificación y solo es posible si se significa la lectura, es decir, si se comprende y se integra la información. Este proceso puede ser más rápido cuanto más previsible y no le es posible integrar

esta información en la imagen mental que estaba elaborando puede optar por reorientar el significado o desestimar la nueva información.(p.22-23)

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

La comprensión lectora se caracteriza por:

- Leer es un proceso de pensar, significa que para realizar una buena lectura y por ende una adecuada Comprensión Lectora, el lector debe estar bien concentrado en el trabajo a realizar.
- Es una actividad de comprensión de las ideas que están detrás de las palabras, Porque todo texto encierra un mensaje dentro de su contenido.
- Es una actividad que se realiza individualmente. Debido a que los resultados de la Comprensión Lectora se miden de manera individual.
- La habilidad de comprender puede mejorarse y perfeccionarse. Esto quiere decir que mientras más constante sea la práctica de lectura, se desarrollarán hábitos, estrategias y habilidades de comprensión adecuadas, dando como resultado un mejor entendimiento.

Existe una estrecha relación entre lectura-pensamiento y lenguaje. Debido a que éste es un proceso que requiere de pensar y expresar los contenidos textuales. Niveles de Comprensión Lectora.

Según el actual Diseño Curricular Nacional, la Comprensión

Lectora tiene los siguientes niveles:

- **Nivel Literal.** Se refiere a la capacidad del lector para recordar escenas tal como aparecen en el texto. Se pide la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es propio de los niños que cursan los primeros años de escolaridad.
- **Nivel Inferencial.** Es un nivel más alto de comprensión exige que el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga respecto al tema objeto de la lectura de acuerdo a ello plantea ciertas hipótesis o inferencias.
- **Nivel Crítico o Valorativo.** En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.

2.2.2. TEXTOS NARRATIVOS

2.2.2.1 DEFINICIÓN

Es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo

2.2.2.2 ELEMENTOS DEL TEXTO NARRATIVO

En todo texto narrativo, intervienen elementos importantes, como el narrador cuenta los hechos que les suceden a los personajes en un tiempo y en un lugar determinado.

Los elementos fundamentales de toda narración son: “La acción (lo que sucede); los caracteres (persona que la realiza); el ambiente (medio en que se produce) y el tiempo (cuando ocurren los hechos).”

Los elementos de la narración son:

- a) **Personajes:** Pueden ser principales, secundarios y episódicos y de referencia
- b) **Acciones:** Son hechos que realizan los personajes
- c) **Lugar:** Es el espacio donde se realizan las acciones
- d) **Tiempo:** Es el momento en que sucede la historia.
- e) **Narrador:** Es el que cuenta la historia.

2.2.2.3. ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO

La estructura forma parte del componente estético del texto literario. Es la organización de elementos (párrafos y frases), en torno a los cuales el lector percibe la información que se le quiere dar, sabe identificar el mensaje y encauzar la dirección que pretende seguir la historia. Cuando hablamos de texto narrativo nos referimos a aquel en el que se realiza un relato de una serie de acontecimientos que afectan a unos personajes y se desarrollan en un entorno determinado. En toda narración pueden distinguirse tres partes bien diferenciadas: la introducción, el nudo y el desenlace.

a. La introducción o inicio

El autor, plantea aquí la situación que va a desarrollar y realiza la presentación de los personajes y su entorno. Es probablemente, la parte fundamental del texto

narrativo, pues de ella depende el que la obra sea o no capaz de captar la atención del lector.

b. Nudo

En toda narración se plantea siempre un conflicto, un momento cumbre en el que todas las líneas planteadas en la introducción convergen sobre un hecho fundamental que marca todo el relato. Es el punto central de la narración.

c. Desenlace

Es el momento en que el conflicto planteado como nudo de la narración llega a su conclusión. Si la Introducción capta la atención del lector, y el nudo consolida la narración, el desenlace puede ser el punto en que un relato triunfe o fracase en la mente del lector.

2.2.2.4. PRINCIPIOS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

De acuerdo a Camps (2003), citados por Araujo & Chang (2009), sostiene que los principios de producción escrita son:

a. Creatividad

Este principio está basado en la realización de cosas nuevas en beneficio propio y de los demás, como también enriquecer nuestra vida utilizando el potencial que llevamos dentro.

b. Innovación

Basado en la creación y recreación de realidades existentes que involucran el desarrollo personal y social de la persona.

c. Libertad

Basado en brindar un escenario de confianza y seguridad, donde el educando pueda expresar sus emociones y sentimientos con espontaneidad y sin restricciones.

d. Socialización

Facilita a que los educandos durante las actividades enfrenten nuevos retos, intercambien experiencias para lograr una mejor convivencia y la búsqueda común de sus propósitos.

e. Dinamismo

Basado en la realización de actividades por parte de los educandos en la construcción de sus propios aprendizajes.

f. Valoración

Basado en la valoración de su creación y la de los demás.

2.2.2.4. PROPIEDADES DEL TEXTO

Según Ministerio de Educación (2017); manifiesta que, “es importante comprender en primer lugar, que cualquier conjunto de signos lingüísticos no necesariamente forman un texto. Solamente tendrá carácter de tal, si presenta tres características fundamentales: Coherencia, cohesión y adecuación. (p.6)

a. La coherencia.

Es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica. Según la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, presenta tres tipos de coherencia, estos son: coherencia global o temática; lineal o estructural y pragmática o local.

- Coherencia global o temática: Caracteriza al texto como una totalidad, en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas.
- Coherencia lineal o estructural: Es la que se mantiene entre las preposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de las relaciones semánticas.
- Coherencia pragmática o local: Da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto. (p.111)

Por lo tanto, la coherencia “es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden le siguen en la cadena textual, y también de la adecuada lógica entre el texto y sus circunstancias textuales. Por eso un texto es coherente si en el encontramos un desarrollo proporcional lógico y semántico.” (p. 108).

Requisitos de un texto coherente.

Para garantizar la coherencia del texto redactado, es necesario que se cumpla con los siguientes requisitos.

- El tema central del texto debe identificarse en forma fácil y clara.
- Cada párrafo debe desarrollar una idea principal.
- La conexión entre las ideas debe ser explícita para el lector.
- El texto debe ofrecer ejemplos pertinentes.
- El texto debe satisfacer los requisitos de la variedad formal: buena ortografía, puntuación, léxico académico y adecuada construcción de enunciados.

b. La Cohesión

Las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, etc. Hace referencia a la Estructura sintáctica del texto.

Se consigue cohesión en un párrafo, cuando todas las oraciones se articulan de forma ordenada y comunican un mismo mensaje. El uso correcto de signos de puntuación, conectores, verbos, pronombres y sinónimos, permiten la cohesión dentro del párrafo.

De acuerdo con Aterrosi (2004), la cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación.

En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones.

Los referentes se realizan en el texto a través de diversos elementos gramaticales como los diferentes tipos de pronombres: personales, demostrativos, relativos, etc.

Los conectores son elementos que sirven para explicitar las relaciones semánticas o de significado existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, etc. Los nexos más frecuentes son los causales (porque, por ello), los concesivos (aunque, a pesar de), los de adición (y, además, también), los de contraste (pero, sin embargo) y los de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.).

Los signos de puntuación, como mecanismo de cohesión textual, tienen la función de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Son organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. El uso adecuado de estos recursos es indispensable si se quiere producir verdaderos textos. (pp. 22-23)

c. Adecuación:

Es el uso adecuado de la lengua según la intención y el tipo de receptor al que se quiera dirigir el mensaje. No es lo mismo informar sobre un hecho científico que narrar una anécdota. El emisor debe ser capaz de elegir el nivel de lengua a utilizar. Tiene que ver con la Estructura comunicativa.

Aterrosi (2004), sostiene que: “La adecuación a la situación comunicativa, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar, del vocabulario, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que se me está proponiendo escribir?, ¿con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?

¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, ¿sobre qué voy a escribir?, etc. (p. 26)

La adecuación determina la variedad y el registro que hay que usar. Los escritores competentes conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua.

Sin embargo; para comprender en qué consisten cada uno de estos conceptos debemos tener en cuenta que “un texto está compuesto por signos y que, en cierta forma, un texto funciona como si fuese un gran signo. En este sentido como cualquier signo, posee dos planos. Por una parte, un plano de contenido, que tiene que ver con las ideas o la información que se transmite. De otro lado, un plano no

formal que tiene que ver directamente con la materia (sonora, luminosa, grafica, etc.) que lo expresa.

2.2.3. ESTRATEGIAS DE LECTURA SEGÚN ISABEL SOLE

Leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. También, que siempre tiene que existir un objetivo para la lectura: evadirnos, disfrutar, buscar una información puntual, informarnos sobre un hecho determinado, etc. Ello quiere decir que la interpretación que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura. Además, las diferentes estructuras textuales imponen restricciones en la organización de la información que el lector deberá conocer.

Leer es una experiencia compleja. “Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.” (18).

A. El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.

El modelo interactivo

Se han aplicado dos modelos opuestos para explicar el proceso de una manera jerárquica: el ascendente, “bottom up”, y el descendente, o “top down”. El primero propone que el lector empieza por las letras y continúa con las palabras y frases en un proceso secuencial que acaba en la comprensión del texto. El segundo plantea lo contrario. El lector comenzaría haciendo uso de su conocimiento previo, establecería hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura. Cuanta más información posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”.

El modelo interactivo propone la coexistencia de los dos modelos anteriores: un proceso ascendente, de las letras, palabras, hacia niveles más elevados y un proceso descendente desde iniciales expectativas semánticas hacia su verificación en componentes de nivel inferior, como léxicos, gráficos o fónicos.

La implicación para la enseñanza es evidente. Los alumnos necesitan poseer habilidades de decodificación, pero también estrategias comprensivas. Se piensa que “el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión -de comprobación de que la comprensión tiene lugar.

B. Predecir, verificar, construir una interpretación

No sólo establecemos predicciones en novelas policíacas o cualquier tipo de texto narrativo.

Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto a partir de la información que éste nos va proporcionando, de la situación o contexto de la lectura y a partir de nuestro conocimiento sobre los textos y el mundo en general. Los “casos” de incorrecciones en la lectura (20-21) aducidos por la autora remiten, en última instancia, a que no se realiza correctamente el proceso de predicción y el control de la comprensión no está en manos del lector, sino de su profesora.

“Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos.” (22)

La lectura es, por tanto, un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones.

El proceso de inferencia se inicia antes de la lectura propiamente dicha. Hay que enseñar a “leer” como indicadores semánticos, títulos, subtítulos, epígrafes, negritas, esquemas, ilustraciones, etc. Todo ello permite formular hipótesis iniciales sobre el contenido del texto.

Todo ello, obviamente, en relación a unos objetivos de lectura precisos (para qué se lee) que deberán ser conocidos por los alumnos. En función de esos objetivos se desarrollan estrategias de lectura básicas que implican según Brown, Campione y Day (1981):

- Supresión de las informaciones triviales, repetitivas o redundantes.

- La sustitución de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya.
- La creación o selección de una frase temática para la parte del texto más relacionada con los objetivos de la lectura.

Isabel Solé realiza algunos comentarios sobre este protocolo bastante general en las aulas:

- No sólo afecta al primer ciclo de primaria, sino también al segundo (creo que también a la secundaria). La mecánica descrita contrasta con la progresiva dificultad de la tipología de textos que se van introduciendo a lo largo de la escolaridad obligatoria y postobligatoria.
- El material didáctico suele coincidir con esta “protocolización” de la lectura en el aula.
- La secuencia no incluye estrategias de comprensión de textos.

En relación a esta última observación, la autora afirma que una vez superada, en los primeros cursos, la decodificación, con el uso de protocolos como el ya analizado, no se enseña, por escandaloso que resulte decirlo, a “comprender”, porque se centran en la evaluación, el “producto” final de la lectura y no en su proceso. Las investigaciones reseñadas destacan que las intervenciones destinadas a evaluar el resultado de la lectura superan con creces las destinadas a enseñar. En definitiva:

“La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos previos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc.- son muy poco frecuentes; indica también que una estrategia de evaluación, como la respuesta a preguntas sobre el texto leído, tiende a suplantar su enseñanza.” (31)

C. LEER, COMPRENDER, APRENDER

Lectura y comprensión

Para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo. En otras palabras, es imprescindible “un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página”.

La comprensión no se puede plantear en términos absolutos. No es una cuestión “de todo o nada” (Baker y Brown, 1984). Hay grados y modalidades de comprensión. No se puede esperar que todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscita.

Coll (1983) entiende los esquemas de conocimiento como redes que pueden ser más o menos elaboradas, con contenidos que mantienen entre sí un mayor o menor número de relaciones y un grado variable de organización interna. La comprensión de la lectura que se aborda dependerá de lo que ya se conoce sobre su contenido y del tipo de relaciones que se puedan o se sepan establecer entre lo que ya se sabe y lo que se va leyendo.

La segunda variable tiene que ver con los objetivos que presiden la lectura. Éstos determinan las estrategias que activamos y los “umbrales de tolerancia” hacia la no comprensión.

Podemos leer, por ejemplo, para localizar una información muy concreta o para hacernos una idea global de un texto. No nos perturbarán de la misma manera nuestras lagunas en la comprensión en un supuesto y en el otro y según el caso podremos ignorarlas o activar las estrategias necesarias para subsanar esos vacíos en la interpretación.

El tema de los objetivos es esencial, porque sólo su presencia activa las estrategias de comprensión y el control, más o menos inconsciente, que se va ejerciendo sobre ella. El tema del control es también básico, porque si no nos alertamos ante la incomprensión, no haremos nada por remediarlo.

De lo anterior se extraen consecuencias pedagógicas y didácticas bastante evidentes en lo que respecta a la enseñanza de la lectura. Solé insiste en la idea de que es importante “que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas”. (35)

Pero la autora llama la atención sobre los “lectores principiantes” (sean niños, adolescentes o adultos), que, por diferentes razones, no pueden leer al mismo

nivel que sus compañeros de clase y defraudan las expectativas del docente. Aquí es necesario intervenir activamente para conseguir rebajar la expectativa de fracaso de estas personas, que hace muy difícil que acepten el reto que representa la lectura de un texto.

Finalmente, la lectura ha de resultar “motivadora”, es decir, es importante que conecte, siempre que sea posible, con los intereses de la persona y que responda siempre a un objetivo.

Desde el enfoque de los “conocimientos previos” del lector, es esencial que los alumnos no conozcan los contenidos –si los conocen no hay motivación- pero que al mismo tiempo “se dejen comprender”, es decir que posean los conocimientos necesarios para poder abordarlos, que “no queden tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible” (37), lo cual es también desmotivador.

D. COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Solé, que trabaja en el campo de la psicología constructivista, recupera el concepto de “aprendizaje significativo” de Ausubel (1963) y plantea la significatividad a tres niveles, que son condiciones del aprendizaje real: psicológica, lógica y disposición para aprender.

