



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
DE LAMBAYEQUE**



UNIDAD DE POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

TESIS

**“ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA MEJORAR LOS NIVELES
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE
SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N°
11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL”, PÁTAPU, PROVINCIA
CHICLAYO, AÑO 2015”**

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA
COGNITIVA.**

POR:

RISCO HOYOS, Mirna Elizabeth.

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2016**

**“ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA MEJORAR LOS NIVELES DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N° 11513 “JUAN
PARDO Y MIGUEL”, PÁTAPO, PROVINCIA CHICLAYO, AÑO 2015”.**

PRESENTADA POR:

**RISCO HOYOS, Mirna E.
AUTORA**

**PRESENTADA A LA UNIDAD DE POSTGRADO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”, PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCIÓN EN
PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA.**

APROBADA POR:

**Dr. CASTRO KIKUCHI, Jorge
PRESIDENTE DEL JURADO**

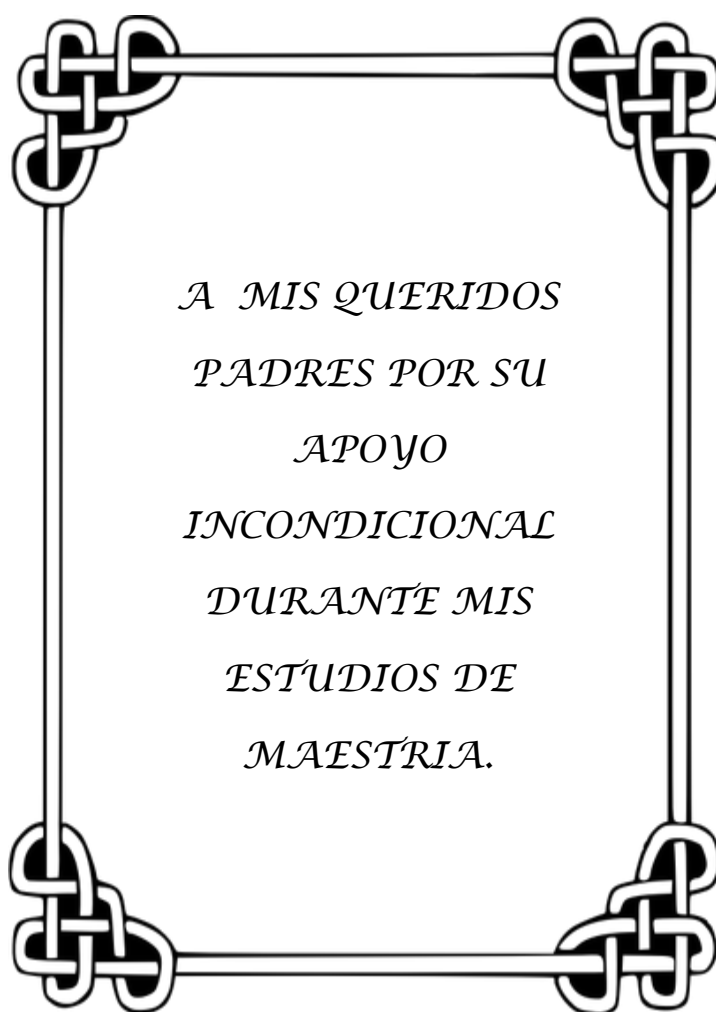
**M. Sc. RÍOS RODRÍGUEZ, Martha
SECRETARIO DEL JURADO**

**M. Sc. VÁSQUEZ CRISANTO, Carlos
VOCAL DEL JURADO**

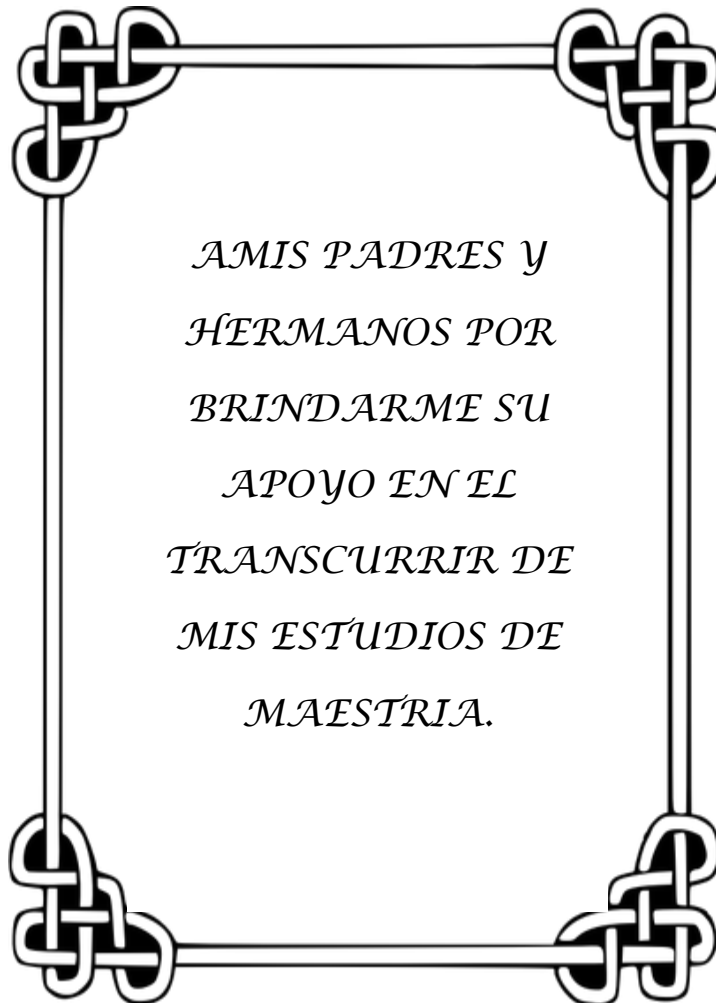
Dr. SEVILLA EXEBIO, Julio C.

ASESOR

DEDICATORIA



AGRADECIMIENTO



ÍNDICE

RESUMEN
ABSTRACT
INTRUDUCCIÓN

CAPITULO I

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA..... 1

1.1.UBICACIÓN GEOGRÁFICA. 1

1.2.CÓMO SURGE EL PROBLEMA. 8

1.3.CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA..... 25

1.4.DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA..... 29

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO 32

2.1.ANTECEDENTES. 32

2.2.BASE TEÓRICA. 35

2.2.1.Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. 35

2.2.2.Modelo de Estrategias de Lectura de Isabel Solé Gallart. 43

2.2.3.Teoría Socio Cultural de Lev Vigotsky. 60

2.3.MARCO CONCEPTUAL. 72

2.3.1.Estrategias Cognitivas. 72

2.3.2.La Lectura. 75

2.3.3.Comprensión Lectora..... 77

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA 83

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS..... 83

3.1.1. Resultados de Guía de Observación. 83

3.1.2. Resultados de Encuesta. 87

3.1.3. Resultados de Lista de Cotejo. 93

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 3.2.MODELO TEORICO..... | 98 |
| 3.2.1.Realidad Problemática..... | 99 |
| 3.2.2.Objetivos de la Propuesta..... | 99 |
| 3.2.3.Fundamentación..... | 99 |
| 3.2.4.Estructura de la Propuesta..... | 100 |
| 3.2.5.Cronograma..... | 115 |
| 3.2.6.Presupuesto..... | 115 |
| 3.2.7.Financiamiento..... | 116 |
| CONCLUSIONES | 117 |
| RECOMENDACIONES | 118 |
| BIBLIOGRAFÍA | 119 |
| ANEXOS | 123 |

RESUMEN

Las estrategias cognitivas son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje. Son críticos en adquisición y utilización de información específica e interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno (o persona) adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas. El objetivo de nuestra investigación es proponer "Estrategias Cognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 "Juan Pardo y Miguel" de la Provincia de Chiclayo". Para tener un conocimiento profundo de la realidad recurrimos a la aplicación de la observación, entrevistas y encuestas. Por otro lado, se determinó las dificultades respecto a la comprensión lectora, se jerarquizó las principales teorías que permitieron explicar el problema y en base a ello se diseñó la propuesta, estructurada en tres talleres.

La aplicación de los instrumentos de diagnóstico da cuenta que los estudiantes del sexto Grado de Educación Primaria de la I.E. 11513 "Juan Pardo y Miguel" del Distrito y Provincia de Chiclayo, tienen dificultades para comprender lo que leen, presentan dificultades de lectura (inadecuada entonación de narraciones y cuentos, limitada fluidez en el pronunciamiento). Los problemas de comprensión se presentan en los tres niveles, a nivel literal tienen limitaciones para identificar ideas explícitas en el texto, reconocer y recordar hechos y detalles, caracterizar, comprender la secuencia de acontecimientos. Por otro lado, los

estudiantes tienen escasa capacidad de deducción e inducción en los textos que se les presenta (nivel inferencial) y en el nivel crítico la mayoría no sabe sentar una posición crítica en torno a la lectura y se caracterizan por ser memorísticos. Concluimos como logros de la investigación, por un lado, el haber justificado el problema, esto es haber confirmado la hipótesis; y por el otro, haber elaborado la propuesta, vale decir, haber relacionado la base teórica con la propuesta, a propósito de la fundamentación de los talleres.

PALABRAS CLAVES: Estrategias Cognitivas, Comprensión Lectora, Aprendizaje.