La significatividad psicológica alude a la relación de integración entre nuestros esquemas de conocimiento y el conocimiento nuevo. Cuando los nuevos contenidos no aportan novedad sobre lo que ya sabemos, no aprendemos nada. Si la información es tan novedosa, compleja o mal organizada que nuestros conocimientos previos no pueden abordarla, establecer los “puentes” necesarios entre lo antiguo y lo nuevo, tampoco aprendemos. Explicado en positivo, aprendemos cuando la nueva información, que no poseemos, nos obliga a reestructurar, revisar, nuestros esquemas cognitivos para acomodar los nuevos contenidos, que quedan enlazados en ese mapa mental “reacomodado”.

La significatividad lógica tiene que ver con el grado de claridad, coherencia, sistematización del material de lectura, la presencia de “organizadores previos”, esquemas, procedimientos tipográficos e icónicos para señalar la información principal y la articulación lógica de los contenidos, etc. Pero –deberían saberlo las editoriales de libros de texto- de nada vale la coherencia lógica de los textos si el

lector no le encuentra sentido a lo que lee, ni sabe para qué lo lee, ni se encuentra motivado ante él.

Si se dan estas condiciones, quiere decir que el sujeto se ha entregado a “una actividad mental constructiva muy intensa” que le provoca una experiencia emocional gratificante ligada a la percepción de que aprende, lo cual es causa, pero también efecto de la llamada “motivación interna”. Cuando aprendemos significativamente se produce “la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento de que antes hablábamos”. (39)

E. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura.

La autora distingue entre procedimiento y estrategia. El primero alude a una cadena de acciones necesarias para conseguir una meta. La estrategia, por su parte, es independiente de un ámbito particular y no prescribe todo el curso de la acción. Implican no sólo la existencia, sino también la conciencia de un objetivo; también el autocontrol, es decir, “la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario”. (59)

Las estrategias estarían en una línea continua en cuyo polo opuesto tendríamos procedimientos específicos, de realización automática y no necesitada de planificación ni control.

La estrategia tiene, pues, un carácter metacognitivo, implica conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente. En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes.

¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), la comprensión lectora no sólo depende de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, sintaxis, etc.) y psicológica (“distancia óptima” entre los conocimientos del lector y el contenido del texto). También son imprescindibles “las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión”. (61) La mentalidad estratégica implica una actitud alerta en la evaluación de la consecución del objetivo, lo cual nos lleva a variar nuestra actuación cuando nos parece necesario. Enseñar estrategias es enseñar a aprender a aprender.

¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?

No se trata de establecer un “listado de estrategias”. Lo que es un medio no puede convertirse en un fin de la enseñanza. La autora no pretende que los niños posean amplios repertorios estratégicos, “sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto”. Palincsar y Brown proponen las que figuran a continuación.

1. Saber responder a ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar los conocimientos previos pertinentes en relación al contenido del texto. ¿Qué sé yo, qué me es útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otras cosas pueden ayudarme: acerca del autor, del género, tipo de texto?
3. Búsqueda de la información esencial del texto en relación al propio objetivo de lectura. Discriminación de la información poco relevante en relación al objetivo que preside la lectura.
4. Evaluación de la consistencia del contenido en relación a conocimientos previos y el mismo “sentido común”: ¿Tiene sentido el texto? ¿Son coherentes las ideas que se expresan? ¿Se entiende? ¿Se ajusta o no a lo que yo pienso? ¿Parece argumentar sus ideas?

“Monitorizar” la comprensión mediante recapitulaciones periódicas e interrogaciones:

¿Qué idea principal extraigo de este párrafo o fragmento? ¿Puedo reconstruir las ideas básicas de los diferentes apartados? ¿Reconstruir la secuencia lógica o el hilo de los argumentos?

6. Elaborar y probar diferentes tipos de inferencias: ¿Cómo acabará este texto? ¿Cómo creo que se podría solucionar el problema que se plantea? ¿Qué significado puedo deducir para esta palabra desconocida? ¿Qué creo que le va a ocurrir a este personaje?

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

La autora enmarca el desarrollo de este epígrafe en algunos supuestos teóricos:

- La idea de construcción conjunta de conocimientos entre docente y alumnos, debida a Edwards y Mercer (1988), con el alumno como protagonista y el docente “con un papel destacado en el reparto”.
- El profesor como guía en la relación entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas a través del currículum.
- La teoría de Bruner y otros (1976) sobre la conveniencia de un proceso de enseñanzaaprendizaje en la que el alumno adquiere una responsabilidad progresiva sobre la tarea en la perspectiva de su completa autonomía. (andamiaje). No me resisto a citar la espléndida metáfora:

“(…) del mismo modo que una vez construido el edificio –si la cosa salió bien-, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje.”

Collins y Smith (1980) presentaron una progresión de estrategias en tres fases: La primera es el modelado, que quiere decir que el profesor hace una lectura ante la clase que sirve como “modelo” al alumnado. Por ejemplo “lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas...-; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc.”.

Se trata de hacer deliberado y consciente lo que realizamos de manera inconsciente.

En la segunda fase se produce la participación del alumno. Primero de forma más dirigida por el profesor (preguntas, etc.) y luego dándole mayor libertad para que participe en estrategias que le faciliten la comprensión de los textos. Es una

participación tutelada que pretende el traspaso de responsabilidades al alumno. Se deben desdramatizar los errores y convertirlos en elemento imprescindible del aprendizaje.

Finalmente, Collins y Smith hablan de una fase de lectura silenciosa, en la que se tareas de que los alumnos realicen solos tareas que en fases anteriores habían realizado con ayuda del docente partir de objetivos de lectura, predecir, hacer hipótesis, intentar confirmarlas, detectar e intentar remediar fallos en la comprensión, etc. El profesor facilita las tareas, ofreciéndole al alumno textos preparados que le ayuden en la ejercitación de las estrategias.

Seguidamente Isabel Solé nos habla de otra orientación de las estrategias de lectura, las que entran dentro de la denominación de enseñanza directa o instrucción directa. Barman (1985)

Es su representante más cualificado. Éste divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora. Consiste en explicar los objetivos, explicar y describir la habilidad a través de un texto, proponer a los alumnos una aplicación de la habilidad aprendida, siempre bajo la supervisión del docente, y reforzar los aspectos que no se han asimilado. Finalmente el alumno hace una práctica individual con material nuevo.

Éste es un tipo de planteamiento “proceso-producto” en el que la atribución de significados sobre el texto y la relación entre conocimientos previos y contenidos del texto (elementos clave del planteamiento constructivista) no son tenidas especialmente en cuenta. La rigidez de la secuencia invita a suponer una creencia en que a través de ella la habilidad lectora en cuestión se produce de manera poco menos que inevitable.

Palincsar y Brown (1984) nos advierten, no obstante, de que los aprendices que son instruidos en estrategias de comprensión tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. Tal vez ello se debe a que “el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero no comprende su sentido” y por lo tanto no aprende significativamente.

Frente al modelo secuencial cerrado de la “enseñanza directa”, Palincsar y Brown proponen un modelo de enseñanza recíproca en la que el alumnado toma un papel

activo y que se desarrolla en cuatro estrategias básicas: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo. Cada participante plantea una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume la parte de texto de que se trata y pide que se hagan predicciones sobre el fragmento posterior. El profesor funciona como modelo de lector y coordina la dinámica de las sesiones.

Lo anterior incide en la enorme importancia de la organización social del aula. En vez de plantear preguntas al gran grupo o individuales, el docente plantea situaciones para que los alumnos construyan preguntas interesantes sobre el texto y que se las puedan comunicar a los otros. También se puede aprovechar la interacción entre iguales para formular inferencias o elaborar resúmenes.

En resumen, queda claro que enseñar a leer es también acostumbrar a practicar lecturas con diferentes finalidades que implican distintos protocolos de actuación, diferentes estrategias. El modelo más generalizado de leer textos para contestar preguntas no fomenta precisamente la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia.

Activar el conocimiento previo: ¿Qué se yo acerca de este texto?

Es necesario que el docente se plantee qué saben sus alumnos sobre el texto que les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será el mismo para todos sus alumnos. El docente, para ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento viejo y el nuevo, debe ayudar a sus alumnos a que se hagan conscientes de lo que saben sobre el tema y la forma del texto para construir lo que Mercer llama “contextos mentales compartidos”.

Eso implica orientar a los alumnos sobre el tema del texto para que puedan relacionarla con las propias experiencias; también activar lo que saben sobre el tipo de superestructura (narrativa, noticia, expositiva, etc.) para que generen expectativas estructurales y temáticas.

Este conocimiento previo se activa mejor si el docente dirige la atención de los chicos y chicas hacia “indicadores” de contenido básico como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc. Es importante que los mismos

alumnos verbalicen los conocimientos y experiencias relacionadas con el texto a leer.

La activación de conocimientos previos es delicada, porque debe compatibilizar libertad con pericia en la conducción de los intercambios para que éstos no se desvíen del tema del texto y puedan aportar a los lectores organizadores claros de las nuevas informaciones que el escrito va a presentar.

Establecer predicciones sobre el texto

El establecimiento de predicciones es un proceso que se da durante toda la lectura, es consustancial al hecho de leer comprensivamente la lectura, las preguntas que se formula, las dudas que se le plantean, las estrategias que emplea “en una situación significativa y funcional”.

Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida.

No es suficiente -con ser muy importante- que los alumnos asistan a la dramatización que de su propio proceso lector hace el docente. “Hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones”...

Hay un acuerdo generalizado sobre la importancia para la competencia lectora de determinadas actividades de lectura compartida como:

□ Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. Predecir consiste en formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído, género textual, etc.

- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Se trata, en definitiva, de convertir al alumno en un lector activo que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lo lee. Lo anterior debe entenderse no como una secuencia fija, sino como una serie de actividades complementarias que deben aplicarse libremente y de manera variada, según situaciones y objetivos. Es fundamental que este tipo de actividades se estimulen

desde los primeros años de la escolaridad, para que puedan ir creando en los alumnos y alumnas un componente estratégico que vaya afianzándose y haciéndose progresivamente más complejo y sutil.

Las actividades de lectura dirigida que presentan teóricos como Baumann y otros son similares a las de la lectura compartida. Se diferencian en que en las primeras, el docente dirige en exclusiva dichas actividades. Entre una y otra modalidad no se plantea un criterio de mutua exclusión, porque hay ocasiones, textos, edades, en las que pueden ser también convenientes procesos de lectura dirigida. De todas formas, la implicación activa del alumnado es fundamental para la progresiva interiorización de las estrategias comprensivas. Es difícil que se llegue a la competencia lectora desde la mera ejecución de órdenes del docente.

Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente

Es importante que cada alumno y alumna practique de manera individual esas estrategias de lectura compartida en grupo o entre toda la clase. Pueden prepararse textos en los que, por ejemplo, se incite al alumnado a predecir, sintetizar, etc. También se pueden enganchar pegatinas en textos habituales (libros, fotocopias) con preguntas del tipo: ¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu suposición? ¿Qué había en el texto que podía anunciar la solución correcta? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...

También, para trabajar el control de la comprensión, es útil trabajar con textos que contengan errores e incongruencias, animando a los alumnos a que las localicen. El trabajo tiene aún mayor entidad si se pide al alumnado que subsane o reelabore los errores.

La autora señala que no hay que abusar de este tipo de “textos preparados” y que hay que procurar “que las actividades de lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma”.

No lo entiendo ¿Ahora que hago? Los errores y lagunas de comprensión
Hablamos de las interpretaciones equivocadas (errores) y de la percepción de quien lee de no entender (lagunas).

La importancia de los problemas en la lectura es relativa. No nos perjudica de igual manera la incomprensión de un párrafo en un texto explicativo que entendemos

globalmente que la que se pueda producir con otro párrafo en un contrato que tenemos que firmar.

Evidentemente, es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incomprensión. La identificación de la incomprensión, por otra parte, sólo ha de ser el primer paso para su solución. Para que un lector se haga competente en la detección y solución de sus propios errores y lagunas es fundamental que vaya asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. No favorece esa asunción la mayoría de actuaciones del profesorado que sanciona directamente el error o indica la estrategia de descodificación precisa que puede restaurarlo.

Tampoco favorece una orientación didáctica de la lectura en el aula en la que el docente evalúa la manera que tiene el alumno de “decir lo que está escrito” en lugar de orientar el proceso hacia la “construcción del significado”. (111) El niño o la niña dejan de ejercer control sobre su lectura, porque esta tarea ya la realiza el profesor. Las constantes interrupciones sobre la lectura hacen que quien lee se desconecte y pierda el ritmo.

No hace falta interrumpir la lectura para buscar una palabra en el diccionario cuando su significado puede ser averiguado por el contexto. Tampoco interrumpe un lector competente su lectura cuando no entiende con claridad un párrafo que no parece esencial para la comprensión global del escrito. Hay palabras y conceptos que, sobre todo en textos de tipo expositivo, se van dilucidando en el mismo proceso de la lectura. Uno debe acostumbrarse a ser un lector autónomo y recurrir a “la autoridad” (diccionario, profesor, un compañero) cuando no puede resolver el problema por sí mismo.

Hay que desmitificar el tema de las “estrategias”, con sus connotaciones tecnológicas. El alumnado debe asistir a lo que hace el docente cuando se encuentra con problemas, colaborar en situaciones de lectura compartida y practicarlas en el ámbito individual.

“Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los

conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto.”

Después de la lectura: seguir comprendiendo y aprendiendo

La autora se centra en este capítulo referido a la post-lectura en tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración del resumen y formulación y respuesta de preguntas.

La idea principal

En uno de los capítulos del libro de Baumann sobre la comprensión lectora, “El confuso mundo de la idea principal”, sus autores Cunningham y Moore muestran a partir de una encuesta a buenos lectores a los que se pedía que identificaran la idea principal de un párrafo, la enorme y confusa polisemia de este concepto: esencia, interpretación, palabra clave, tópico, título, tema, asunto, etc.

Carriedo y Alonso (“Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica”. Comunicación, lenguaje y educación, nº 9,1991) recomiendan que se parta de una definición clara y consensuada si es que después queremos aplicarla operativamente al aula.

Lo que pasa es que aunque parezca sencillo y obvio no lo es en absoluto.

En una obra clásica, Aulls distingue entre tema e idea principal. Mientras que el tema sería aquello sobre lo que habla el texto y puede explicarse en una palabra o sintagma, la idea principal alude al enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema; se expresa a través de una oración o dos o más coordinadas y puede aparecer explícitamente en el texto o estar implícita. En un texto sobre “las rocas”, “las rocas en la tierra” sería el tema, mientras que “Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas”, vendría, más o menos, a ser la idea principal en la concepción de Aulls.

El citado autor propone enseñar a identificar el tema antes que la idea principal; enseñar el tema en exposiciones y narraciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones volver a ella aplicándola a la

narración en cursos superiores, cuando se aborda de manera sistemática el comentario de texto en relación a la literatura.