ABSTRACT

The cognitive strategies are domain-general processes for controlling the operation of mental activities, including the techniques, skills and abilities that the person uses consciously or unconsciously to manage, monitor, improve and direct their efforts in the cognitive aspects such as processing, attention and execution in learning. They are critical in acquiring and using specific information and interact closely with the learning content. Cognitive strategies are management skills that the student himself (or person) acquires, presumably over a period of several years, to govern their own process to meet, learn, think and solve problems. The aim of our research is to propose "Cognitive Strategies to improve levels of Reading Comprehension in sixth graders of Primary Education S.I. N ° 11513 "Juan Pardo and Miguel" of the Province of Chiclayo ".To have a profound knowledge of reality turn to the application of observation, interviews and surveys. On the other hand, it was determined difficulties regarding reading comprehension, the main theories that allowed me explain the problem nested and based on this proposal, structured in three workshops designed.

The application of diagnostic instruments realizes that students sixth grade Education S.I. 11513 "Juan Pardo and Miguel" District and Province of Chiclayo; have difficulty understanding what they read, they have reading difficulties (inadequate intonation of narratives and stories, limited fluency in the statement). Comprehension problems are presented in three levels has limitations literal level to identify explicit ideas in the text, recognize and remember facts and details, characterize, understand the sequence of events. On the other hand, students have limited capacity of deduction and induction in the texts presented to them (inferential level) and at the critical level most do not know a critical position sit around reading and are characterized by rote. It is concluded as research achievements, on the

one hand have justified the problem, that is to have confirmed the hypothesis; and on the other he has made the proposal, ie the theoretical basis have been related to the proposal, concerning the merits of the workshops.

KEYWORDS:Cognitive Strategies, Reading Comprehension, Learning.

INTRUDUCCIÓN

“El libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario”.

Asimov.

El presente trabajo se enmarca dentro del conjunto de investigaciones que intentan elaborar un perfil diagnóstico sobre lo realizado por la comprensión lectora en nuestro país. Una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a la cultura, y una sociedad que lee, tiene ventajas culturales, políticas y económicas (De la Vega, 1990).

Conocido es que nuestro país se enfrenta a retos innumerables, siendo la lectura y su comprensión uno de los más álgidos referidos al ámbito educativo; destacando las dificultades académicas que presentan los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión de su etapa escolar; muestran así los últimos informes y evaluaciones realizadas por instituciones nacionales e internacionales y confirmar que los alumnos de Educación Básica Regular (EBR) no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de los textos, cual últimos informes del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2004).

Es por ello que uno de los problemas educativos más graves que afecta a las niñas y niños del Perú es el bajo nivel existente de comprensión lectora. Se trata de una de las competencias básicas del proceso de aprendizaje sin las cuales las niñas y los niños peruanos verán limitados su desarrollo integral y sus oportunidades de llegar a la adultez como adultos productivos y ciudadanos plenos.

De acuerdo con la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE, en el año 2007, apenas el 15,9% de las niñas y niños de segundo grado de

educación primaria alcanzó un nivel de desempeño suficiente en comprensión de textos. Para el año 2013, estos valores fueron de 33% en comprensión lectora.

Las causas del problema que están centradas en los docentes y alumnos se manifiestan en la persistencia práctica de lectura mecánica pero que se debe superar hasta convertirla en una capacidad activa, dinámica y racional (Ministerio de Educación, 2014).

El problema que se observa en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo, es la escasa capacidad de comprensión en la lectura de textos, este es un problema que se viene observando desde hace muchos años en la Institución Educativa, se debe a que la Institución todavía está influenciada por las formas y las tareas de la escuela tradicional, pues la enseñanza es frontal, rígida, uniforme, memorista; también se debe a la carencia de personal docente calificado, que debido a la falta de capacitación no utiliza estrategias adecuadas para la comprensión de textos, pero también hay que tener en cuenta que muchos profesores ofrecen resistencia al cambio de actitud para la aplicación de nuevas estrategias metacognitivas en la dirección del aprendizaje.

La realidad educativa enunciada nos hace plantearnos la siguiente interrogante: ¿De qué manera el diseño de Estrategias Cognitivas mejorará los Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes de Sexto Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel” Pátapo Provincia Chiclayo?

El cual tuvo como **objetivo general**: Diseñar Estrategias Cognitivas para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de La I.E. N° 11513, “Juan Pardo y Miguel”,

Pátapo, Provincia Chiclayo. **Objetivos específicos:** Diagnosticar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de nuestro ámbito de estudio; Elaborar la propuesta a base de estrategias cognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Nuestro **objeto de estudio:** Proceso de Enseñanza – Aprendizaje. **Campo de acción:** Estrategias Cognitivas para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de La I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo.

Hipótesis: “Si se diseñan Estrategias Cognitivas sustentadas en las teorías de David Ausubel, de Isabel Solé y Lev Vigostky, **entonces** se mejorarán los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo”.

Para el logro del objetivo metodológicamente aplicamos guías de observación, encuesta y lista de cotejo. Estos indicadores se obtuvieron luego de haber operacionalizado conceptualmente la variable dependiente. También hemos recurrido a los métodos cualitativos, o sea, a la entrevista y al recojo de testimonios.

La tesis se esquematizó en tres capítulos:

El Primer Capítulo, presentamos el análisis del problema de investigación, a partir de la ubicación geográfica de la Institución Educativa, un estudio y una caracterización de ¿cómo surge? Y ¿cómo se manifiesta? El problema. Además se precisa la metodología seguida para llevar a cabo la investigación.

El Segundo capítulo, contiene el sustento teórico, el mismo que permite la comprensión del problema en estudio y nos da los elementos necesarios para la elaboración de Estrategias Cognitivas para la enseñanza de la Comprensión Lectora.

El tercer Capítulo, presenta el análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuadro de análisis de datos, de la encuesta, observación y lista de cotejo, las mismas que contienen elementos directamente relacionados con el problema de investigación. La información se presenta en cuadros estadísticos analizados, los mismos que nos condujeron a elaborar las Estrategias Cognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora.

Finalmente, se escriben las conclusiones, recomendaciones y anexos.

CAPITULO I

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

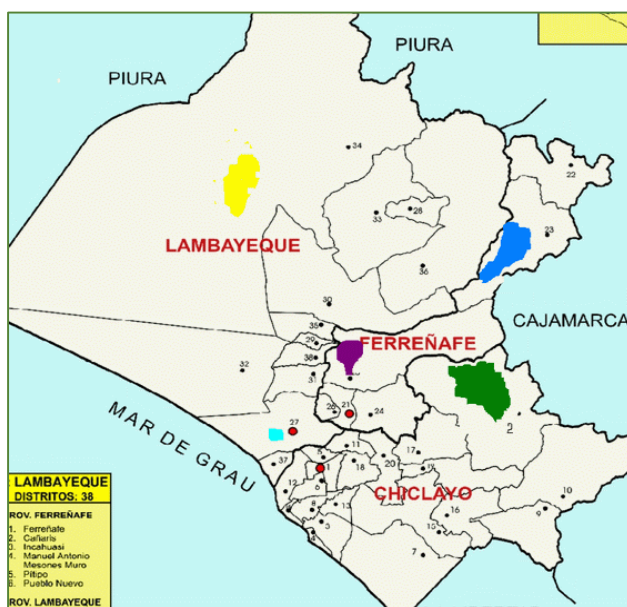
1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA.

Departamento de Lambayeque

El Departamento de Lambayeque está ubicado en la parte septentrional y occidental del territorio peruano. Sus coordenadas geográficas se sitúan entre los paralelos 5° 28 y 7° 10 27 de latitud sur y los meridianos 79° 53 48 y 80° 37 24 de longitud oeste; la altitud va de 4 m.s.n.m. en el Distrito de Pimentel a 4,000 m.s.n.m. en el Distrito de Inkawasi.

• Límites

Limita por el norte con el Departamento de Piura, por el este con el Departamento de Cajamarca, por el sur con el Departamento de La Libertad y por el oeste con el Océano Pacífico.



FUENTE: Imagen de Google.

- **Superficie**

El Departamento de Lambayeque tiene una extensión superficial de 14,231.30 km², es decir, el 1.1% de 1 285,6 km² correspondientes a la superficie total del país, desagregado por provincias de la siguiente manera:

| | |
|------------|----------------------------|
| Chiclayo | 3,288.07 km ² |
| Ferreñafe | 1,778.60 km ² |
| Lambayeque | 9,346.63 km ² . |

- **Relieve**

La mayor parte de la superficie del Departamento se localiza en la región costera, excepto los distritos de Inkawasi, que se asienta en elevaciones cordilleranas a una altitud superior a los 3,000 m.s.n.m y Cañaris que se ubica en la ceja de la selva, flanco oriental de la cordillera.(www.congreso.gop.pe)

Provincia de Chiclayo

Es una de las tres provincias que conforman el Departamento de Lambayeque, bajo la administración del Gobierno de Lambayeque, en el Perú.

Limita por el norte con la Provincia de Lambayeque y la Provincia de Ferreñafe; por el este con el Departamento de Cajamarca; por el sur con el Departamento de La Libertad; y, por el oeste con el Océano Pacífico.

El suelo de la Provincia es mayoritariamente llano, con suave pendiente que se va elevando de Oeste a Este. Aquí se distinguen ligeras ondulaciones y elevaciones formadas por continuas acciones aluviales, de los vientos o el hombre. Los terrenos de cultivo han sido objeto de una intensa labor de nivelación para facilitar el riego.

La llanura se interrumpe tanto en las partes próximas a la costa, como en las medias por los cerros aislados como Cruz del Perdón, Cerropón, Cruz de la Esperanza, Boro y en las más alejadas, ubicadas en los distritos de Chongoyape, Oyotun, hacia la parte final de los contrafuertes andinos.

La Provincia de Chiclayo fue creada el 18 de abril de 1835, durante la gestión del Alcalde José Leonardo Ortiz.

Chiclayo según los historiadores Lorenzo Huertas, Enrique Brüning, Antonio Raimondi, Walter Sáenz, Carlos Bachmann y Marco Caverio, fue un pueblo étnico cuyos pobladores originales fueron de Collique y el Cinto; ellos afirman que Chiclayo fue fundada por el cacique Juan Chiclayo, pero Luis Arroyo sostiene que la fundación de Chiclayo fue fundada por los padres franciscanos de la Iglesia Santa María de los Valles de Chiclayo.

Distrito de Pátapo

El Distrito de Pátapo es uno de los 20 distritos de la Provincia de Chiclayo, ubicada en el Departamento de Lambayeque, perteneciente a la Región Lambayeque, Perú.(Recuperado de www.monografias.com/trabajos)

comunica a Tután. Continúa hacia el Nor-Este y luego al Nor-Oeste por su eje hasta interceptar la carretera principal Tután-Pátapo. Sigue por la carretera secundaria que se inicia con dirección Norte en el mismo punto de la última intersección, su eje y prolongación Norte hasta alcanzar el ramal Norte de la acequia Chúcupe; aguas arriba hasta su inflexión hacia el Sur-Este. Su prolongación Nor-Este hasta alcanzar la intersección de la estribación Sur del cerro Las Canteras con el río Taymi, punto de inicio de la presente descripción.



FUENTE: Imagen de google.

- **Superficie:** 182.81 Km²
- **Latitud sur:** 5°28'37"
- **Longitud oeste:** Entre meridianos 79°53'48" y 80°37'24"
- **Altitud:** 78 m.s.n.m.
- **Origen del nombre de Pátapo:**

- a) El maestro José Marcos Chacaliaza Huamán en su obra: Pátapo, “La tierra de miel”, concluye que “...el nombre de Pátapo se deriva de la palabra Paytapuy...”, quien era un cacique y que posiblemente fue “...el jefe de una gran comarca, semejante al Ayllu de la época incaica, cuyo asiento comprendía la vasta extensión que hoy conocemos con el nombre de Pátapo...Es muy posible que al morir el cacique “Paytapuy”, héroe de la comarca, sus súbditos, para recordar y perpetuar las hazañas gloriosas de éste gran personaje, le pusieron “Paytapuy” a toda la extensión de sus dominios, pero con el transcurso del tiempo se simplificó la terminología por la palabra Pátapo”.
- b) Según el libro quechua de César Guardia Mayorga (citado por Julio Fernández), Pátapo deriva de un término quechua y que está dividido en dos partes: Pata que significa RIVERA O TERRAZA y la palabra Apo o Apu que significa SEÑOR, entonces Pátapo significa "EL SEÑOR DE LA RIVERA" o "SEÑOR DE LA TERRAZA" (Plan de Desarrollo Concertado Distrito de Pátapo)

Institución Educativa:

| | |
|-----------------|-----------------------------|
| Nombre IE: | 11513 “Juan Pardo y Miguel” |
| Nivel: | Primaria |
| Dirección: | Avenida real s/n |
| Centro Poblado: | Patapo |
| Distrito: | Patapo |
| Provincia: | Chiclayo |
| Región: | Lambayeque |

| | |
|---------------------------------|----------------------------|
| Ubigeo: | 140117 |
| Área: | Urbana |
| Categoría: | Escolarizado |
| Profesores: | Polidocente completo |
| Género: | Varones |
| Turno: | Continuo sólo en la mañana |
| Tipo: | Pública de gestión directa |
| Ugel: | UGEL Chiclayo |
| Número Aproximado de Alumnos: | 350 |
| Número Aproximado de Docentes: | 21 |
| Número Aproximado de Secciones: | 18 |

(Recuperado de www.deperu.com)

Reseña Histórica:

El 13 de julio de 1908, José Tomás Ramos dueño de la hacienda preocupado por la educación de los hijos de sus trabajadores, propone a la Srta. Aurora Barrera Bulnes para que sea la directora de la Escuela Mixta de Pátapo; así se inicia la educación en este Distrito; con el transcurrir del tiempo el alumnado iba en crecimiento; siendo así que un 06 de Septiembre de 1911 la Escuela Mixta se desdobra en dos escuelas: Escuela de Niñas y Escuela de Varones que más tarde será la Institución Educativa N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”.

• Directores desde 1911:

| | |
|------------|--------------------------------------|
| 1911 | Prof. Alberto Salinas. |
| 1921- 1928 | Don Mariano Pisfil. |
| 1928- 1933 | Andrés Bracamonte. |
| 1933- 1937 | Prof. Manuel Carrillo. |
| 1937- 1943 | Santiago Sime Chapoñan. |
| 1943-1980 | Prof. José Marcos Chacaliaza Huamán. |
| 1980- 1998 | Prof. Eduardo Cabrera Olivos. |
| 1998-2013 | Carlos Felipe Meléndez Cancino. |

La Institución Educativa cuenta con una población aproximada de 350 alumnos, distribuidos en 17 secciones y atendidos por 17 profesores de aula, un profesor de educación física, un profesor del aula de innovación y una profesora de inglés; tienen un oficinista, una auxiliar de biblioteca y dos personales de servicio. (I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”- Pátapo).

1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA.

Remitiéndome a una frase del Premio Nobel de Literatura, Mario Vargas Llosa; "Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado. Casi 70 años después recuerdo con nitidez esa magia de traducir las palabras en imágenes". Leer consiste en interpretar la información, en darle sentido al texto, ser capaz de recrear en nuestra mente una realidad paralela, en la que entra en conexión no sólo los contenidos propios del texto, sino también nuestras propias experiencias y la experiencia lectora.

Gracias a la lectura podemos recrear otras civilizaciones, viajar, descubrir o comprender otros mundos, conocer nuestro patrimonio histórico. Y no sólo eso, sino que ésta comprensión es la base de todo aprendizaje, permitiéndonos extraer el significado de un texto, elaborar resúmenes, gráficos, resolver problemas, reelaborar textos, etc.

Debido a la importancia de esta el profesor debe trabajarla desde la más tierna infancia, para que los alumnos a medida que avanzan sean capaces de automatizar este proceso, a la par que van adquiriendo las habilidades y destrezas necesarias para leer de una manera competente los textos que se trabajen. Lo define muy bien Isabel Solé, (1993):

Enseñar a leer supone enseñar a tener objetivos claros para la lectura, enseñar a aportar lo que se sabe y lo que se espera del texto, enseñar a interrogarse durante la lectura para asegurar la comprensión, enseñar a hacer inferencias, a suponer, a imaginar con base y fundamento. Implica también enseñar a deslindar las ideas principales de las secundarias, a resumir y a sintetizar lo que se ha leído. En síntesis, conduce a enseñar que la interpretación del texto depende no sólo de éste, sino del trabajo del lector.

El desarrollo de la competencia lectora contiene la adquisición de conocimientos, el desarrollo de procesos cognitivos y actitudinales, así como el desarrollo de habilidades lingüísticas (Cassany, Lunay Sanz, 2005).

Tabla 1.Comprensión lectora desde un enfoque tridimensional.
Adaptado de: Enseñar lengua, Cassany, Luna y Sanz, 2005.

| Procedimientos Conceptos Actitudes | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leer. • Escuchar, hablar. • Escribir, | <ul style="list-style-type: none"> • Tradición literaria: autores, obras, historia, etc. • Géneros y | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad. • Búsqueda de placer. • Capacidad de reflexión y de crítica. |

| | | |
|--|---|-------------------------------------|
| interpretar. • Analizar, relacionar. • Valorar, comparar. • Informar, clasificar. • Inferir, deducir. | subgéneros. • Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc. | • Visión activa y participativa. |
|--|---|-------------------------------------|

Aunque muchas veces competencia lectora y comprensión lectora se usan como sinónimos, debo decir que tienen connotaciones diferentes. La comprensión lectora hace referencia a la comprensión e interpretación de un texto, mientras que la competencia lectora, da un paso más, hace referencias a los procedimientos, habilidades, destrezas o actitudes y aptitudes que están presentes.

Los primeros educadores y psicólogos en hablar de este tema, en la segunda mitad del siglo XX, fueron Huey y Smith (1968-1965), haciendo hincapié en la importancia de comprender un texto, así como en los procesos que intervienen en la lectura. Aunque son muchos los teóricos que hablan sobre ella, cabe destacar que los procesos o variables implicadas son prácticamente los mismos, únicamente se han ido introduciendo otros elementos, proporcionados por las investigaciones más recientes, que permiten a educadores o a otros profesionales implicados en este tema, elaborar estrategias más efectivas y tener el concepto de la competencia lectora más acotado.

En un primer momento, sobre los años 60-70, la comprensión lectora se basaba exclusivamente en la conversión de grafema fonema, es

decir, un alumno que dominaba esta estrategia fonológica se le habilitaba como buen lector. Autores como Fries, defendían la postura de que una vez que esa estrategia estaba adquirida, la comprensión solo era cuestión de tiempo.

Rápidamente esta visión fue descartada, ya que los profesores veían que aunque había alumnos que dominaban el principio alfabético, eran rápidos y ágiles no comprendían lo que estaban leyendo. Normalmente esta visión encaja con ejercicios de preguntas literales, dónde los alumnos simplemente con buscar la pregunta en el texto salen del paso. Los alumnos no eran los protagonistas, no elaboraban textos, no jugaban con las distintas unidades del lenguaje.