La autora subraya las diferencias cognitivas entre los textos narrativos y expositivos. Los lectores desde temprana edad tienen interiorizado el esquema presentación / complicación / resolución y los sucesos y acciones que desarrolla se parecen a los de las interacciones sociales cotidianas. Sin embargo, el texto expositivo se generaliza en el segundo ciclo de la educación primaria y “en ese momento no se trabaja como objeto de lectura sino como medio de aprendizaje”

No obstante, el problema de éstos u otros análisis similares es que se centran en el texto en sí y no en el lector. Según los conocimientos previos y objetivos de lectura que tenga éste considerará unas u otras informaciones como principales. Según la autora es importante que la investigación tenga en cuenta el paradigma de un lector activo, aun cuando la demanda que deba responder tenga que ver con la idea principal que quería transmitir el autor. Es la diferencia que establece Van Dijk (1979) entre relevancia textual –con todo su sistema semántico de marcadores macroestructurales- y la relevancia contextual, o importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas en función de su atención, conocimientos o deseos. Parece que los buenos lectores jóvenes manifiestan dificultades para diferenciar la relevancia textual y la contextual. Winograd y Bridge – “La comprensión de la información importante en prosa”, uno de los artículos en La comprensión lectora de Baumann, Madrid, Visor 1990- resumen los resultados de la investigación sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información importante:

1. Los lectores jóvenes y adultos tienden a recordar la información importante.
2. Los lectores jóvenes, aunque puedan reconocer lo importante, les cuesta decir por qué lo es.
3. Los lectores jóvenes perciben peor las marcas de relevancia textual y poseen un menor conocimiento del mundo que les dificulta el reconocimiento de la información auténticamente relevante.
4. La capacidad de reconocer información relevante es uno de los aspectos que diferencia los buenos lectores de los malos.

5. Las diferencias entre buenos y malos lectores varían según los textos y actividades que realizan durante la lectura y después de ella.

Isabel Soler, valorando estos resultados de la investigación educativa, se inclina por la prudencia a la hora de convertirlos en base teórica para la actuación docente, dado que no han sido extraídos en las situaciones didácticas más habituales. Las conclusiones arriba expuestas nos pueden ayudar a elaborar expectativas realistas en este tema y “no esperar que los alumnos puedan encontrar la idea principal de todos los textos una vez que han mostrado su competencia en una clase de ellos” (121), ni suponer que esta competencia se adquiere de un día para otro.

Enseñanza de la idea principal en el aula

Debemos situar la localización de la idea principal en la confluencia entre los objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la información que el autor ha querido transmitir. Cuando un docente pide a su alumnado que identifique “lo que el autor quería transmitir”, no está enseñando esa competencia, sino que simplemente comprueba si el alumno o la alumna han sabido o no encontrarla. La competencia debe, pues, enseñarse, si pretendemos una lectura crítica y autónoma, pero no es fácil. Como orientación pedagógica general, los alumnos necesitan saber qué es la idea principal, para qué les va a servir y deben poder encontrar las relaciones “entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos”.

Las formas de acceder a las ideas principales se expusieron en el primer capítulo. Recordemos: eliminación de la información trivial o redundante; integración de hechos y conceptos en conceptos supraordenados, identificación de la idea principal, si aparece explícita o elaboración de la misma, si no apareciera. Existe acuerdo entre los investigadores sobre la eficacia de estos principios de actuación.

Pero el conocimiento de esas estrategias por parte de los alumnos es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir esta importante competencia lectora. Es esencial el modelaje del docente, que los alumnos asistan a lo que hace él o ella cuando pretende construir la información esencial. Que comprueben que en su lectura hay un objetivo concreto y que ese objetivo actualiza sus conocimientos previos. Que los alumnos puedan interrogarse sobre la pertinencia del tema de un texto en relación a sus propios objetivos de lectura

y en este sentido localizar marcas de relevancia y párrafos que se podrían omitir. Finalmente sería interesante que vieran qué informaciones omite el docente, cómo elabora conceptos supraordinados, como localiza información relevante explícita o reelabora la implícita. Cuando la lectura ha concluido el profesor o profesora puede resumir o pedir a los alumnos que discutan sobre el proceso seguido.

Un proceso como éste es absolutamente inhabitual en nuestras aulas, pero hay que concienciarse de su necesidad. Es un proceso largo y complejo en el que no hay que esperar éxitos inmediatos. Se recomienda prudencia, paciencia e intervenciones “contingentes”, procurando que los alumnos intervengan cada vez más en la identificación y elaboración de las ideas principales en un contexto pedagógico de “andamiaje” que va restringiendo la ayuda docente en función del grado de autonomía que va consiguiendo cada chico o chica.

Finalmente, la autora afirma que es muy conveniente crear situaciones en las que “la lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye leer en la vida cotidiana”, en la cual leemos “con algún propósito”. (124). También que los alumnos interactúen, intercambien puntos de vista y aduzcan las razones de sus elecciones, sin que estas interacciones suplanten nunca la lectura individual.

Un gran problema radica en los libros de texto, que sirven frecuentemente como material de lectura. Winograd y Bridge, siguiendo los trabajos de diferentes investigadores, concluyen que no están bien estructurados, que menos de la mitad de los párrafos contenían ideas principales explícitas y que aún eran bastantes menos aquellos que empezaban con una frase que la contenía, aspecto éste cuya importancia para la localización de información principal había mostrado, por ejemplo, Kieras en 1978. Cuando Baumann volvió a redactar párrafos siguiendo el criterio apuntado, observó que los alumnos establecían mejor la idea principal.

2.3 BASE METODOLÓGICA

El tipo de investigación que se presenta es un estudio descriptivo, la misma ha buscado especificar las propiedades, las características y los perfiles de los estudiantes que se sometieron a un taller de comprensión lectora. Es decir que a través de esta investigación, se mide, evalúa y se recolectaron datos sobre la aplicación de estrategias recomendadas de Isabel Sole. En este estudio se ha propuesto a través de una encuesta sobre su nivel de comprensión de lectura a

través de criterios utilizados por Isabel Sole y se ha recolectado información de manera conjunta sobre cada una de ellas para así describir lo que se investiga.

El diseño de investigación o plan de investigación se refiere a un taller diseñado para aplicar una propuesta de lo obtenemos la información que se desea en nuestro caso utilizamos el diseño no experimental transaccional o transversal. Que consistió en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir la variable independiente y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

La unidad de análisis estuvo constituida por 38 estudiantes de la Institución Educativa N° 41045, Corazón de Jesús. Distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018.

CAPÍTULO III

CAPITULO III

RESULTADOS

3.0. Resultados de trabajo de Investigación

Se presenta a continuación los datos obtenidos como resultado de la aplicación del instrumento de investigación (encuesta), para diseñar un Taller de comprensión lectora en los estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa n° 41045, “Corazón de Jesús” del distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018.

TABLA N° 1 COMPRENSION LECTORA NIVEL LITERAL

ITEMS	Siempre		Casi Siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		TOT	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Cuando lees un texto, ¿identificas la idea principal de la lectura con facilidad?	1	2,6	19	50,0	14	35,0	3	7,9	1	2,6	38	100
2. Cuando lees un texto, ¿distingues de la información relevante y secundaria?	2	5,3	9	23,7	23	60,5	3	7,9	1	2,6	38	100
3. Cuando lees un cuento ¿reconoces la secuencia de los sucesos?	13	34,2	18	45,0	3	7,9	2	5,3	2	5,3	38	100
4. Cuando lees un cuento ¿Identificas los personajes principales y secundarios?	18	47,4	16	42,1	1	2,6	1	2,6	2	5,3	38	100
5. Cuando lees un texto ¿reconoces el significado de las palabras?	3	7,9	4	10,5	19	50,0	10	26,3	2	5,3	38	100

6. Cuando lees un cuento ¿precisas el espacio y el tiempo?	7	18,4	12	31,6	15	39,5	3	7,9	1	2,6	38	100
7. ¿ Cuando lees un texto ¿nombras palabras sinónimas y antónimas?	0	0,0	8	21,1	14	36,8	9	23,7	7	18,4	38	100

Fuente: Encuesta a los estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa n° 41045, "Corazón de Jesús" del distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018.

Al analizar los resultados de la Tabla N° 1 referida a la comprensión lectora de nivel literal podemos observar las siguientes interpretaciones:

- Que de 1 estudiantes con 2.6%, siempre identifican la idea principal en la lectura con facilidad. Más 19 indica con 50% indican casi siempre, con 14 indican con el 35.0% dicen a veces, 3 de ellos con 7.9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.
- Que de 1 estudiantes con 5.3%, indica que siempre distingue la información relevante y secundaria. Más 9 indica con 23.7% indican casi siempre, con 23 indican con el 60,5% dicen a veces, 3 de ellos con 7.9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca
- Que de 13 estudiantes con 34,2%, reconocen las secuencias de los sucesos. Más 18 indica con 45,0% indican casi siempre, con 3 indican con el 7,9% dicen a veces, 2 de ellos con 5.3% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca.
- Que de 18 estudiantes con 47,4%, Identifican los personajes principales y secundarios. Más 16 indican con 42,1% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 1 de ellos con 2,6% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca.
- Que de 3 estudiantes con 7,9%, reconocen el significado de las palabras. Más 4 indican con 10,5% indican casi siempre, con 19 indican con el 50,0% dicen a veces, 10 de ellos con 26,3% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca.
- Que de 7 estudiantes con 18,4%, precisan el espacio y el tiempo. Más 12 indican con 31,6% indican casi siempre, con 15 indican con el 39,5% dicen a veces, 3 de ellos con 7,9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.
- Que de 0 estudiantes con 0,0%, nombras palabras sinónimas y antónimas. Más 8 indican con 21,1% indican casi siempre, con 14 indican con el 36,8% dicen a veces, 9 de ellos con 23,7% indican casi nunca y por ultimo 7 indican con 18,46% dicen nunca.

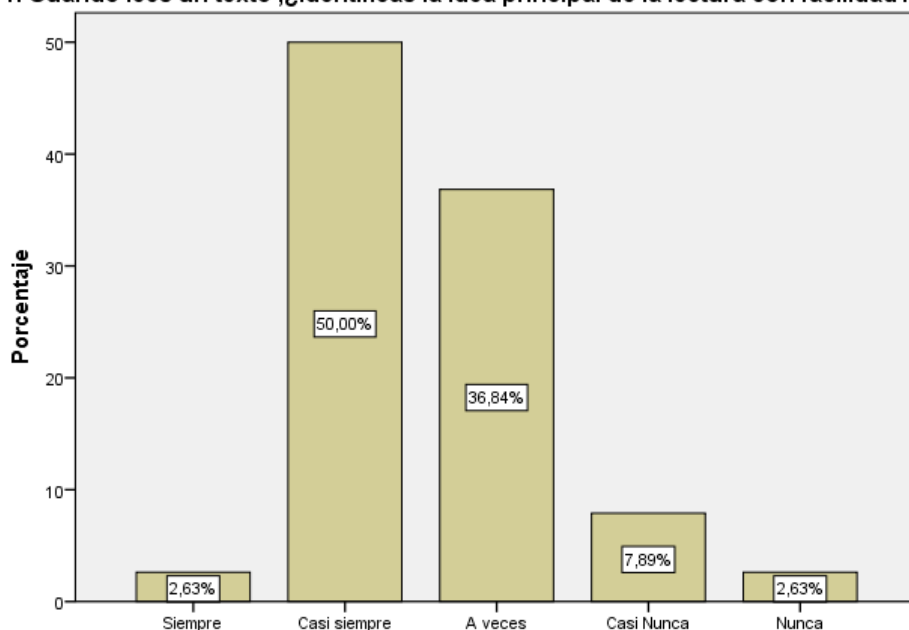
En resumen los estudiantes identifican el texto casi siempre es decir tiene deficiencias en la comprensión lo cual s necesario implementar el taller de comprensión lectora en el nivel literal de los textos narrativos sobre todo determinar los siguientes aspectos:

- Determinar las ideas principales

- Determinar la información relevante y secundaria
- Determinar la secuencia de procesos
- Determinar personajes secundarios
- Encontrar el significado de palabras
- Encontrar el espacio y tiempo
- Buscar palabras antónimas y sinónimas

Gráfico 1

1. Cuando lees un texto ,¿identificas la idea principal de la lectura con facilidad?



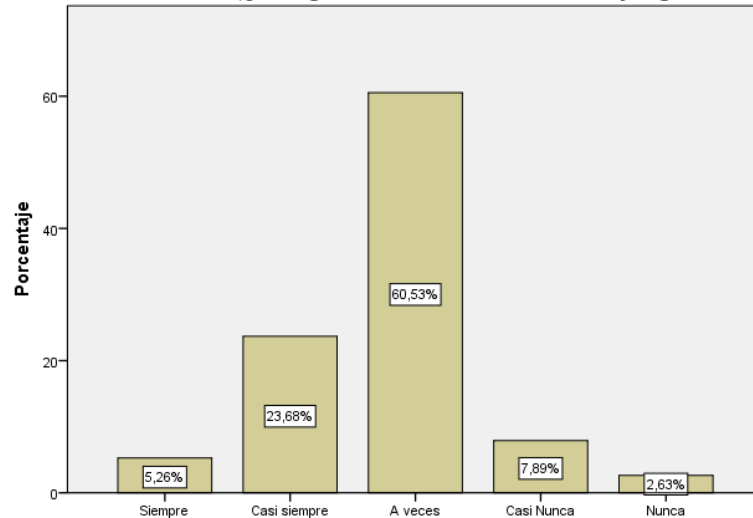
Interpretación

Que de 1 estudiantes con 2.6%, siempre identifican la idea principal en la lectura con facilidad. Más 19 indica con 50% indican casi siempre, con 14 indican con el 35.0% dicen a veces, 3 de ellos con 7.9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2

2. Cuando lees un texto ¿distingues de la información relevante y secundaria?



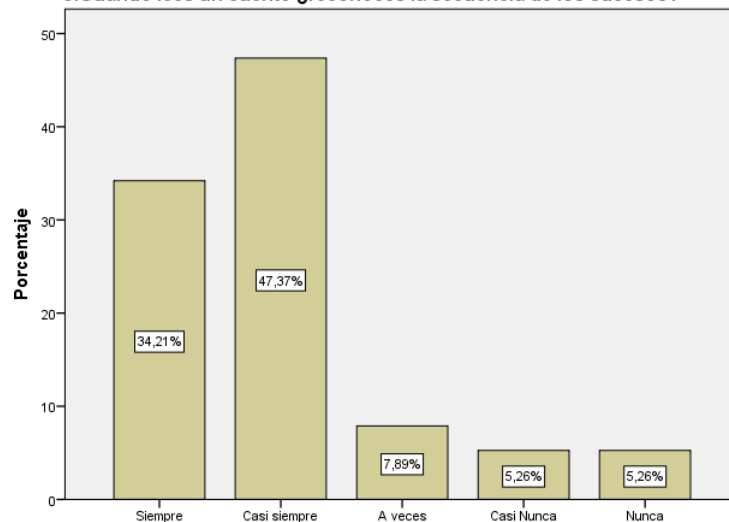
Interpretación

Que de 1 estudiantes con 5.3%, indica que siempre distingue la información relevante y secundaria. Más 9 indica con 23.7% indican casi siempre, con 23 indican con el 60,5% dicen a veces, 3 de ellos con 7.9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3