Sobre los años 80, la visión empezó a cambiar y autores como Anderson y Pearson o Durkin analizaron que leer no solo era decodificar, como postulaba Fries (1962), sino que la comprensión era un proceso complejo, y a partir de ahí fueron muchos los que intentaron dar explicaciones y resolver los problemas que habían surgido de esa primera concepción.

Esta nueva perspectiva la explica de una forma muy precisa Mendoza, (1998): Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción: y saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos,

experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación.

En la actualidad son muchos los organismos que se preocupan y evalúan la competencia lectora, entre ellos destacamos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Boston College, que es la entidad encargada de elaborar los informes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organización que elabora los informes PISA, la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”; en contraposición con la comprensión lectora que es definida por Orraita y Sánchez (1994): “La comprensión lectora consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia”.

Si nos fijamos en la normativa educativa vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE Núm. 295, martes 10 de diciembre), debemos destacar, en el Artículo 19, bajo la rúbrica: Principios Pedagógicos, lo siguiente: Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

En este principio ya queda comprendido el carácter interdisciplinar de la comprensión lectora, siendo los maestros los encargados de abordarla desde todas las áreas del currículum.

El fin de la educación primaria, presente en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE Núm. 52, sábado 1 de marzo) por el que currículum es “adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura”, este fin queda explicado de manera detallada en la competencia comunicación lingüística:

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de la competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo (Real Decreto 126/2014).

Esta competencia destaca el carácter pragmático del lenguaje, vale decir, define el proceso lector, como un proceso en el que el alumno interpreta la información y además la utiliza para resolver problemas. Estas habilidades son una herramienta necesaria para la formación

integral del individuo, siendo indispensables para las relaciones interpersonales.

Los estudiantes peruanos en los últimos años han sido parte de procesos de evaluación realizados por organismos internacionales como ProgramforInternational Student PISA (Ministerio de Educación, 2002) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2001) con resultados muy por debajo del promedio esperado, los cuales indican que los niños se encuentran en el nivel 0, que corresponde a no saber interpretar y reflexionar sobre el texto que lee, es decir, no tienen comprensión lectora, ni práctica, ni metalingüística (Reymer, 2005). Nuestro país ocupa uno de los últimos lugares entre los países participantes, debido a que los estudiantes carecen de hábito lector y manejo de estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora.

En la experiencia pedagógica desarrollamos en el aula capacidades comunicativas que conllevan al docente a desarrollar sesiones de aprendizaje que aborden las dimensiones de la comprensión lectora como las de nivel literal, inferencial y criterial para de esta manera ir superando las deficiencias que incurren los discentes . En este contexto clave es el rol del profesor de adecuar el contenido de la enseñanza teniendo en cuenta estas características en esos alumnos que comenten errores y presentan dificultades en la habilidad lectora.

La enseñanza no consiste sólo en impartir información, y el aprendizaje no consiste sólo en escuchar al informador. El aprendizaje es real cuando la información induce un cambio mental interno, caracterizado por reordenamiento de vías neurales, y puede conducir a un cambio persistente en la conducta. La observación de

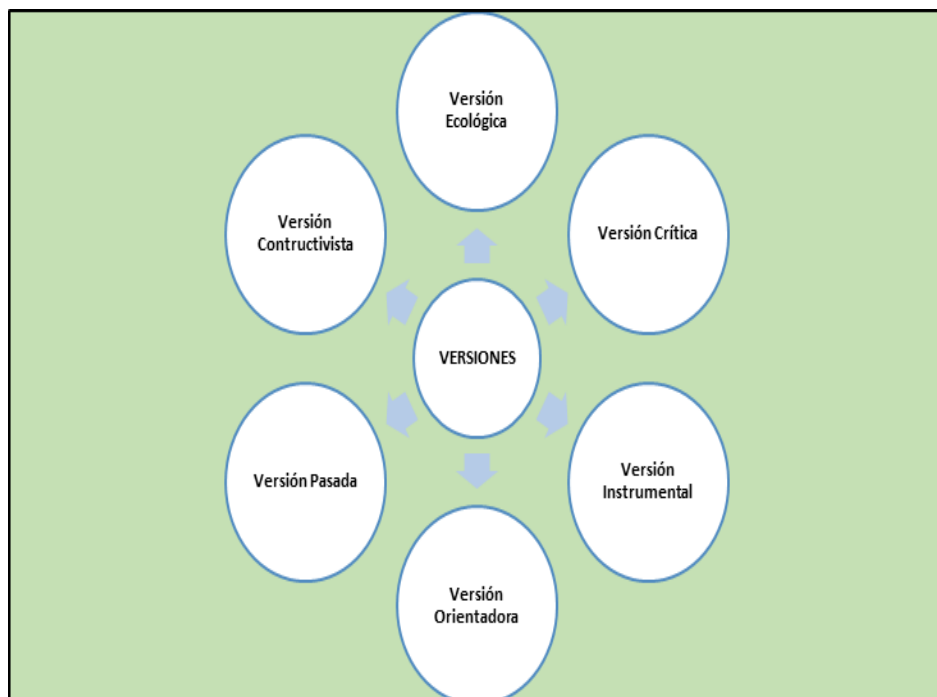
la conducta indica si se ha producido aprendizaje. Éste también conduce a la posibilidad o capacidad de cambiar la conducta. Es posible que un paciente comprenda las instrucciones y esté totalmente informado, pero que decida no cambiar su conducta. En este caso, la enseñanza proporciona al paciente capacidad para decidir el cambio de comportamiento, pero la decisión final corresponde al paciente, quien obtiene la información necesaria para hacer una elección informada, y la elección es la conducta observada.

Los profesionales de la enseñanza acumulan una experiencia de un gran valor, y experimentan todo tipo de situaciones, además están expuestos a las continuas demandas de una sociedad y un sistema cada vez más complejo y con mayor número de exigencias.

Cuban, L. (2001) subraya que hay decisiones de peso a tener en cuenta, las creencias y actitudes de los profesores acerca de cómo aprenden los alumnos, lo que les hace saber qué formas de enseñar son las mejores, y los propósitos de la escolarización. A pesar de las limitaciones del contexto, los docentes actúan de forma independiente dentro de sus aulas.

a. Puntos de vista sobre la enseñanza:

Según Scardamalia y Bereiter (1989), se puede distinguir cuatro modelos fundamentales, aunque no hay acuerdo en las clasificaciones. Irene Melho (1976) descubre también cuatro versiones, hasta cierto punto podrían identificarse.



FUENTE: Elaborado por investigadora.

a.1. Versión ecológica: (Zabala 1990) añade una nueva versión de la enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar, o la versión ecológica (Dayle, 1997) y contextual, para comprender la enseñanza y orientarla. En parte puede estar incluida en la anterior, como se deduce de la definición de la enseñanza de Pérez Gómez, pero enfatiza los aspectos ambientales en lo que tiene lugar la producción de significado, y sobre todo la relación del aula con la escuela, y de ésta con el contexto social y cultural, de manera que puede ser un referente en los procesos instructivos.

a.2. Versión crítica: Creo que hay que contar también con una versión crítica, o los procesos de enseñanza-aprendizaje como reconstrucción social y cultural, que está intentando abrirse paso en el análisis de la enseñanza y que centra su interés en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, y fundamentalmente en

los valores que se transmiten o se analizan o se clasifican, así como en las reglas de funcionamiento de la escuela, que pueden obstaculizar o promover la formación de una sociedad democrática, por la que decididamente apuestan. (Bernstein, 1972, 1990; Apple, 1983; Carr&Kemmis, 1988; Atkin1992).

a.3. Versión instrumental: La enseñanza como formación de hábitos, cobra vigencia en un mundo técnico, en que se precisa de habilidades para realizar con eficacia el trabajo. Se supone que la enseñanza debe facilitar la integración del hombre en la sociedad por la capacitación para el trabajo. En cuyo caso, la formación de capacidades es el primer gran objetivo de la enseñanza; en ella se aplica el conocimiento, pero se desgaja de él como dos tipos de producción distintos: la producción del conocimiento y la de las acciones útiles. En la escuela, además como el conocimiento se reconoce como válido temporalmente, en proceso cambiante, la utilidad de su tarea vendrá dado por el desarrollo de capacidades instrumentales y formales. No importa el contenido, y tampoco el contexto, porque las capacidades hacen al hombre “capaz” de adaptarse y solucionar cualquier situación. La tarea de la enseñanza se encuentra precisamente en la dirección cuidadosamente planificada y eficazmente evaluada de los procesos de aprendizaje que conducen a los fines previstos.

a.4. Versión orientadora: La enseñanza como orientación, puede integrarse aquí varias maneras de considerarse la enseñanza como medio de ayudar al desarrollo humano (Zabalza, 1990), desde la no intervención (Rousseau), a la intervención sobre el ambiente, organizado el medio y los instrumentos que facilitan las experiencias de aprendizaje

(Piaget, 1973), hasta la de facilitar el desarrollo por la interacción, o versión comunicativa

a.5. Versión pasada: La enseñanza como transmisión cultural, esta concepción reconoce el hecho distintivo del conocimiento humano que puede ser acumulado y transmitido de generación en generación. La enseñanza se entiende como una actividad mediadora entre el conocimiento público y el conocimiento privado, entre el conocimiento científico que explica la realidad y facilita al hombre su entendimiento y su actuación en ella, y que se organiza en disciplinas que ofrecen la explicación de un aspecto de la realidad, de una parte, y el aprendizaje de este conocimiento elaborado y compartido, y aceptado se supone, por cada individuo. La realidad es una, el conocimiento también es uno y cada vez más complejo y riguroso y abstracto. Coincide con la concepción del currículum como plan de estudio.