3. Cuando lees un cuento ¿reconoces la secuencia de los sucesos?



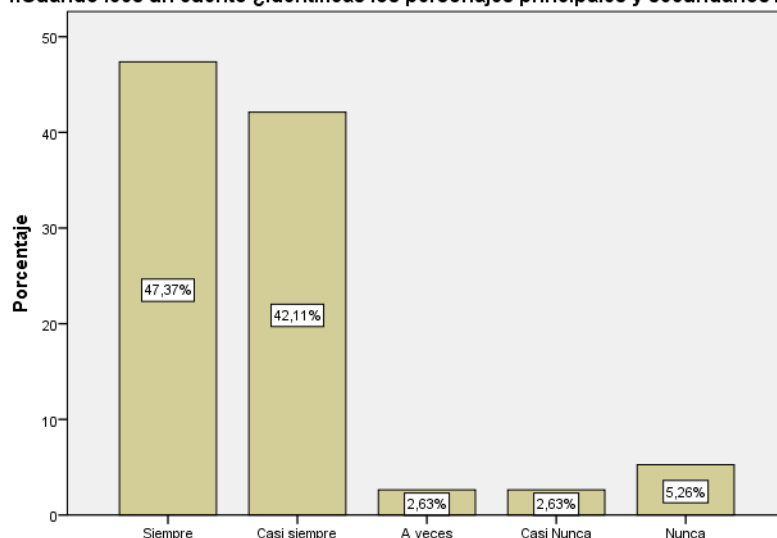
Interpretación

Que de 13 estudiantes con 34,2%, reconocen las secuencias de los sucesos. Más 18 indica con 45,0% indican casi siempre, con 3 indican con el 7,9% dicen a veces, 2 de ellos con 5.3% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4

4. Cuando lees un cuento ¿Identificas los personajes principales y secundarios?



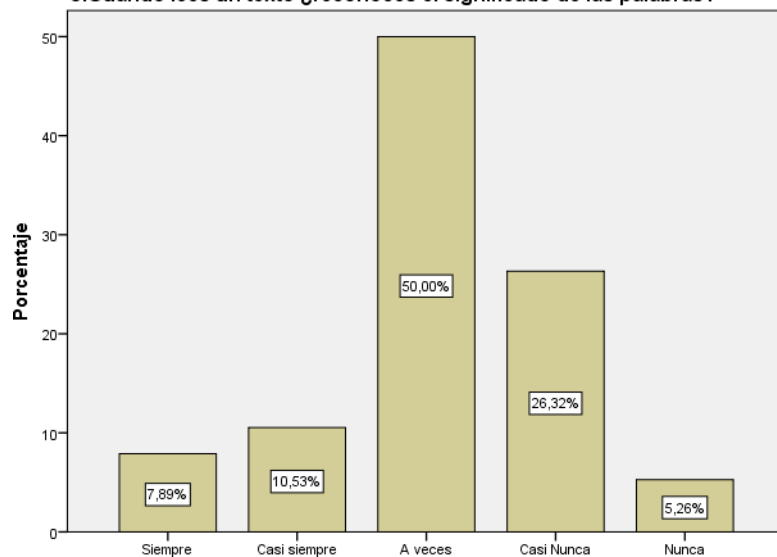
Interpretación

Que de 18 estudiantes con 47,4%, Identifican los personajes principales y secundarios. Más 16 indican con 42,1% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 1 de ellos con 2,6% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5

5. Cuando lees un texto ¿reconoces el significado de las palabras?

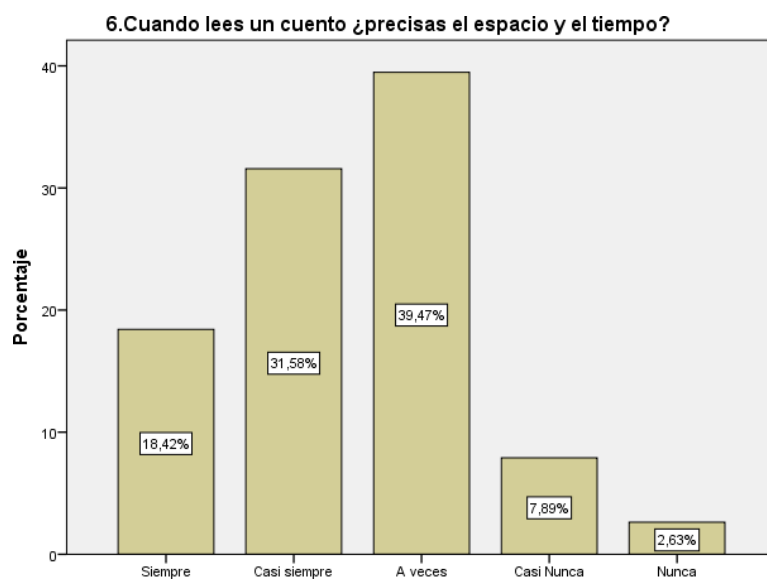


Interpretación

Que de 3 estudiantes con 7,9%, reconocen el significado de las palabras. Más 4 indican con 10,5% indican casi siempre, con 19 indican con el 50,0% dicen a veces, 10 de ellos con 26,3% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6

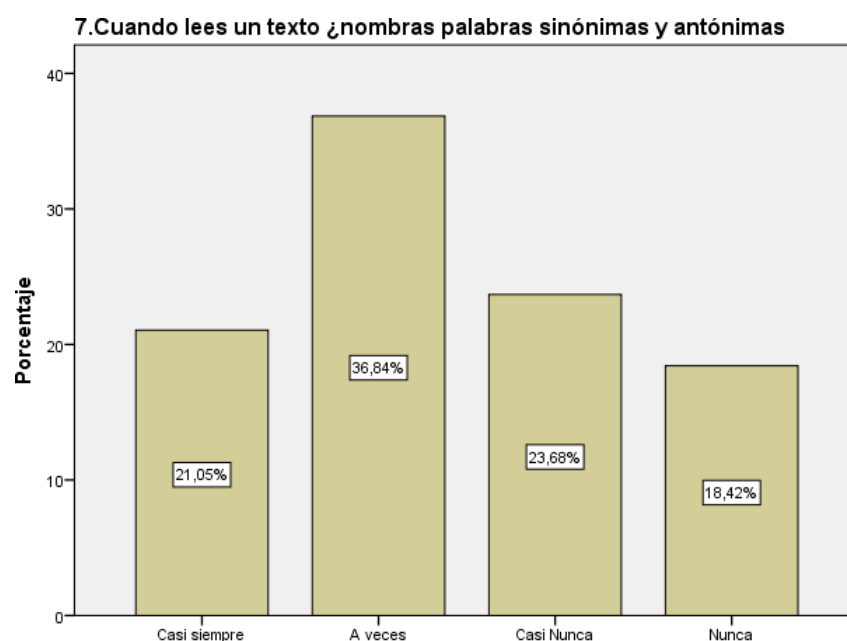


Interpretación

Que de 7 estudiantes con 18,4%, precisan el espacio y el tiempo. Más 12 indican con 31,6% indican casi siempre, con 15 indican con el 39,5% dicen a veces, 3 de ellos con 7,9% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7



Interpretación

Que de 0 estudiantes con 0,0%, nombras palabras sinónimas y antónimas. Más 8 indican con 21,1% indican casi siempre, con 14 indican con el 36,8% dicen a veces, 9 de ellos con 23,7% indican casi nunca y por ultimo 7 indican con 18,46% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia.

TABLA N° 2 COMPRENSION LECTORA NIVEL INFERENCIAL

ITEMS	Siempre		Casi Siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		TOT	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. cuando lees un texto, ¿predices resultados?	2	5,3	6	15,8	12	31,6	16	42,1	2	5,3	38	100
2. cuando lees un texto, ¿infieres el significado de las palabras desconocidas?	6	15,8	8	21,1	12	31,6	9	23,7	3	7,9	38	100
3. Cuando lees un cuento ¿propones títulos distintos para el cuento?	1	2,6	2	5,3	13	34,2	16	42,1	6	15,8	38	100
4. Cuando estás leyendo un cuento ¿predices resultados o el final del cuento?	2	5,3	8	21,1	16	42,1	8	21,1	4	10,5	38	100
5. Cuando lees un texto ¿descubres la causa y efecto de las acciones?	1	2,6	1	2,6	8	21,1	14	36,8	14	36,8	38	100
6. Cuando lees un cuento ¿diferencias lo real de lo imaginario?	8	21,1	22	57,9	5	13,2	2	5,3	1	2,6	38	100
7. Cuando lees un texto ¿captas la enseñanza de los personajes?	19	50,0	17	44,7	1	2,6	0	0,0	1	2,6	38	100

Fuente: Encuesta a los estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa n° 41045, "Corazón de Jesús" del distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018.

Al analizar los resultados de la Tabla N° 2 referida a la comprensión lectora de nivel inferencial podemos observar lo siguiente:

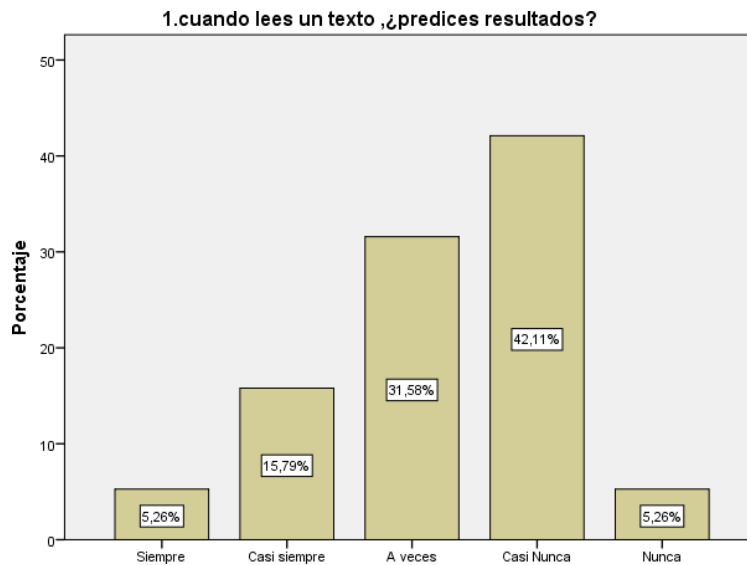
- Que de 2 estudiantes con 5.3%, infieren el significado de las palabras desconocidas. Más 6 indica con 15,8% indican casi siempre, con 12 indican con el 31.6% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca.
- Que de 6 estudiantes con 15,8%, infieren el significado de las palabras desconocidas. Más 8 indica con 21.1% indican casi siempre, con 12 indican con el 31,6% dicen a veces, 9 de ellos con 23,7% indican casi nunca y por ultimo 3 con 7,9% dicen nunca
- Que de 1 estudiantes con 2,6%, proponen títulos distintos para el cuento. Más 2 indica con 5,3% indican casi siempre, con 13 indican con el 34,2% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 6 con 15,8% dicen nunca.
- Que de 2 estudiantes con 5,3%, predices resultados o el final del cuento. Más 8 indican con 21,1% indican casi siempre, con 16 indican con el 42,1% dicen a veces, 8 de ellos con 21,1% indican casi nunca y por ultimo 4 con 10,5% dicen nunca.
- Que de 1 estudiantes con 2,6%, descubren la causa y efecto de las acciones. Más 1 indican con 2,6% indican casi siempre, con 8 indican con el 21,1%

- dicen a veces, 14 de ellos con 36,8% indican casi nunca y por ultimo 14 con 36,8% dicen nunca.
- f) Que de 8 estudiantes con 21,1%, diferencian lo real de lo imaginario. Más 22 indican con 57,9% indican casi siempre, con 5 indican con el 13,2% dicen a veces, 2 de ellos con 5,3% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.
- g) Que de 19 estudiantes con 50,0%, captan la enseñanza de los personajes. Más 17 indican con 44,7% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 0 de ellos con 0,0% indican casi nunca y por ultimo 1 indican con 2,6% dicen nunca.

En resumen los gráficos tenemos que el 42.11% casi nunca predice resultados del texto, luego infiere significados con 31.58% a veces, además un 42.11% proponen títulos distintos casi nunca lo hacen, así como descubren causa efecto con 36,84 casi nunca, con un 42.11% a veces propone títulos a las textos narrativos, con un 36.84% casi nunca descubre causa efecto, luego el 57.89% casi siempre la diferencia real de los imaginario y por ultimo el 44.74% casi siempre capta la enseñanza de los aprendizajes, lo que nos puede afirmar que tenemos un gran porcentaje alto del nivel inferencial de entre el 31.58% al 57.89 de casi siempre existe deficiencia en la comprensión lectora, lo que podremos aplicar el plan de lectura que nos indica la profesora Isabel Solé en aplicación de los talleres. Por ello determinaremos los siguientes aspectos:

- Determinar la predicción de resultados
- Determinar la inferencia del significado de las palabras
- Encontrar el titulo adecuado
- Descubrir los resultados finales del cuento o texto
- Encontrar el significado de palabras
- Descubre la causa y efecto.
- Diferenciar lo real y lo imaginario
- Captar las enseñanzas de los personajes

Gráfico 8

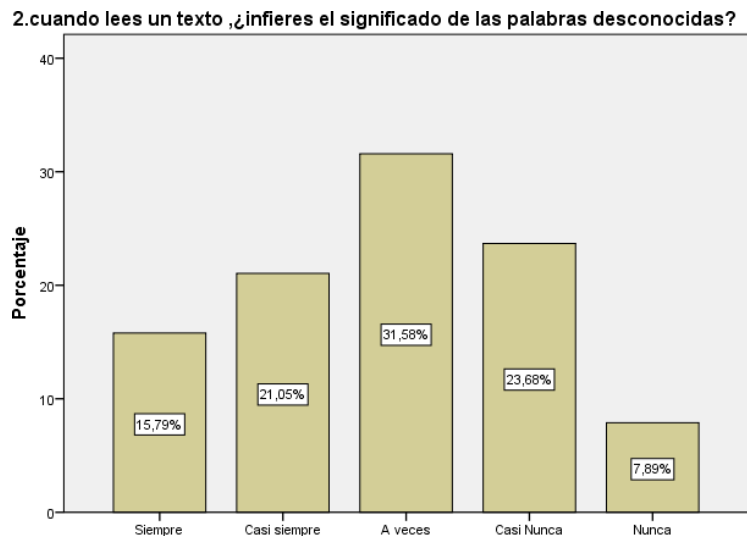


Interpretación

Que de 2 estudiantes con 5.3%, infieres el significado de las palabras desconocidas. Más 6 indica con 15,8% indican casi siempre, con 12 indican con el 31.6% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 2 con 5,3% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9