En ese caso la función de la escuela y del maestro es la transmisión de ese conocimiento en la forma de estructuración disciplinar. Tiene una cierta lógica mirado desde el ángulo del conocimiento, pero no se detiene en el otro polo (el otro lado de la brecha, que dice Dewey, 1902): el niño, o el adolescente o el adulto que debe adquirir el conocimiento ¿qué posibilidades tiene de poder entender significativamente la ciencia para que pueda ser relevante para su vida?

Bereiter y Scardamalia señalan que un problema fundamental que ha surgido en esta orientación es la dificultad de atraer y sostener el interés del estudiante. Pero el problema a su juicio es más profundo, según la psicología del aprendizaje, y reside en la falta de correspondencia entre el conocimiento que se ofrece y el

bagaje de conocimiento que posee el alumno para poder construir sobre su estructura. Sin conocimiento previo sólo puede adquirir un aprendizaje superficial y fragmentario de la cultura que se le proporciona.

a.6. Versión constructivista: Pérez Gómez (1992) define la enseñanza como producción de cambios conceptuales, que es la última consideración de la enseñanza que ofrecen Scardamalia y Bereiter. Consideran al alumno como activo procesador de información, que la asimila y la adapta, en un proceso de creación y transformación de sus esquemas. A mi forma de ver, he llegado al otro extremo de la brecha, desde las disciplinas al sujeto, para considerar como más importante lo que piensa, lo que cree, lo que supone y lo que es capaz de pensar y comprender, así como lo que le interesa. Pero Pérez Gómez no desprecia el valor de las disciplinas

b. Los contenidos del proceso enseñanza- aprendizaje:

Una vez formulados convenientemente los objetivos, desde ellos y tomándolos como referencia, se determinaran los distintos contenidos y su ordenación. Los objetivos didácticos nos informaran sobre las estrategias didácticas a seguir y sobre la evaluación del proceso. Por tanto, tienen un carácter eminentemente dinámico dentro del planteamiento formativo que se pretende, y un carácter flexible que ayuda a definir las conductas finales o capacidades que tendrán que alcanzar los alumnos.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey –1908-

1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza. En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto. El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968).

Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981). En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

c. Una Aproximación al Concepto de Comprensión Lectora:

¿Qué es leer? “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr, 1982). Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. (López, 2009).

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o

cuestionando. La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados. (López, 2009).

Esto tiene sus consecuencias: (López, 2009).

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo...
- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

La comprensión lectora como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson Y Pearson, 1984). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. “Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información”(López, 2009).

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del

párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área: (López, 2009).

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfé mica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación

textual. Leer para aprender (desde una explicación constructivista).

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer. En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido (López, 2009).

Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, vale decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA.

Entre los problemas que observamos en la institución educativa tenemos:

- **Poco interés del estudiante al leer un texto:**

“Procurar que el alumno desee o lo motive a leer un texto requiere tanto del esfuerzo del profesor por hacer y dar contenidos interesantes ilustrativos como de procurar un clima escolar donde tenga sentido el aprendizaje. Además de que quiera, es también imprescindible que el alumno pueda hacerlo” (Testimonio docente, Abril, 2015).

“Los estudiantes en su mayoría no muestran mucho interés al momento de leer un texto, por tanto, si lo hacen es porque el docente lo obliga prácticamente, es por eso que debemos motivarlos y enseñarles el hábito de la lectura” (Entrevista docente, Abril, 2015).

- **Bajo nivel de captación de significado al leer un texto**

“Cuando el alumno está motivado pone en marcha su actividad intelectual. Se utiliza el término sentido para referir a las variables que influyen en que el alumno esté dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprender de manera significativa” (Testimonio docente, Abril, 2015).

“Los estudiantes tienen dificultades para captar el mensaje de un texto, muchas veces no logran

comprender y entender el mensaje que les deja la lectura presentada” (Entrevista docente, Abril, 2015).

El 66% de estudiantes indican que lo que comprenden con mayor facilidad son las palabras, el 17% indica que las frases y acontecimientos respectivamente. El docente debe amoldar sus estrategias dentro de su metodología de enseñanza para que el estudiante pueda captar sin tener ningún inconveniente. (Fuente: Tabla N°02).

- **Bajo nivel de comprensión de un texto**

“Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos” (Testimonio docente, Abril, 2015).

“Mis estudiantes tienen dificultades para comprender un texto, esta dificultad puede atribuirse a sus edades ya que tienen entre 11 y 12 años, y más importancia le brindan al juego, pero también se debe considerar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje por parte del docente” (Entrevista docente, Abril, 2015).

- **Los estudiantes presentan dificultad usando palabras propias para explicar sobre el texto:**

“Comprender un texto supone reconstruir las ideas plasmadas en un fragmento, con lo cual forjamos nuestra

capacidad analítica y desarrollamos la habilidad para la síntesis y la deducción. Poco a poco el educando madurara intelectualmente volviéndose altamente crítico y argumentativo de la sociedad en que se desenvuelve” (Testimonio docente, Abril 2015).

- **Los estudiantes no conocen las pautas para comprender mejor un texto**

Los estudiantes no tienen las pautas para leer un texto embarcándose a la lectura según su propio criterio del cual el docente se encuentra ausente.

“La falta de previsión, distribución y articulación de los recursos de enseñanza para la comprensión lectora; la ausencia de coordinación y articulación de las estrategias, métodos y técnicas de lectura usadas por los docentes de la I.E; inexistencia de diseño de mecanismos de control del cumplimiento de las lecturas acorde con algunas técnicas comunes usadas por el docente, son varias de las causas que explican que el estudiante no tenga idea de las pautas o estrategias a seguir para una mejor comprensión del texto”(Entrevista docente, Abril, 2015).

El 66% de docentes mencionan que el docente no les ha dado ninguna estrategia para comprender lo que leen, el 17% mencionan que el docente explica rápido, por ello no pueden entender.(Fuente: Tabla N°06)

- **Los docentes no incentivan a sus estudiantes:**

“La mayoría de profesores no enseñan a sus alumnos las técnicas de lectura ni tampoco fomentan la indagación; no da las indicaciones para que el alumno investigue para resolver las tareas y no ser copista de un texto, de un libro de consulta o de internet”(Entrevista docente, Abril 2015).

- **Los docente no fomentan la lectura de los índices:**

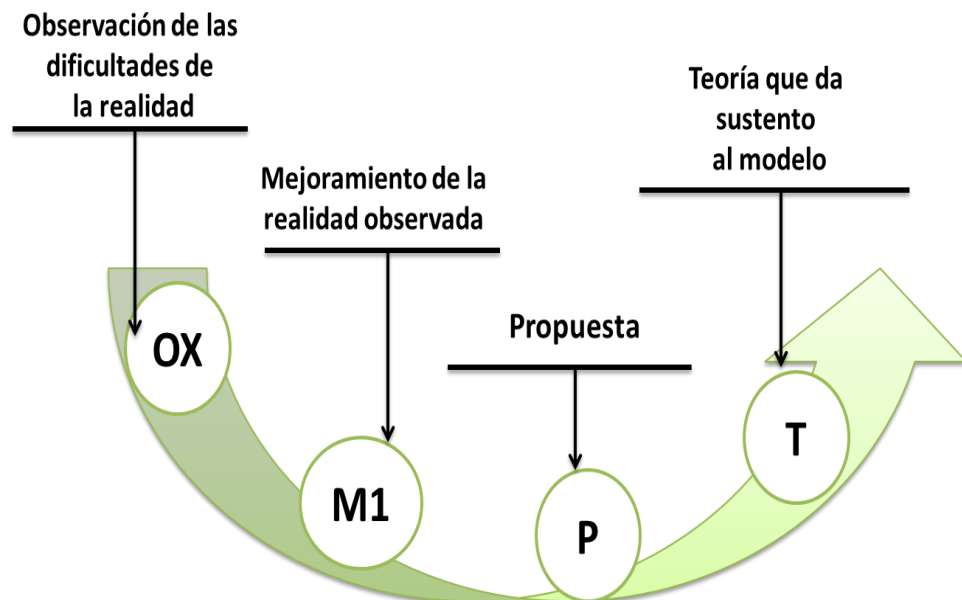
“Para que la información que se le presenta al alumno pueda ser comprendida es necesario que el contenido sea significativo desde su estructura interna y que el docente respete y destaque esta estructura, presentando la información de manera clara y organizada; deben seguir una secuencia lógica en donde cada uno de sus aspectos debe tener coherencia con los otros” (Testimonio docente, Abril, 2015).

- **Recomendaciones del Docente a Elaborar Preguntas**

“Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo, entonces el profesor al no incentivar o enseñar a formular preguntas el estudiante limitará a que el estudiante logre aclarar sus inquietudes, dudas, formular hipótesis, hacer predicciones, entre otros” (Testimonio docente, Abril, 2015).

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA.

Nuestra investigación adoptó el siguiente diseño:



FUENTE: Elaborado por investigadora.

El plan de acción para el desarrollo del presente trabajo comprendió las siguientes etapas:

Primera Etapa: Análisis tendencial del desarrollo del proceso de Enseñanza Aprendizaje, utilizamos el método histórico-lógico.

Segunda Etapa: Diagnóstico del ámbito de estudio, para lo cual recurrimos al método de medición, con el manejo instrumental de un cuestionario administrado a los estudiantes, la que se aplicó en una sola oportunidad.

Tercera Etapa: Se fundamentó las estrategias con apoyo de los métodos de modelación y dialéctico, con el propósito de establecer las relaciones y regularidades de los procesos y componentes.