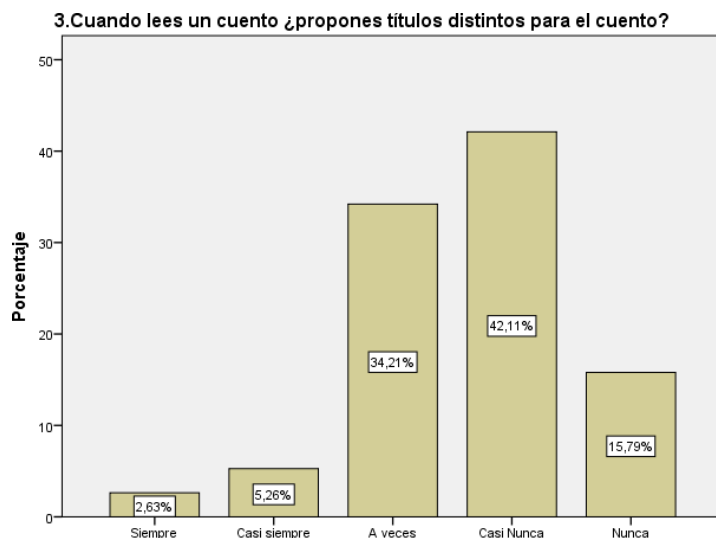


Interpretación

Que de 6 estudiantes con 15,8%, infieren el significado de las palabras desconocidas. Más 8 indica con 21.1% indican casi siempre, con 12 indican con el 31,6% dicen a veces, 9 de ellos con 23,7% indican casi nunca y por ultimo 3 con 7,9% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10

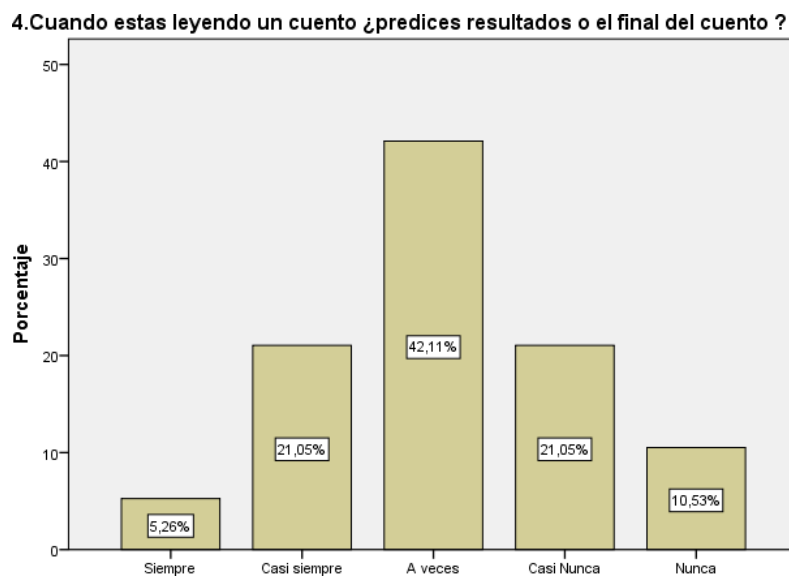


Interpretación:

Que de 1 estudiantes con 2,6%, proponen títulos distintos para el cuento. Más 2 indica con 5,3% indican casi siempre, con 13 indican con el 34,2% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 6 con 15,8% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11

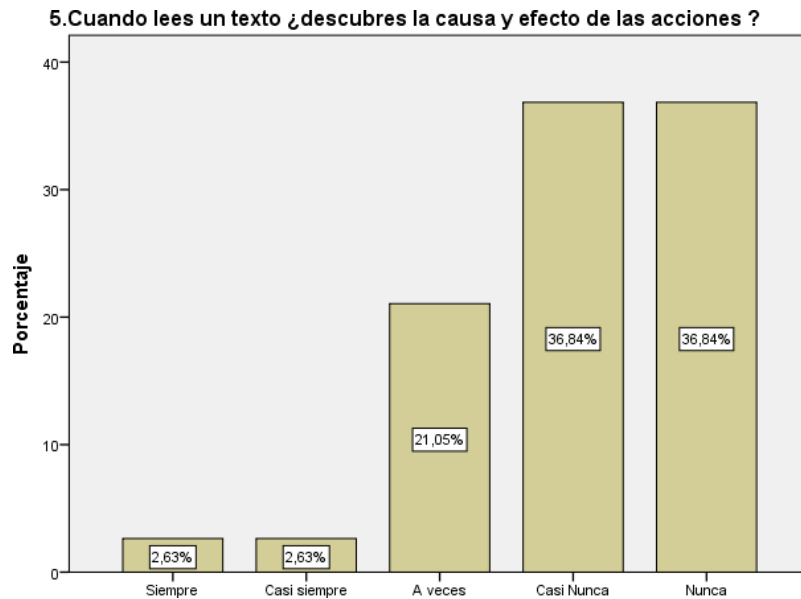


Interpretación:

Que de 2 estudiantes con 5,3%, predices resultados o el final del cuento. Más 8 indican con 21,1% indican casi siempre, con 16 indican con el 42,1% dicen a veces, 8 de ellos con 21,1% indican casi nunca y por ultimo 4 con 10,5% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12

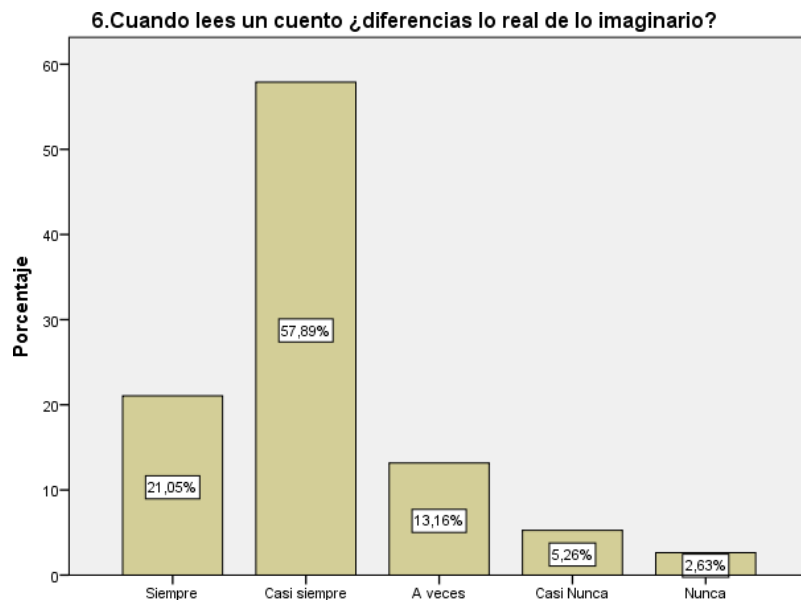


Interpretación:

Que de 1 estudiantes con 2,6%, descubren la causa y efecto de las acciones. Más 1 indican con 2,6% indican casi siempre, con 8 indican con el 21,1% dicen a veces, 14 de ellos con 36,8% indican casi nunca y por ultimo 14 con 36,8% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13

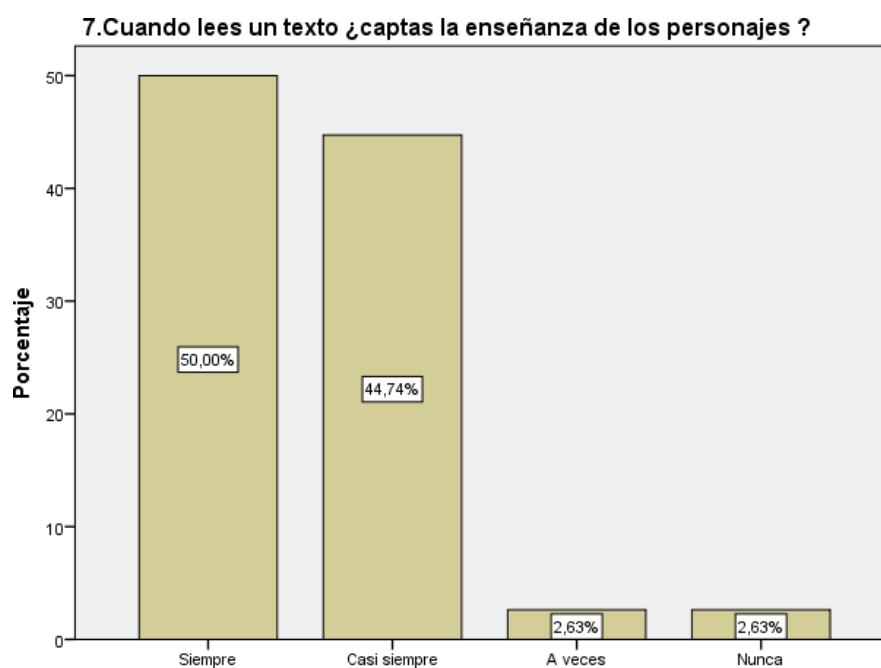


Interpretación:

Que de 8 estudiantes con 21,1%, diferencian lo real de lo imaginario. Más 22 indican con 57,9% indican casi siempre, con 5 indican con el 13,2% dicen a veces, 2 de ellos con 5,3% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 14



Interpretación:

Que de 19 estudiantes con 50,0%, captan la enseñanza de los personajes. Más 17 indican con 44,7% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 0 de ellos con 0,0% indican casi nunca y por ultimo 1 indican con 2,6% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

TABLA N° 3: COMPRENSION LECTORA NIVEL CRÍTICO

ITEMS	Siempre		Casi Siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		TOT	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Cuando lees un texto, ¿predices resultados?	1	2,6	0	0,0	6	15,8	16	42,1	15	39,5	38	100
2. cuando lees un texto, ¿inferes el significado de las palabras desconocidas?	0	0,0	0	0,0	8	21,1	19	50,0	11	28,9	38	100
3. Cuando lees un cuento ¿propones títulos distintos para el cuento?	2	5,3	10	26,3	4	10,5	6	15,8	6	15,8	38	100
4. Cuando estás leyendo un cuento ¿predices resultados o el final del cuento?	3	7,9	2	5,3	6	15,8	12	31,6	15	39,5	38	100
5. Cuando lees un texto ¿descubres la causa y efecto de las acciones?	5	13,2	18	47,4	10	26,3	4	10,5	1	2,6	38	100
6. Cuando lees un cuento ¿diferencias lo real de lo imaginario?	1	2,6	1	2,6	8	21,1	19	50,0	9	23,7	38	100
7. Cuando lees un texto ¿captas la enseñanza de los personajes?	3	7,9	2	5,3	1	2,6	12	31,6	20	52,6	38	100

Fuente: Encuesta a los estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa n° 41045, "Corazón de Jesús" del distrito de Chuquibamba, Arequipa - 2018.

Al analizar los resultados de la Tabla N° 3 referida a la comprensión lectora de nivel inferencial podemos observar lo siguiente:

- Que de 1 estudiantes con 2,6%, predices resultados. Más 0 indica con 0,0% indican casi siempre, con 6 indican con el 15,8% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 15 con 39,5% dicen nunca.
- Que de 0 estudiantes con 0,0%, inferes el significado de las palabras desconocidas. Más 0 indica con 0,0% indican casi siempre, con 8 indican con el 21,1% dicen a veces, 19 de ellos con 50,0% indican casi nunca y por ultimo 11 con 28,9% dicen nunca
- Que de 2 estudiantes con 5,3%, propones títulos distintos para el cuento. Más 10 indica con 26,3% indican casi siempre, con 4 indican con el 10,5% dicen a veces, 6 de ellos con 15,8% indican casi nunca y por ultimo 6 con 15,8% dicen nunca.
- Que de 3 estudiantes con 7,9%, predices resultados o el final del cuento. Más 2 indican con 5,3% indican casi siempre, con 6 indican con el 15,8% dicen a veces, 12 de ellos con 31,6% indican casi nunca y por ultimo 15 con 39,15% dicen nunca.
- Que de 5 estudiantes con 13,2%, descubres la causa y efecto de las acciones. Más 18 indican con 47,4% indican casi siempre, con 10 indican con el 26,3%

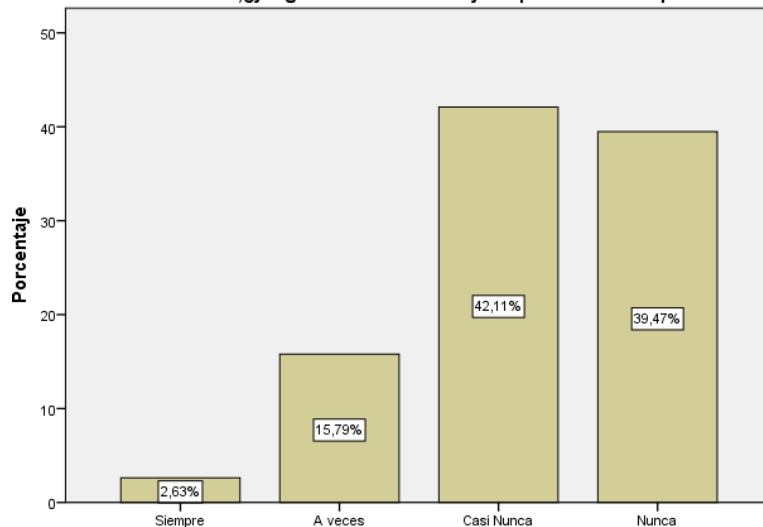
- dicen a veces, 4 de ellos con 10,5% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.
- f) Que de 1 estudiantes con 2,6%, diferencias lo real de lo imaginario. Más 1 indican con 2,6% indican casi siempre, con 8 indican con el 213,1% dicen a veces, 19 de ellos con 50,0% indican casi nunca y por ultimo 9 con 23,7% dicen nunca.
- g) Que de 3 estudiantes con 7,9%, captas la enseñanza de los personajes. Más 2 indican con 5,3% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 12 de ellos con 31,6% indican casi nunca y por ultimo 20 indican con 52,6% dicen nunca.

En resumen los gráficos tenemos que el 42.11% casi nunca juzgan el contenido del texto, luego distinguen un hecho con 50% casi nunca, además un 42.11% sacan resúmenes de lecturas, así como emiten juicio al comportamiento de personajes con 39,47 nunca, con un 31.58% casi nunca, deduce las enseñanzas de la lectura con 47.37% casi siempre y por ultimo sensibiliza alternativas de solución con 50%, lo que nos puede afirmar que tenemos un rango de entre 31.58% que existe deficiencia de lectura critica hasta el 50%, por lo que se debe implementar talleres a los estudiantes de 4to de primaria. Por ello determinaremos los siguientes aspectos:

- Juzgar el contenido bajo tu punto de vista personal
- Distinguir un hecho de una opinión
- Redactar o sacar un resumen del cuento
- Emitir juicios frente a un comportamiento de los personajes
- Sensibilizar y buscar alternativas de solución
- Asociar ideas del texto con ideas personales lo que les pasa a los personajes

Gráfico 15

1. cuando lees un texto ,¿juzgas el contenido bajo tu punto de vista personal?



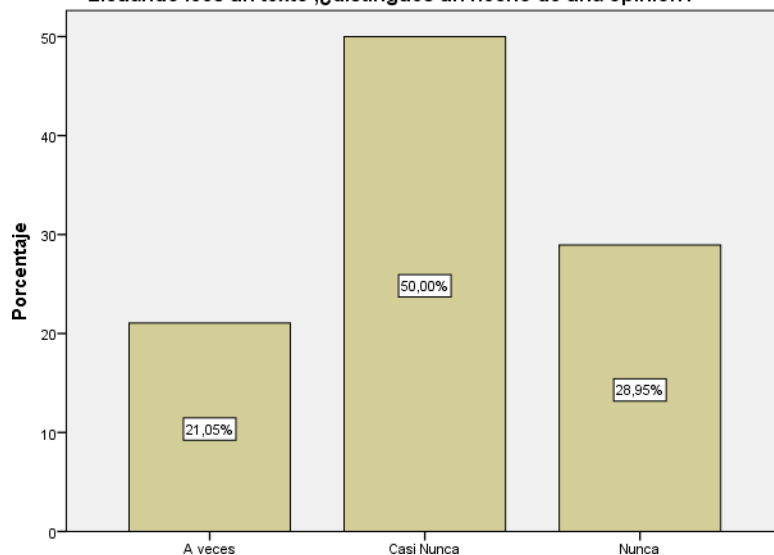
Interpretación

Que de 1 estudiantes con 2,6%, predices resultados. Más 0 indica con 0,0% indican casi siempre, con 6 indican con el 15,8% dicen a veces, 16 de ellos con 42,1% indican casi nunca y por ultimo 15 con 39,5% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16

2. cuando lees un texto ,¿distingues un hecho de una opinión?

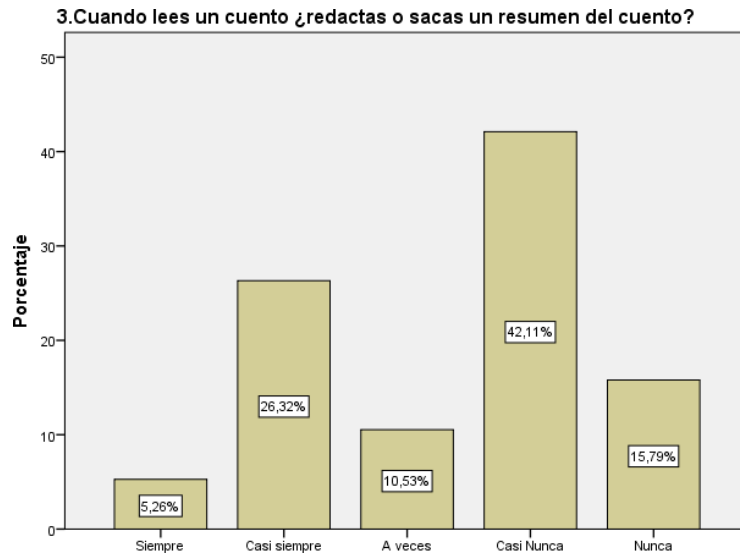


Interpretación

Que de 0 estudiantes con 0,0%, infieres el significado de las palabras desconocidas. Más 0 indica con 0.01% indican casi siempre, con 8 indican con el 21,1% dicen a veces, 19 de ellos con 50,0% indican casi nunca y por ultimo 11 con 28,9% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 17

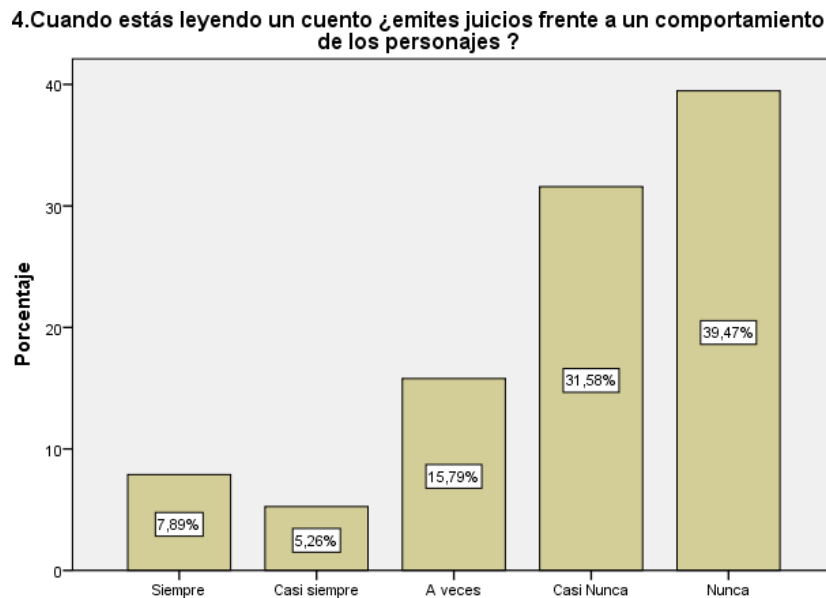


Interpretación

Que de 2 estudiantes con 5,3%, propones títulos distintos para el cuento. Más 10 indica con 26,3% indican casi siempre, con 4 indican con el 10,5% dicen a veces, 6 de ellos con 15,8% indican casi nunca y por ultimo 6 con 15,8% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18

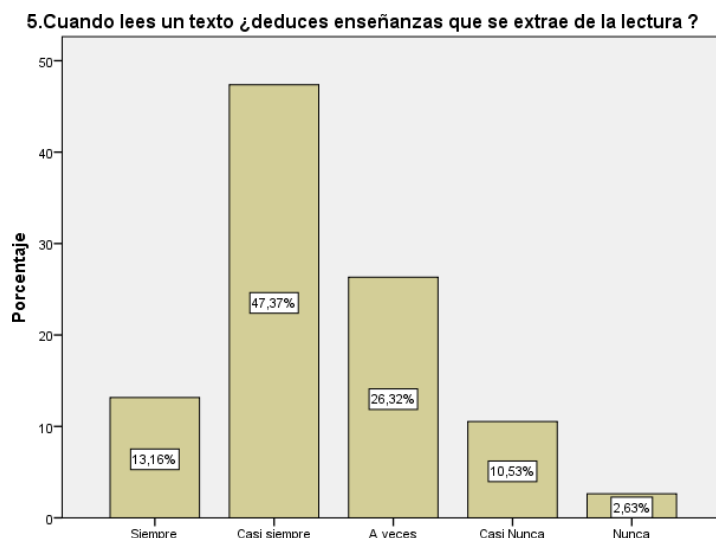


Interpretación

Que de 3 estudiantes con 7,9%, predices resultados o el final del cuento. Más 2 indican con 5,3% indican casi siempre, con 6 indican con el 15,8% dicen a veces, 12 de ellos con 31,6% indican casi nunca y por ultimo 15 con 39,15% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 19

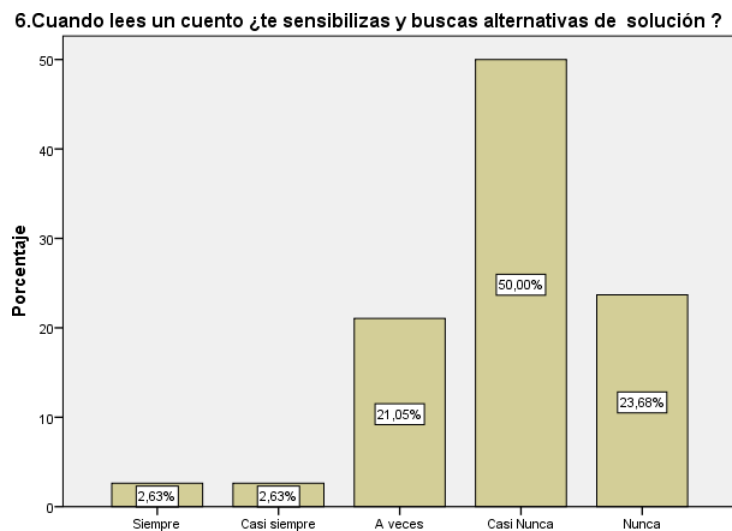


Interpretación

Que de 5 estudiantes con 13,2%, descubres la causa y efecto de las acciones. Más 18 indican con 47,4% indican casi siempre, con 10 indican con el 26,3% dicen a veces, 4 de ellos con 10,5% indican casi nunca y por ultimo 1 con 2,6% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 20



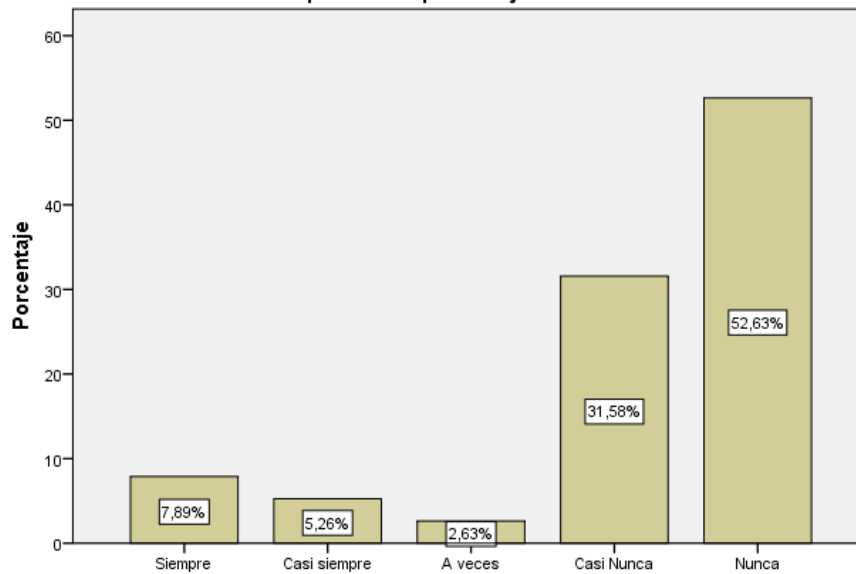
Interpretación

Que de 1 estudiantes con 2,6%, diferencias lo real de lo imaginario. Más 1 indican con 2,6% indican casi siempre, con 8 indican con el 21,1% dicen a veces, 19 de ellos con 50,0% indican casi nunca y por ultimo 9 con 23,7% dicen nunca

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 21

7. Cuando lees un texto ¿asocias ideas del texto con ideas personales lo que les pasa a los personajes ?



Interpretación

Que de 3 estudiantes con 7,9%, captas la enseñanza de los personajes. Más 2 indican con 5,3% indican casi siempre, con 1 indican con el 2,6% dicen a veces, 12 de ellos con 31,6% indican casi nunca y por ultimo 20 indican con 52,6% dicen nunca.

Fuente: Elaboración propia

3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En síntesis, los estudiantes no realizan correctamente el proceso resumen, detectare los sinónimos, comprenden los personajes entre otros para la comprensión de textos narrativos, por lo que el docente implementara un Taller de Comprensión Lectora como propuesta para aumentar el entendimiento de dichos textos.

Es importante recalcar que los beneficiarios serían los estudiantes con la implementación del taller como propuesta pedagógica en la comprensión de textos narrativos.

En conclusión es imprescindible el desarrollo de generar un Taller de Comprensión lectora a través de nuestra propuesta que se presenta en nuestra investigación paraqué los estudiantes utilicen las estrategias de Isabel Sole.

3.2. PROPUESTA

El taller de comprensión lectora para mejorar el entendimiento de textos narrativos que se propone en esta investigación ha sido diseñado atendiendo, por una parte, a los fundamentos teóricos de Isabel Solé, sobre estrategias de comprensión de lecturas para aumentar su capacidad que se detectaron en la Institución Educativa “Corazón de Jesús” del grado 4to de primaria del distrito de Chuquibamba, gracias a los datos informativos que se proporcionó de ala encuesta. A su vez se aplicara los niveles de literal, inferencial y crítico para tal fin.

TALLER DE COMPRENSION LECTORA PARA MEJORAR EL ENTENDIMIENTO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 41045, CORAZÓN DE JESÚS. DISTRITO DE CHUQUIBAMBA, AREQUIPA - 2018

I. DATOS INFORMATIVOS:

- | | |
|---------------|-------------------------------|
| 1.1 UGEL | : Condesuyos |
| 1.2 I.E. | : N° 41045 |
| 1.3 Dirección | : Distrito de de Chuquibamba. |
| 1.4 Grados | : 4to de primaria |

1.5 N° de Niños 38

1.6 Profesora : Naldy Graciela Huamani Torres

II. FUNDAMENTACIÓN:

Los desafíos de la educación contemporánea no solo consisten en lograr estudiantes que sepan leer y escribir, sino también que logren desarrollar su capacidad para comprender lo que leen y lograr que produzcan textos coherentes, haciendo uso correcto de su lengua materna ya que mediante ella pueden exteriorizar sus pensamientos, creencias, sentimientos, anhelos, etc. utilizando su creatividad mediante la creación literaria.

El Programa producción de textos narrativos propone un conjunto de estrategias metodológicas para que los estudiantes IV ciclo de educación primaria puedan desarrollar su capacidad creativa utilizando como principal instrumento su propia lengua.

La presente propuesta tiene la finalidad de desarrollar en los niños y niñas de la I.E. N° 40433 la producción de textos narrativos, en función a los intereses y necesidades de acuerdo a la realidad de los niños de nuestra Institución Educativa. , en un entorno de paz, tranquilidad con ambientes saludables y acogedores que motiven la producción de textos narrativos-.

III. OBJETIVOS:

3.1. OBJETIVO GENERAL:

- Elaborar un taller de comprensión lectora basado en los aportes de la docente Isabel Solé, para el 4to de primaria de la I.E. 41045 “Corazón de Jesús”. Del distrito de Chuquibamba, en la capacidad de mejorar el entendimiento de los textos narrativos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Planificar, organizar acciones y estrategias que fortalezcan la capacidad de mejorar el entendimiento de textos narrativos en la comunidad educativa.

- Lograr que los estudiantes aumenten su entendimiento con práctica desarrolladas de textos narrativos de manera coherente y secuencial utilizando estrategias que aporta la profesora Isabel Sole.
- Potenciar las habilidades comprensión lectora, alcanzando los niveles de literal, inferencial y crítico en los agentes educativos.

IV. BENEFICIARIOS

- Beneficiarios Directos: Estudiantes.
- Beneficiarios indirectos: Profesores, administrativos y padres de familia.

V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Nuestras actividades dan inicio desde 11 de abril y finalizan el 11 de diciembre del 2018.

N °	ACTIVIDAD	RESPONSABLES	FECHA
1	Aplicación de la encuesta basado en los niveles de comprensión lectora para aplicar los niveles literal, inferencial y crítico sobre mejorar el entendimiento de textos narrativos en los estudiantes del 4to de primaria de la I.E. "Corazón de Jesús"	<ul style="list-style-type: none"> • Docente Investigador 	11/04/2018
2	Formulación y elaboración de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigador 	11/04/2018
3	Organización de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigador 	12/04/2018

4	Campaña de mejora de comprensión de lecturas narrativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Toda la comunidad educativa 	Mayo
5	Ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigador 	Junio a diciembre
6	Exposición de evidencias sobre el Taller de comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> • Director. • Docentes 	Diciembre 2018
7	Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión de docentes. 	Diciembre 2018
8	Informe final.	<ul style="list-style-type: none"> • Director. • Docentes 	Diciembre 2018

VI. RECURSOS

Los materiales necesarios para la aplicación del programa de Elaborar el taller de comprensión lectora son los siguientes:

Humanos

- Director
- Docentes
- Estudiantes del 4to de primaria de la I.E.
- Padres de familia

Materiales:

- Libros
- Diccionarios
- Papelógrafos
- Guías de lectura (textos narrativos)
- Copias
- Videos educativos
- Hojas A4
- Pizarra.
- Lápices de colores.
- Una pantalla o superficie de proyección.