La investigación está enfocada desde un **paradigma cualitativo y cuantitativo**; ya que se orienta a identificar los problemas en cuanto al nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel” de la Provincia de Chiclayo.

De acuerdo a los criterios planteados por Rosendo(2003) el presente estudio adopta según su propósito un **tipo de investigación descriptiva- propositiva**, dado a que la recolección de datos empíricos permitirá la descripción del conocimiento tratado en la investigación para luego establecer conjeturas, de manera que se amplíen los supuestos teóricos referentes a la variable en estudio.

Población:

La delimitación del universo está definida por la totalidad de estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo, esto es:

U= 30 estudiantes.

Muestra:

La selección del tamaño de la muestra guarda relación con el tamaño del universo, y como es homogéneo y pequeño estamos frente a un caso de universo muestral; por su naturaleza estamos frente a una investigación descriptivo propositiva.

n = U = 30 estudiantes.

Materiales:

- Papel bond, papel sábana, folletos, textos, fotocopias, vídeos, etc.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

| PRIMARIAS | Técnicas | Instrumentos |
|------------------|------------------------|-----------------------------------|
| | Observación | Guía de observación |
| | | Pauta de registro de observación. |
| | Encuesta | Guía de encuesta |
| | | Pauta de registro de encuesta |
| | Lista de Cotejo | Cuestionario |
| | Entrevista | Guía de entrevista |
| | | Pauta de registro de entrevista |
| | Testimonio | Oralidad |
| | | Redacción |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES.

La tesis de **ALIAGA JIMÉNEZ (2012)**, titulada “Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado”, presentada para obtener el Grado académico de Maestro en Educación, mención en Psicopedagogía. Presentada a la Universidad San Ignacio de Loyola , estudia el problema de la comprensión lectora de estudiantes del último año del nivel primario de la Institución educativa Ventanilla, los resultados evidencian el poco interés de la lectura que tienen los estudiantes; ellos consideran a la lectura como como un proceso normal que ya saben hacer y que no necesitan practicar para mejorarla; es por eso que la mayoría de los jóvenes que egresan del nivel de educación primaria tienen grandes deficiencias lectoras tanto en velocidad como en comprensión.

VEGA VÁSQUEZ. (2012), tesis “Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao” presentada a la Universidad San Ignacio de Loyola, para obtener el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía. La investigación se enmarco dentro del conjunto de investigaciones que intentan elaborar un perfil diagnóstico sobre lo realizado por la comprensión lectora en nuestro país.

COYLA CALAPUJA; OLAYA SÁNCHEZ & SÁNCHEZ LLERENA. (2012).Proyecto de Innovación titulado “Una investigación Acción para mejorar las estrategias de la Enseñanza de la Comprensión

lectora en los estudiantes del cuarto grado del nivel primario de la I.E. “Sagrado Corazón” del Distrito de Chorrillos” financiado por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Programa de Especialización en Enseñanza y Aprendizaje para la comprensión

El objetivo de esta investigación fue incrementar la capacidad lectora en los niveles de inferencia y apreciación crítica, en las estudiantes del cuarto grado del nivel primaria de la Institución Educativa “Sagrado Corazón” del distrito de Chorrillos. La investigación se presenta como alternativa de solución en nuestra práctica educativa, que busca mejorar y transformar el proceso de la comprensión lectora; así mismo, apuntando al desarrollo de estrategias y técnicas que impulsen el desarrollo y entrenamiento de los niveles de comprensión lectora como son: Literalidad, inferencia y apreciación.

Conclusiones: Las alumnas a las cuales se les aplicó las estrategias del manual muestran estar en un inicio de mejorar su comprensión lectora, específicamente en los niveles de literalidad, inferencia y apreciación crítica.

El desarrollo de las estrategias motivadoras seleccionadas en el manual contribuyeron favorablemente en identificar los hechos de un texto, expresar su opinión, inferir posibles situaciones, lo cual conllevará a mejorar su comprensión lectora.

El empleo de las dinámicas y el trabajo en grupo ayudó a tener confianza y seguridad para que puedan expresarse sin timidez lo que han comprendido y aclarar sus dudas, Esto permitió que puedan expresarse de manera oral y luego de manera escrita.

SUBIA TONI; MENDOZA MONTESINOS; GODOFREDO & RIVERA VILCA (2011).Presentaron su tesis “Influencia del programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno” a la Universidad César Vallejo.El presente trabajo de investigación tiene como propósito de dar a conocer cuáles son los efectos de influencia del Programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do Grado de educación Primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” de Ayaviri- Melgar- Puno 2011.El diseño de investigación es experimental con un “Pre Test y Post Test” con dos grupos (experimental y control), de 31 estudiantes de la I.E. se ha logrado incrementar el nivel de la comprensión lectora, gracias a la aplicación del programa “Mis lecturas Preferidas” cuyos resultados se han obtenido a través de la aplicación de las pruebas de evaluación.La aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quedando así quedó demostrada la aplicación del programa.(Recuperado de <http://compresionlectoraucv.blogspot.pe/>)

La tesis de **SOTO DE LA CRUZ (2011)** denominada“Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes”, presentada a la Universidad San Martín de Porres para obtener el grado académico de Maestro en Educación, trata uno de los grandes problemas de la educación en nuestro país, la falta de comprensión lectora en los alumnos, esto se puede evidenciar en los diversos niveles educativos.La investigación se enfoca en el nivel primario, donde el trabajo del maestro tiene que estar respaldado por las herramientas e instrumentos necesarios para hacer llegar el mensaje

y los aprendizajes entre los alumnos. El déficit de comprensión lectora que se ha podido evidenciar entre los alumnos abarca diversos niveles, desde la falta de apoyo en el hogar, déficit alimentario; esto recae en la falta de atención y la falta de estrategias de aprendizaje para poder hacer llegar el “mensaje” a los alumnos.

2.2. BASE TEÓRICA.

2.2.1. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (TASA) es una de las teorías cognitivas elaboradas desde posiciones organicistas. Según Ausubel (1973), Novak y Hanesian (1978), Novak (1977) y Novak y Gowin (1984), citados por Pozo (2010), la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción” (p.209). En base a lo anterior, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación. El Aprendizaje Significativo es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel (1973, 1976, 2002) ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica

del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976). Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan.

Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar” (Ausubel, 1976), lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende, es relevante el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, la organización de su contenido.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000), en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira 2000).

En el aprendizaje significativo la atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros,

estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas- ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
 - Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta

El aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje

representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos (Ausubel, 1978, p. 86) constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta, se generan así combinaciones entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976): diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

A) Aprendizaje Significativo: Pensamiento, Sentimiento y Acción.

Aprendizaje significativo es también el constructo central de la Teoría de Educación de Novak (1988). Ya Ausubel (1976) delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la

experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. "Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor" (MOREIRA, 2000 a, pág. 39/40). La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituyen así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak son los mapas conceptuales.

B) Aprendizaje Significativo: Significados y Responsabilidades Compartidos.

Según Ausubel (2002), aprender significativamente no forma parte del ámbito de decisión del individuo . El papel del sujeto ya es destacado, tanto por Ausubel como por Novak, como acabamos de ver. La idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades está, no obstante, desarrollada en profundidad en la Teoría de Educación de Gowin (1981).

Como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículum constituyen un eje básico, las personas intentan llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. "La enseñanza se consuma cuando el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno." (Gowin, 1981, pág. 81). Gowin también aporta un instrumento de metaaprendizaje: la V heurística o epistemológica.

C) Aprendizaje Significativo: Un Constructo Subyacente.

Aprendizaje significativo puede considerarse una idea suprateórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas (Moreira, 1997). Es posible, por ejemplo, relacionar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas con el aprendizaje significativo; se pueden también correlacionar los constructos personales de Kelly con los subsumidores; cabe interpretar la internalización vygotskyana con la transformación del significado lógico de los materiales en significado psicológico, lo mismo que es destacable el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento.

D) Aprendizaje Significativo: Un Proceso Crítico.

El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. El estudiante no puede engañarse a sí mismo, dando por sentado que ha atribuido los significados contextualmente aceptados, cuando sólo se ha quedado con algunas generalizaciones vagas sin significado psicológico (Novak, 1998) y sin posibilidades de aplicación, el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002).

Nuevamente es Moreira (2000) quien trata de modo explícito el carácter crítico del aprendizaje significativo; para ello integra los presupuestos ausubelianos con la enseñanza que plantean Postman y Weingartner (1969, citados por Moreira, 2000). Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Debemos cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos.

Teoría del Aprendizaje Significativo y Teoría de los Campos Conceptuales.

Según Caballero (2003), la Teoría del Aprendizaje Significativo y la Teoría de los Campos Conceptuales son coincidentes al considerar que la significatividad del aprendizaje es un proceso progresivo que requiere tiempo. En ambas se hace necesario llevar a cabo el análisis conceptual del contenido objeto de estudio ,permite comprender, explicar e investigar procesos de aprendizaje significativo. Se trata de teorías psicológicas (una del aprendizaje y otra de la conceptualización de lo real) cuyos objetos de análisis, conceptos-clave, procedimientos de validación y ampliación son distintos, pero que tienen muchos aspectos en común.

Aprendizaje Significativo: Una Visión Cognitiva Conjunta.

Un aprendizaje significativo no se puede borrar por su condición de diferenciado, estable y perdurable, ya que está

anclado en los subsumidores que lo han permitido y le han dado origen, aunque sea científica y contextualmente no aceptado por la comunidad de usuarios. El proceso de asimilación que conduce al aprendizaje significativo es evolutivo; se trata de un fenómeno progresivo. La adquisición y el aprendizaje de conceptos se caracterizan por su progresividad (Caballero, 2003).

En esas representaciones es en donde se plasma el conocimiento del individuo. Los modelos mentales son representaciones que se ejecutan en la memoria episódica; los esquemas de asimilación se construyen en la memoria a largo plazo y por eso tienen carácter de estabilidad. Tanto los modelos mentales como los esquemas se pueden definir por los invariantes operatorios que los caracterizan.

Podría pensarse que se construye un modelo mental que actúa de intermediario (modelo mental que resulta de la aplicación de elementos de varios esquemas) y que permite hacerle frente a esa nueva realidad. El dominio progresivo de la misma podría llevar también a una paulatina estabilización de esa primera representación, lo que nos conduce a su transformación en esquema de asimilación (Moreira, 2002).

2.2.2. Modelo de Estrategias de Lectura de Isabel Solé Gallart.

Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de la alfabetización en sentido amplio (aprendizaje de la lectura y la escritura, alfabetización académica). (Solé. 1997).

Cuando se posee una habilidad razonable para decodificar, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984) citado por Solé (1997):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente con el contenido del texto.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallas de comprensión.

Los lectores utilizan las estrategias de forma inconsciente. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada, es automático. Pero cuando encontramos algún obstáculo, una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, etc. Implica procesamiento y atención adicional y, la mayoría de las veces, realizar determinadas acciones (releer el contexto de la frase; examinar las premisas en que se basan nuestras predicciones sobre el que debería ser el final de la novel y otras muchas).

Las estrategias de comprensión lectora se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que puede adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes meta cognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende.

Valls (1990) citado por Solé (1997) señala que la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su

utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son en realidad sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

Un componente esencial de ellas es que implican autodirección- la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y lo posibilitan de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Solé, fundamenta que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras.

Otros autores (Nisbet y Shucksmith, 1987) citado por Solé (1997) se expresan en términos parecidos cuando se refieren a las micro estrategias (nuestras habilidades, técnicas, destrezas...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas y conceden a las macro estrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la meta cognición.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como una evaluación y posible cambio.

Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Lo que caracteriza a una mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.

Palincsar y Brown, 1984, citado por Solé (1997) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue).
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta “el sentido común”.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura.

Vamos a estudiar las siguientes estrategias:

- a) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- b) Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).
- c) Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

En realidad, las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo establecer predicciones; construir la idea principal; aportar el conocimiento previo) que nos permite hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole. Hacer lectores autónomos también significa hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos.

Pozo (1990) citado por Solé (1997) define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito, actividades realizadas para aprender a partir de él como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento.

Estrategias para Activar el Conocimiento Previo.

La enseñanza de las estrategias para activar los conocimientos previos, reside en el estilo o forma de hacer de cada profesor y al grado de explicación de los objetivos de lectura y a los recursos que se utilizan para ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo.

Existen algunas formas que pueden ayudar a los alumnos a actualizar sus conocimientos previos.

- En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado.
- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos.

Otra estrategia es la de animar a los alumnos a que ellos mismos, expongan lo que conocen sobre el tema.

Se trata de sustituir la explicación del profesor por la de los alumnos, que cuenten alguna experiencia personal relacionada con el tema del texto que se leerá.

Promover las Preguntas.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. (Recuperado de <https://es.scribd.com/>)

La propia superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Consideramos “preguntas pertinentes” aquellas que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental.

Plantearse preguntas sobre lo que se va a leer ayuda a mejorar la comprensión de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general como “¿me va a gustar?” esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos.

Establecer Predicciones Sobre el Texto.

Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto tales como: la superestructura, los títulos, las ilustraciones, el encabezamiento, etc. Y por supuesto nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto. (Recuperado de <http://www.geocities.ws/>)

Es muy importante formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, porque no implica exactitud de lo predicho o formulado.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Se les puede ayudar a utilizar simultáneamente distintos índices

títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.- así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resoluciones; fundamental trabajar esta estrategia con textos periodísticos, por ejemplo, las noticias, los titulares suelen ajustarse al contenido de ésta. Lo mismo pasa con los textos expositivos, donde son frecuentes los subtítulos, los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones, etc. (Recuperado de <http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/>)

El Proceso de Lectura

La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce en forma sucinta su significado global (Van Dijk, 1983) citado por Solé (1997). Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto de lo que se puede considerar en un momento dado para unos objetivos concretos- como secundarios.

Tareas de Lectura Compartida

No sólo es importante lo que hace el profesor como modelo ante sus alumnos, sino que tienen que ser ellos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados.

Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: (Palincsar & Brown, 1984) citado por Solé (1997)

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Estas estrategias aparecen durante la lectura, pero también durante y después de ella.

Uno de los métodos recomendados para enseñar estas estrategias es el llamado “tareas de lectura compartida”, en ellas el profesor y el alumno asumen (unas veces uno y otras veces el otro) la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar en ella al otro. Palincsar y Brown (1984) citado por Solé (1997) lo llaman el modelo de enseñanza recíproca, donde simultáneamente el profesor asume como modelo y el alumno la progresiva responsabilidad en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz:

1. Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
2. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
3. Más tarde formula a los alumnos una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesario la lectura.

4. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Resumir, se refiere a recapitulación que se entiende como exponer en forma sucinta lo leído. Clarificar dudas, se refiere a comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto, con el auto cuestionamiento se pretende que el alumno aprenda a hacer preguntas pertinentes al texto.

La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que se va a encontrar en el texto, apoyándose en lo que ya se leyó y en los conocimientos previos.

La Lectura Independiente.

La escuela podría proponerse el objetivo de fomentar la lectura independiente proporcionándoles determinadas estrategias tales como, materiales preparados con el propósito de que practiquen por su cuenta algunas estrategias trabajadas en lectura compartida, con toda la clase, o en pequeños grupos o en parejas. Estos materiales pueden responder a distintos objetivos de lectura; con ello se puede inducir al trabajo autónomo de diversas estrategias. Por ejemplo, si son predicciones. (Recuperado de <https://es.scribd.com/>)

A un texto se le pueden insertar diversas preguntas que lo hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación.

Una forma de enseñar esta estrategia es pegar encima de determinados fragmentos (aquellos para los que se quiere una predicción) un papel autoadhesivo que contenga la pregunta: “¿Qué piensas que pueda ocurrir ahora?” “¿Por qué?” Después de leer lo que está debajo y encuentres otro papel, fíjate en que ha acertado y en que no”, incluso la pregunta escrita puede omitirse si los alumnos saben cuándo deben formularla.

Otra actividad que fomenta la comprensión y el control de la comprensión puede lograrse con textos con lagunas, es decir, que les falte alguna palabra que debe ser inferida por el lector. Lo que debe primar aquí no es la exactitud, sino la coherencia de la respuesta.

Se puede también abordar el tema del resumen en determinados fragmentos de la lectura dando alguna ayuda en el texto que el alumno puede utilizar como modelo para su propia producción.

Comprendiendo y Aprendiendo

Entre las estrategias para después de la lectura se ubican también la identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuestas de preguntas. (Recuperado de <https://es.scribd.com/>)

Distintos Problemas, Distintas Soluciones

Collins y Smith (1980) citado por Solé (1997), estos autores distinguen problemas en la comprensión de palabras, de

frases, en las relaciones que se establecen entre frases, y en el texto en sus aspectos más globales.

Esto le exige al lector tomar decisiones sobre lo que se puede hacer. Una es abandonar el texto, pero nos referiremos a las acciones que el lector puede llevar a término cuando ha decidido que necesita comprenderlo.

Cuando no se comprende el texto en su globalidad, se deberán tomar opciones, algunas tendrán que ver con las características del texto, por ejemplo saber el título de un artículo científico, puede que no se comprenda alguna palabra del título se puede esperar para evaluar la comprensión, porque se tiene la seguridad de que a lo largo del texto el enigma se resolverá.

Cuando se aprende a leer diferentes tipos de textos, se les enseña también que en algunos casos (textos expositivos) será la misma lectura la que ayudará a entender y a recoger información.

Cuando ninguna de estas estrategias da resultado, y el lector evalúa que el fragmento o elemento problemático es crucial para su comprensión, es el momento de acudir a una fuente externa (el profesor, un compañero, el diccionario) que permita salir de dudas. Esta se ubica al final, como único recurso ya que es la estrategia que más interrumpe el proceso de lectura.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, se puede discutir con los alumnos

los objetivos de la lectura, trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero que no sean una carga abrumadora para los alumnos; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los alumnos qué pueden hacer cuando se encuentren ante un problema con el texto.

La Enseñanza de la Idea Principal en el Aula

Un método apropiado tiene que ver cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explica por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas:

Explicar a los alumnos en qué consiste la idea principal de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.

Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello ayuda a recordar el objetivo y activar los conocimientos previos.

Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relacionan con los objetivos de lectura.

La Enseñanza del Resumen en el Aula (IDEM)

Solé (1997), sugiere que para enseñar resumir párrafos de textos es necesario enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla. Enseñar a desechar la información que se repite. Enseñar a identificar

una frase – resumen del párrafo o bien a elaborarla.El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo a sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella.

Esta estrategia (aportar el conocimiento previo y contrastado) está siempre presente cuando se trata de comprender un texto narrativo o expositivo; cuando además queremos aprender de él, cobra rango de finalidad, en el sentido de que queremos saber hasta qué punto hemos encontrado nueva información en el texto.