- Cartulinas
- Hojas bond de colores y blancas

VII. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSION LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS

Las acciones educativas sobre las motivaciones mejorar y entender, están relacionadas, a los fundamentos de Isabel Solé que infunde a los estudiantes muéstrales. Pero el entendimiento es desarrollarse eficazmente.

Pero ¿Cómo se consigue que los niños inventen personajes, hechos, objetos y mundos desconocidos para comunicarlos por escrito?

Por medio de la utilización de las estrategias de Isabel Solé que partiendo de sus experiencias e intereses que los impulsa a planificar sus comprensión lectora.

La forma de aplicación del programa será relativamente flexible, adaptándose a las características del grupo de sujetos con los que se trabaja (estudiantes) y de la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el entrenamiento (seminarios de 4 horas).CORREGIR

A continuación se detalla algunas estrategias para desarrollar la comprensión de textos narrativos:

ESTRATEGIAS

a) Antes de la lectura: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.

1. **Objetivos de la lectura:** Es una estrategia propuesta por Isabel Solé, en la cual es importante que el estudiante responda a las siguientes preguntas, ¿Qué tengo que leer?, ¿Para qué tengo que leer?, ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo de la lectura? (Citado en Pérez, 2007, p.72)

2. **Preguntas previas.**-Solé nos cuenta que sólo llegaremos a una lectura motivadora, si hay una relación entre el contenido del texto y los intereses del lector, por tanto para que un profesor pueda llamar la atención de su estudiante, éste no tendrá que conocer previamente aquello que está leyendo, sólo tener unas bases previas que favorezcan su comprensión.

¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura

¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos previos del lector

¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título pero, ojo, todavía no se lee el texto.

¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, su extensión, escritura.

3. Inferencia: Es un proceso cognitivo a través del cual un sujeto obtiene información nueva a partir de la información ya disponible. El lector entra en interacción con el texto a partir de ciertos elementos de éste, pero también de su conocimiento previo, es decir que el lector podrá hacer inferencias debido a los conocimientos que ya posee y a la profundidad que logre en su lectura.

La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto

4.-Baraja De textos.-El profesor selecciona de la baraja dos cartas, que contengan palabras importantes del texto leído previamente.

El alumno debe seleccionar una de las cartas y explicar de manera breve qué se dice de esa palabra en el texto.

Con este juego fijaremos la atención del alumno en los elementos esenciales del texto. Además al usar la baraja ortográfica podrá recordar de una manera sencilla cómo se escriben.

De esta manera el estudiante conocerá las palabras clave que debe aprender del texto: fijamos objetivos.

Al usar este juego la actividad es mucho más motivadora

5. Lluvia de ideas.-Constituye una buena estrategia para activar el conocimiento previo de los estudiantes. Requiere que ellos expresen todo lo que saben acerca de un tema particular o de una idea, antes de iniciar una lectura o redactar un escrito. Los estudiantes pueden trabajar en forma individual o en pares, primero sacando a luz todas las ideas que ellos tienen sobre un tópico específico y luego compartiéndolas con el grupo.

El educador lista las ideas en la pizarra y luego los invita a discutirlos. En la medida que los estudiantes escuchan las ideas de los otros, ellos generalmente recuerdan información adicional o bien adquieren nuevos conocimientos.

b) **Durante la lectura.**- Elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social.

1. Las inferencias.-deducir la información implícita a partir de ciertos indicios o pistas que nos ofrecen el texto que vamos leyendo que pueden ser de lugar, de agente, de tiempo, de acción, de objeto de causa efecto, de problema solución, de sentimiento-actitud.

2. Identificar las ideas principales.-Son fundamentales para entender un texto son las que se conectan directamente con el tema

Johnston y Winograd (1985) considera esencial para la comprensión lectora la habilidad para identificar las ideas principales de un texto

3. Monitoreo: Observación y apreciación de la eficacia de la estrategia utilizada o la modificación del proceso con relación a los resultados obtenidos. También para Seguir el hilo conductor del relato o la lógica de la información nueva.

Juana Pinzas considera al monitoreo de la lectura como un conjunto de acciones o actividades mentales que lleva a cabo quien está leyendo para asegurarse que está comprendiendo, para verificar la corrección de las predicciones que había hecho antes de leer e ir las cambiando de acuerdo con el contenido que va encontrando en el texto

3.-SUBRAYAR.- Se puede usar desde la primera lectura para destacar la palabra desconocida y en la segunda lectura para destacar lo más importante Laswel, citado por Alvares Manuel y otros (1988) propone cinco preguntas: qué, cuándo, quién y por qué subrayar los conceptos que permitan contestar estas cinco preguntas.

C.- Después de la lectura: Sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

1. Preguntas sobre lo leído

El sistema educativo peruano en la última década (2000) ha optado por orientar el trabajo de la comprensión lectora considerando tres niveles que se mantienen vigentes.

Entendemos por evaluación, el momento intencionado en que debe darse el seguimiento y monitoreo de los aprendizajes de los niños; esta instancia evaluativa, es “un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipo de decisiones” (Ahumada, 2003).

Podemos decir que evaluar la comprensión lectora es un proceso muy complejo en el ámbito educativo y para trabajarlo correctamente debemos ser capaces de llevar a cabo una correcta evaluación. Según Solé (citado en Matesanz, 2012)
—La dificultad de evaluar la comprensión lectora es debido a la complejidad de factores que intervienen y las múltiples relaciones existentes entre ellos.

Pearson y Jhonson citados por Solé (2000:133) nos proponen tres tipos de preguntas:

Nivel literal

Preguntas de respuesta literal.-Cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto

Nivel inferencial

Preguntas de piensa y busca.- Cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias

Nivel criterio

Preguntas de elaboración personal.- Que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exige la intervención del conocimiento y/u opinión del lector

2.-Uso de herramientas digitales para la elaboración de materiales que estimulen el hábito de la lectura y comprensión lectora,

Dada la importancia del desarrollo de la comprensión lectora como mecanismo para acceder al conocimiento, y el gran auge del uso de las formas virtuales de lectura, y la necesidad nuevos constructos de comprensión de lectura, incentivan la necesidad de continuar con investigaciones en este fin.

Las herramientas digitales son todos aquellos software o programas intangibles que se encuentran en las computadoras o dispositivos, en donde damos uso y realizamos todo tipo de actividades y una de las grandes ventajas que tiene el manejo de estas herramientas, es que pueden ayudar a interactuar más con la tecnología de hoy en día, nos ayuda a comunicarnos y hacer otro tipo

de cosas por medio de ella, con el fin de desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes para ser utilizadas en la educación, que además de ser un apoyo para el aprendizaje.

También da paso a la innovación de una búsqueda hacia mejores manejos sobre estos materiales; sin embargo, para que esto se logre con éxito se necesita tener a un personal capacitado que pueda sacar el mejor provecho posible para crear ambientes de aprendizaje en las aulas y ofrecer las herramientas necesarias que se puedan emplear a situaciones de la vida real.

Las herramientas digitales sin duda alguna tienen muy variados y numerosos usos entre los que encontramos los siguientes:

Como medios de comunicación ya que superan las barreras del espacio y el tiempo.

Permiten que dos o más personas establezcan comunicación por medio de mensajes escritos o video desde distintas partes del mundo en tiempo real.

Además de la posibilidad de que la información circule de manera rápida y efectiva.

En educación para que el trabajo en clase sea más entretenido y provechoso. Son un material de apoyo para enriquecer el contenido que se aborda, los alumnos pueden buscar más datos un tema de su interés.

Se usan en la investigación de cualquier tema o área, permiten a los investigadores compartir su información y hacer recopilaciones.

Se emplean en el llenado de algunos documentos que ponen al alcance instituciones gubernamentales, pero también hacen más fácil el manejo de papeleo mediante archivos digitales.

Mediante estas se pueden contestar y crear encuestas sobre un tema. Permiten crear bases de datos de cualquier tipo.

Son parte de la diversión porque ponen al alcance de las personas juegos y otras cosas interesantes.

Las herramientas digitales son innumerables y tienen un sinnúmero de usos pero estas, son las que hemos utilizado para implementar nuestro plan de mejora:

a) Para organizar la información después que se lee CmapTools es una herramienta para organizar la información utilizando recursos visuales (diagramas, croquis, etc.), de forma que podamos representar gráficamente los conocimientos que queremos transmitir.

b) Para generar Contenidos en internet:

Las redes Sociales más usadas por los estudiantes de mi institución educativa
YouTube y Facebook y buscadores como el Google

Son plataformas web que permiten a los usuarios generar contenido, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares.

Poseen una interfaz dinámica para compartir datos y fomentar la comunicación. Los datos que se comparten varían desde textos simples, fotos, audio, hasta videos en HD (high definition).

c) Uso del software JClic es un entorno para la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia, desarrollado en la plataforma Java.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

I.- LEE CON ATENCIÓN EL SIGUIENTE TEXTO:

LOS DULCES DEL REGRESO

Me acuerdo que cuando mi papá viajaba nos traía dulces: Alfajores de Cajamarca, turrónes de Lima, tejas de Ica, manjar de Majes, pasteles y bizcochos de Moquegua. Los hermanos nos alborotábamos y queríamos comer los dulces en un instante. Mamá decía que los dulces eran para a hora del postre y repartía en pequeñas porciones, durante varios días.



Mi hermana Martha comía muy despacito “para que dure” –decía. Yo le pedía a mamá que me diese en un solo día mi parte de toda la semana.

Marco Martos

AHORA, MARCA LA RESPUESTA CORRECTA DE CADA PREGUNTA:

1. ¿De dónde son las tejas:

- a) De Cajamarca.
- b) De Majes
- c) De Ica
- d) De Arequipa

2. Ordena los hechos en el orden en que sucedieron en el texto que has leído.

Luego marca con X la alternativa correcta:

- () Mamá decía que los dulces eran para la hora del postre.
- () Mi hermana comía muy despacito.
- () A mi papá le gustaba traernos dulces.
- () Queríamos comer los dulces en un instante.
- () Los hermanos nos alborotábamos.

- a) 4, 5, 1, 2, 3
- b) 5, 4, 1, 2, 3
- c) 1, 2, 3, 4, 5
- d) 4, 5, 1, 3, 2

3. ¿Qué hacía la mamá durante varios días?

- a) Repartía en un solo día todos los dulces.
- b) Escondía los dulces.
- c) Repartía en pequeñas porciones los dulces.

d) Comía muy despacito los dulces que le tocaban.

4. ¿Por qué los hermanos querían comer los dulces en un instante?

a) Porque su papá los traía de muy lejos.

b) Porque estaban muy ricos.

c) Para que Marta no se los coma todos.

d) Porque su mamá los guardaba.

5. ¿Qué significa la expresión de Marta: “para que dure”

a) Que se ponga duro.

b) Que no se rompa.

c) Que no se termine rápido.

d) Que dure mucho tiempo.

6. En la siguiente expresión: “Mamá decía que los dulces eran para la hora del postre y repartía en pequeñas porciones, durante varios días”. Las palabras subrayadas significan lo mismo que:

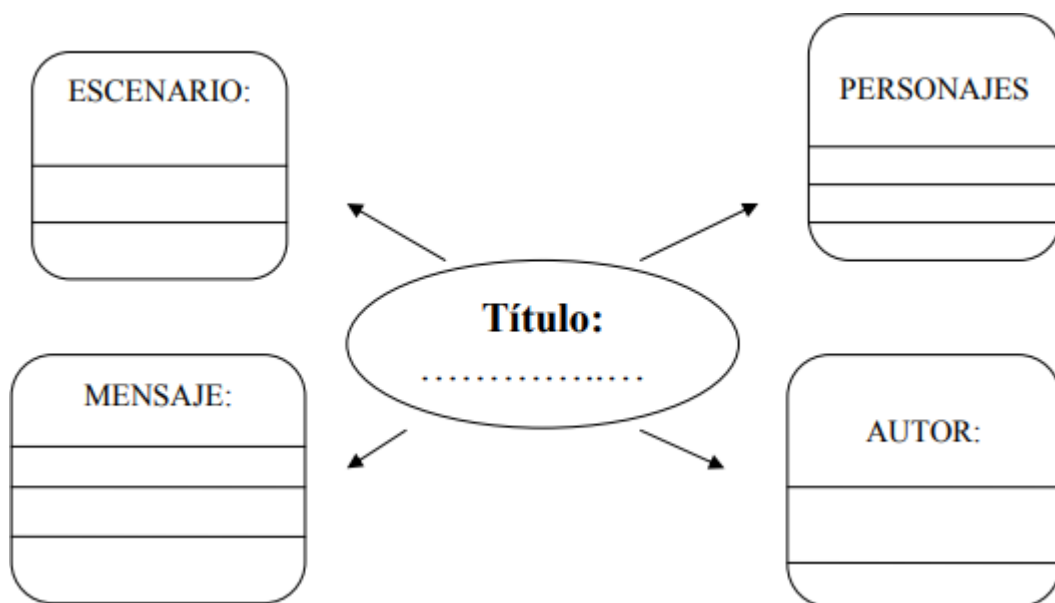
a) distribuía - partes

b) guardaba - pedazos

c) distribuía – pedazos

d) guardaba – partes

7. Resume el texto en el siguiente gráfico:



8.- ¿Por qué crees que la mamá guardaba los dulces para la hora del postre?

a) Porque los dulces hacen daño durante las comidas.

- b) Porque primero se deben comer los alimentos nutritivos.
- c) Porque siempre se debe comer postre.
- d) Para que duren un poco más.

ACTIVIDAD 2

Lee el siguiente texto.

Lobito hacía tiempo que vivía sin mamá y papá; por ello, Luna y Sol habían decidido cuidarlo. Lobito los amó como a sus padres. Por las mañanas, Lobito se quedaba con papá Sol, y por las tardes y noches, con mamá Luna.

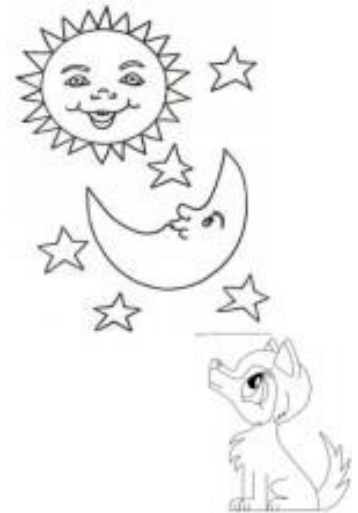
Cuando Lobito se portaba mal, Luna, como toda mamá, se enfadaba; se ponía menguante hasta que Lobito aprendía la lección y nuevamente se ponía creciente para felicidad de los dos.

Cuando todo era dicha, era muy notorio ver a Luna feliz con su cachorro creciendo porque estaba llena de felicidad.

Durante las mañanas, papá Sol lo despertaba con sus pequeños rayos solares, mientras que por las noches mamá Luna subía el nivel de agua del lago para que se refresque.

Para el mediodía, papá Sol le indicaba los lugares donde Lobito podía comer, y cuando estaba a punto de peligrar, de rato en rato, se ocultaba tras una nube para no mostrarle el camino y evitar que haga travesuras.

Cuando llegaba la tarde, Sol y Luna se encontraban y arrullaban la siesta de lobito.



1. Ordena la secuencia de los hechos. Escribe 1, 2 y 3 entre los paréntesis, según corresponda, y marca la alternativa correcta.

- () Cuando Lobito se portaba mal, Luna, como toda mamá, se enfadaba.
- () Durante las mañanas, papá Sol lo despertaba con sus pequeños rayos solares.
- () Cuando llegaba la tarde, Sol y Luna se encontraban y arrullaban la siesta de Lobito.

a) 3, 2, 1

- b) 3, 1, 2
- c) 1, 2, 3
- d) 1, 3, 2

2. ¿Por qué Luna y Sol habían decidido cuidarlo?

- a) Porque se portaba mal.
- b) Porque vivía sin mamá y papá.
- c) Porque no quería comer.
- d) Porque salía a jugar mucho.

3. ¿De qué trata principalmente este texto?

- a) Trata del calor que emite el sol.
- b) Trata sobre un lobito que es cuidado por el Sol y la Luna.
- c) Trata del mal comportamiento de un lobito.
- d) Trata de la fiesta de los lobitos.

4. ¿Para qué se escribió este texto?

- a) Para darnos instrucciones.
- b) Para contarnos la historia de Lobito.
- c) Para enseñarnos a cosechar amistades.
- d) Para describirnos como es Lobito.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Al elaborar el taller de comprensión lectora y aplicar el instrumento (encuesta) se ha podido diagnosticar que los alumnos adolecen de un bajo rendimiento de captación y entendimiento de los textos narrativos, esto debido a que no existe una estrategia adecuada para tal fin, por la misma razón se aplicara los fundamentos de Isabel Sole. Por consiguiente tendremos estudiantes que dominaran las estrategias de comprensión lectora.

SEGUNDA: Según los fundamentos teóricos de Isabel Sole, el empleo de estrategias e ideas que nos proporciona en sus aportaciones en nivel literal, inferencial y criterial. Toda esta información proporcionara a nuestros estudiantes de primaria comprender textos narrativos con eficacia.

TERCERA: La utilización de nuevas estrategias motivadoras presentadas en el taller servirá como alternativa para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se recomienda elaborar talleres para los niveles de primaria respectivamente en la institución educativa lo que ampliara los conocimientos de los alumnos en lo que es la comprensión lectora gracias a las estrategias.

SEGUNDA: Fomentar y propiciar la participación del personal directivo y docente en la elaboración del taller de comprensión lectora en especial los docentes de área en beneficio de los estudiantes de la I.E.

TERCERA: Aplicar talleres dentro de la institución y porque no decirlo fuera en donde se requiera incorporar la comprensión lectora para su desarrollo cognitivo del estudiante y su progreso profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, O. y García, S. J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. Aula abierta.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. Revista de Educación, núm. 336 (2005).
- Aterrosi, A. (2005). "Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú." Recuperado de www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_19.pdf.
- Beaugrande, R. & Dressler, U. (1996). "Introducción a la lingüística del texto". Barcelona. Ariel.
- Camps, A. (2003). "Secuencias didácticas para aprender gramática". Barcelona. Graó.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1989). La escritura creativa y formal. Chile: Andrés Bello.
- Condemarín Mabel, Viviana Galdames y Alejandra Medina. Taller del lenguaje 1995.
- Cuetos, F. (1991). Psicología de la escritura. "Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura". Madrid. Paidós.
- Cuetos, F., Ramos, R. & Ruano, E. (2004). PROESC "*Evaluación de los procesos de escritura*". Madrid. Tea.
- Díaz, A. (1999). Aproximación al texto escrito. Cuarta Edición. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Dijk, V. (1998). Estructuras y Funciones del Discurso. España: Siglo veintiuno editores.
- Gil, S. (1997). *Comprensión y producción de textos académicos. Una propuesta de trabajo para este componente en la Universidad del Valle 1*. Recuperado de: www.unescolectura.univalle.edu.co/pdf/.../Propuestaintervencion1.pdf

Ministro de Educación. (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación -Producción de textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2004. Cuarto y sexto grados de primaria*. Lima, Perú. Recuperado de: www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/.../archivo_5.pdf.

Ministro de Educación. (2017). *Diseño Curricular Nacional. Lima- Perú*.

Ministerio de Educación, (2007); Comunicación, serie 1 para docentes. Fascículo 2; *“El texto como unidad de comunicación”*. Lima. El Comercio.

Sole, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao

Fascículo 5; *“Producción de textos: la comunicación escrita”*. Lima. El Comercio.

Módulo auto instructivo de Comunicación, *curso virtual para docentes del área de comunicación*. Recuperado de www.Ciberdocencia.gob.pe. 2006.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA 41045 “CORAZON DE JESUS “DEL DISTRITO DE CHUQUIBAMBA –AREQUIPA.

Estimado estudiante a continuación les presento la siguiente encuesta para mejorar su entendimiento en la comprensión lectora, a continuación obtendrá las siguientes instrucciones.

INSTRUCCIONES:

Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y coloca el número de la respuesta según la escala:

1 = Siempre. .

2 = Casi siempre..

3 = A veces.

4 = Casi Nunca.

5= Nunca.

INDICADORES DE COMPRENSION DE TEXTOS DEL NIVEL LITERAL.

ENUNCIADO / PREGUNTA	1	2	3	4	5
1. Cuando lees un texto, ¿identificas la idea principal de la lectura con facilidad?					
2. Cuando lees un texto, ¿distingues de la información relevante y secundaria?					
3. Cuando lees un cuento ¿reconoces la secuencia de los sucesos?					
4. Cuando lees un cuento ¿Identificas los personajes principales y secundarios?					

5. Cuando lees un texto ¿reconoces el significado de las palabras?					
6. Cuando lees un cuento ¿precisas el espacio y el tiempo?					
7. Cuando lees un texto ¿nombras palabras sinónimas y antónimas?					

INDICADORES DE COMPRENSION DE TEXTOS DEL NIVEL INFERENCIAL.

ENUNCIADO / PREGUNTA	1	2	3	4	5
1. Cuando lees un texto, ¿predices resultados?					
2. Cuando lees un texto, ¿inferes el significado de las palabras desconocidas?					
3. Cuando lees un cuento ¿propones títulos distintos para el cuento?					
4. Cuando estás leyendo un cuento ¿predices resultados o el final del cuento?					
5. Cuando lees un texto ¿descubres la causa y efecto de las acciones?					
6. Cuando lees un cuento ¿diferencias lo real de lo imaginario?					
7. Cuando lees un texto ¿captas la enseñanza de los personajes?					

INDICADORES DE COMPRENSION DE TEXTOS DEL NIVEL CRITERIAL

ENUNCIADO / PREGUNTA	1	2	3	4	5
1. Cuando lees un texto, ¿juzgas el contenido bajo tu punto de vista personal?					
2. Cuando lees un texto, ¿distingues un hecho de una opinión?					
3. Cuando lees un cuento ¿redactas o sacas un resumen del cuento?					
4. Cuando estás leyendo un cuento ¿emites juicios frente a un comportamiento de los personajes?					
5. Cuando lees un texto ¿deduces enseñanzas que se extrae de la lectura?					

6. Cuando lees un cuento ¿te sensibilizas y buscas alternativas de solución?					
7. Cuando lees un texto ¿asocias ideas del texto con ideas personales lo que les pasa a los personajes?					

DATOS PROCESADOS

Nº	Comprensión texto nivel literal								Comprensión texto nivel inferencial								Comprensión texto nivel criterial								T
	1. Cuando lees un texto ,¿identificas la idea principal de la lectura con facilidad?	2. Cuando lees un texto ,¿distingues de la información relevante y secundaria?	3. Cuando lees un cuento ¿reconoces la secuencia de los sucesos?	4. Cuando lees un cuento ¿Identificas los personajes principales y secundarios?	5. Cuando lees un texto ¿reconoces el significado de las palabras?	6. Cuando lees un cuento ¿precisas el espacio y el tiempo?	7. Cuando lees un texto ¿nombras palabras sinónimas y antónimas		1. cuando lees un texto ,¿predices resultados?	2. cuando lees un texto ,¿inferies el significado de las palabras desconocidas?	3. Cuando lees un cuento ¿propones títulos distintos para el cuento?	4. Cuando estas leyendo un cuento ¿predices resultados o el final del cuento ?	5. Cuando lees un texto ¿descubres la causa y efecto de las acciones ?	6. Cuando lees un cuento ¿diferencias lo real de lo imaginario?	7. Cuando lees un texto ¿captas la enseñanza de los personajes ?		1. cuando lees un texto ,¿juzgas el contenido bajo tu punto de vista personal?	2. cuando lees un texto ,¿distingues un hecho de una opinión?	3. Cuando lees un cuento ¿redactas o sacas un resumen del cuento?	4. Cuando estás leyendo un cuento ¿emites juicios frente a un comportamiento de los	5. Cuando lees un texto ¿deduces enseñanzas que se extrae de la lectura ?	6. Cuando lees un cuento ¿te sensibilizas y buscas alternativas de solución ?	7. Cuando lees un texto ¿asocias ideas del texto con ideas personales lo que les pasa	TOT	
	1	2	3	4	5	6	7	T	8	9	10	11	12	13	14	T	15	16	16	17	18		19		
Enc 1	2	2	2	1	3	3	4	17	4	3	5	3	3	1	2	21	5	5	1	5	3	2	1	22	60
Enc 2	2	2	1	1	3	1	3	13	2	2	3	2	4	2	1	16	5	4	3	5	2	3	5	27	56
Enc 3	3	3	2	2	3	2	3	18	4	2	4	2	4	2	1	19	5	5	3	5	2	3	5	28	65
Enc 4	3	3	1	1	3	3	5	19	4	2	3	2	4	2	1	18	3	5	3	5	2	3	5	26	63
Enc 5	2	4	2	2	3	1	3	17	4	2	4	3	3	2	2	20	4	5	3	5	2	5	5	29	66
Enc 6	3	3	1	1	3	2	3	16	4	1	3	3	5	2	2	20	4	5	2	3	1	4	5	24	60
Enc 7	2	3	1	2	3	3	3	17	3	3	3	3	4	2	2	20	4	4	2	5	1	4	5	25	62
Enc 8	3	3	2	1	3	1	2	15	3	3	1	3	4	2	2	18	5	4	2	5	3	4	5	28	61

Enc 9	4	3	1	2	3	2	4	19	3	3	3	3	4	2	2	20	4	4	4	5	3	4	5	29	68
Enc 10	2	3	2	1	4	3	4	19	3	3	3	2	5	2	2	4	5	5	4	5	3	4	5	31	54
Enc 11	3	3	1	2	2	4	4	19	3	3	4	2	4	2	2	20	4	5	4	5	3	4	4	29	68
Enc 12	2	3	1	1	3	1	4	15	3	3	4	5	5	2	2	24	5	5	4	5	3	4	4	30	69
Enc 13	3	4	2	4	4	1	3	21	2	4	4	2	5	2	2	21	4	4	4	4	1	4	4	25	67
Enc 14	2	2	2	1	3	2	3	15	2	4	4	3	5	2	2	22	5	4	4	4	3	4	5	29	66
Enc 15	4	4	2	2	1	3	3	19	2	4	4	3	5	3	2	23	4	4	4	4	1	4	5	26	68
Enc 16	2	2	3	1	2	3	3	16	4	4	4	4	5	3	2	26	5	4	4	4	2	4	5	28	70
Enc 17	3	3	2	2	3	3	4	20	4	4	3	2	4	3	2	22	4	4	4	4	2	4	5	27	69
Enc 18	3	2	2	1	1	3	4	16	4	1	5	2	5	2	1	20	5	4	1	4	2	5	4	25	61
Enc 19	3	3	2	2	2	5	4	21	5	2	5	5	5	2	1	25	5	3	2	5	2	4	4	25	71
Enc 20	2	3	2	1	2	2	2	14	4	2	5	5	4	1	2	23	3	3	2	5	1	3	4	21	58
Enc 21	2	3	2	2	3	2	5	19	4	2	4	5	3	3	1	22	1	3	2	5	5	5	5	26	67
Enc 22	2	3	2	2	4	2	5	20	3	1	4	3	3	4	1	19	3	3	2	4	4	5	5	26	65
Enc 23	3	3	2	1	4	3	5	21	3	1	4	4	3	1	1	17	3	3	5	4	3	5	5	28	66
Enc 24	3	3	1	2	4	3	2	18	5	3	4	4	3	3	1	23	3	5	5	4	4	4	4	29	70
Enc 25	2	3	2	1	4	1	3	16	1	4	3	4	3	2	2	19	5	4	5	4	4	4	3	29	64
Enc 26	2	3	1	2	3	2	3	16	4	4	3	4	3	2	1	21	4	4	5	4	4	4	5	30	67
Enc 27	2	2	2	1	4	3	5	19	2	4	5	3	3	2	1	20	4	4	5	3	2	3	2	23	62
Enc 28	2	2	1	2	3	1	5	16	2	4	3	4	4	2	1	20	4	4	4	3	2	3	4	24	60
Enc 29	2	2	2	1	4	2	2	15	3	3	4	4	4	2	2	22	4	5	4	3	2	3	4	25	62

Enc 30	2	3	1	2	3	3	2	16	3	3	3	3	4	2	1	19	5	4	2	1	2	4	4	22	57
Enc 31	3	1	2	1	4	3	3	17	3	3	5	4	5	4	1	25	5	5	2	1	3	4	5	25	67
Enc 32	3	1	3	2	3	3	3	18	3	5	3	3	5	1	2	22	5	5	2	1	3	4	4	24	64
Enc 33	3	3	1	1	3	2	2	15	3	1	4	3	2	1	1	15	4	4	4	2	2	4	4	24	54
Enc 34	1	2	2	2	3	4	4	18	4	5	2	3	5	1	1	21	4	4	4	2	2	3	5	24	63
Enc 35	4	3	3	1	3	4	2	20	4	2	2	3	5	2	2	20	5	4	4	3	2	5	5	28	68
Enc 36	2	3	1	2	3	2	5	18	4	4	4	3	5	1	1	22	4	4	4	3	2	5	5	27	67
Enc 37	2	3	2	1	1	3	3	15	4	1	4	3	4	2	2	20	5	3	4	4	2	5	5	28	63
Enc 38	2	3	2	2	4	2	2	17	4	3	3	3	4	1	1	19	4	3	5	5	2	5	2	26	62