Formular y Responder Preguntas

Esta estrategia es muy utilizada en la sala de clases, ya sea oral o escrita y aparece en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos. Esta es una estrategia esencial para una lectura activa.El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Preguntas y respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto y se traduce del siguiente modo:

- Preguntas de respuesta literal.
- Preguntas piensa y busca. Sus respuestas son deducibles
- Preguntas de elaboración personal. Toman como referente el texto.

Solé,(1997)sostiene que en el proceso de la lectura se van generando los niveles de comprensión lectora que son:

❖ **Nivel literal o comprensivo.** Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarlo con sus propias palabras.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

❖ **Nivel inferencial.** Se activa el conocimiento previo del autor y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, éstas se van verificando o reformando mientras se va leyendo.

La lectura inferencial es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

❖ **Nivel crítico.** En este nivel de comprensión del 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, determina las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

En este nivel, el estudiante después de haber sido motivado(a) y leído el texto, ha comprendido las intenciones del autor, el escenario, los hechos, los personajes que figuran en el texto, las ideas, el estudiante juega y emite juicios de crítica tal como le ha tomado sentido la lectura.

Solé, fundamenta que las estrategias de comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

Sin comprensión no hay lectura, la lectura para la comprensión no debe ser superficial o vaga, debe ser activa, exploratoria, indagatoria porque la comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por propiedad la extracción o elaboración del significado.

Las estrategia de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora porque queremos hacer lectores autónomos, es decir hacer lectores capaces de aprender de todos los textos.

Es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias.

Solé Gallart, Isabel (1992) en su obra “Estrategias de Lectura” decide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:

- **Antes de la lectura:** es el encuentro anímico de los interlocutores, cada quién con lo suyo: uno que expone sus ideas del texto, y otro que aporta su conocimiento previo por interés propio. En esta etapa y con las condiciones previas se enriquece la dinámica de la lectura con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes, e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objeto de interés del lector, no del maestro únicamente.
- **Durante la lectura:** en esta etapa los estudiantes deben hacer una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente pueden leer en fases o pequeños grupos, y

luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

Este es el momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones, sin depender exclusivamente del docente.

- **Después de la lectura:** de acuerdo con el enfoque socio-cultural Vygotsky, L. (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mucha comprensión.

En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. En esta etapa el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico.

La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo las que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto. El fin supremo en todo aprendizaje significativo es formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios del cambio.

2.2.3. Teoría Socio Cultural de Lev Vigotsky.

Vigotsky plantea su Modelo de Aprendizaje Sociocultural, a través del cual sostiene, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje

como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Se considera cinco conceptos que son fundamentales:

Las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido se explica cada uno de estos conceptos.

Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Para Vigotsky (1978) existe dos tipos: las inferiores y las superiores.

Las funciones mentales inferiores, son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales superiores, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el

individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad.

Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.

Vigotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. La zona de desarrollo proximal es "la distancia entre el nivel real de desarrollo – determinado por la solución independiente de problemas – y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros..."(Vygotsky, 1978).

Ahora podemos ver la manera en que las ideas de Vigotsky sobre la función del habla privada en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de la zona de desarrollo próximo .Dentro de la zona de desarrollo proximal encontramos dos importantes implicaciones: la evaluación y la enseñanza.

Evaluación

Casi todas las pruebas miden únicamente lo que los estudiantes hacen solos, y aunque la información que arrojan puede ser útil, no indica a los padres o maestro cómo apoyar a los estudiantes para que aprendan más. Una alternativa puede ser la evaluación dinámica o la evaluación del potencial de aprendizaje. Para identificar la zona de desarrollo proximal, estos métodos piden al niño que resuelva un problema y luego le ofrecen apoyos e indicaciones para ver como aprende, se adapta y utiliza la orientación. Los apoyos se aumentan en forma gradual para ver cuánta ayuda necesita y cómo responde. Esta información servirá para planear agrupamientos instruccionales, tutoría entre compañeros, tareas de aprendizaje, trabajos para casa, etc.(Vygotsky, 1978).

Enseñanza

Los estudiantes deben ser colocados en situaciones en las que si bien tienen que esforzarse para atender, también disponen del apoyo de otros compañeros o del profesor. En ocasiones, el mejor maestro es otro estudiante que acaba de resolver el problema, ya que es probable que opere en la zona de desarrollo proximal del primero. Vigotsky propone que además de disponer el entorno de forma que sus alumnos puedan descubrir por sí mismos, los profesores deben guiarlos con explicaciones, demostraciones y el trabajo con otros estudiantes que haga posible el aprendizaje cooperativo.(Vygotsky, 1978).

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales

superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje está relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental.(Vygotsky, 1978).

Cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia,

ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas.(Vygotsky, 1978).

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte.

En palabras de Vygotsky, (1978) el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente.

Para Vygotsky, (1978) la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vigotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

Para Vigotsky, "el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje".

El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky (1978) cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior.

Zona Proximal de Desarrollo (ZPD):

Este es un concepto importante de la teoría de Vigotsky (1978) y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros.

El ZPD es el momento del aprendizaje que es posible en unos estudiantes dados las condiciones educativas apropiadas. Es con mucho una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área y de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba. En la ZPD, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZPD, incorpora la idea marxista de actividad

colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.(Vigotsky, 1978).

En segundo lugar, tenemos ya los aportes y aplicaciones a la educación. El campo de la autorregulación ha sido muy influido por la teoría.

Una aplicación fundamental atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente citando sea necesario.(Vigotsky, 1978).

En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro (o el tutor) hace la mayor parte del trabajo, pero después, comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP.

Otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de

alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.(Vigotsky, 1978).

La colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupo cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede avanzar.

El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias o lengua y literatura atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky (1978) y el tema de la cognición situada es la de la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades, al trabajar con los versados estos novatos adquieren un conocimiento

compartido de procesos importantes y lo integra al o que ya saben. Así, ésta pasantía es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales.

Para Vigotsky (1978) ofrece una gran importancia al rechazar la noción de que “el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño”, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y potencial. El nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo al determinar la edad de un niño utilizando un test.

Respecto al segundo nivel, como se demostró que la capacidad de aprender de los niños de idéntico nivel de desarrollo real variaba en gran medida bajo la guía de un maestro, se hizo evidente que el curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, es la zona del desarrollo próximo. Los aportes que se dan en el área sociocultural La cultura ayuda en el desarrollo cognitivo según el aprendizaje que se da y quien lo da, Sin dejar lado la interacción con los demás y lo que le rodea, además de la utilización de diferentes símbolos que nos ayudan en la comunicación.

La mediación es una herramienta importante ya que nos ayuda en la comunicación no solo con las personas que nos rodean, sino también por otros medios. Como ser la radio, la televisión, internet, a través de diferentes símbolos que nos

ayudan a mediar con diferentes personas y de la misma manera poder investigar.

El aprendizaje cooperativo ayuda a interactuar con los demás, el poder escuchar y ser escuchados, poder compartir y seguir en apoyo a otra persona que va guiándonos. Este tipo de proceso se lleva a cabo cuando el aprendiz interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, (Interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, en la que el objetivo es pasar a un nivel de desarrollo).

Un mediador del aprendizaje, un mediador de la cultura social e institucional y un arquitecto del conocimiento. El docente ha de considerar que no solo, deberá promover la colaboración y el trabajo grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, para aprender más, tener alumnos más motivados, con un aumento de su autoestima y que aprenden habilidades sociales más efectivas como es el saber convivir, la enseñanza debe individualizarse, permitiendo a cada alumno estudiar o trabajar con independencia y a su propio ritmo. Un buen docente, tratará de acortar el camino del alumno, pero no lo recorrerá por él, sabrá dar las pautas necesarias y los elementos para que sepan lo que les hace falta aprender, teniendo siempre en cuenta el nivel de desarrollo e inclinaciones personales (Vigotsky, 1978).

En un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes; para esto, en un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la

obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes del alumno, con su contexto social, histórico y cultural, apoyado de los conocimientos que ya había adquirido con anterioridad. Una vez que el alumno reconoce ser el constructor de su propio conocimiento, surgirá el aprendizaje significativo, construyendo, nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos que había adquirido con anterioridad. Para que realmente sea aprendizaje significativo, el alumno, construye su conocimiento porque está interesado en ello, hay congruencia y decide aprender.(Vigotsky, 1978).

Aportes de (Vigotsky, 1978).

- Vigotsky trabaja con sujetos con necesidades especiales, fue otra fuente teórica, metodológica y práctica para sustentar su teoría científica.
- Vigotsky propone una nueva educación social especial para integrar a toda la comunidad educativa.
- El docente ya no tiene que ser tradicionalista, sino que tiene que ayudar al niño a ser sociable y de esa manera poder tener diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- El contexto social, la interacción y la participación son muy importantes para la educación para un mejor desempeño en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Tomar diferentes estrategias para la construcción de un conocimiento social en el niño.
- Plantear la comunicación y la interacción social en el niño.

2.3. MARCO CONCEPTUAL.

2.3.1. Estrategias Cognitivas.

En la literatura pedagógica el término estrategia se relaciona con términos como procedimientos, proceso, táctica, destreza, estilo, orientación, técnica, método; la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos depende en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los diferentes autores. Estos términos suelen relacionarse, distinguirse y solaparse de forma intrincada, y no se ha logrado un consenso suficiente en la literatura científica y práctica.

Sin embargo, hay que partir de la base de que el término estrategia es más amplio y en él hallan cabida todos los demás. Las estrategias de aprendizaje vienen a ser los recursos que se deben manejar para aprender mejor: Es decir, el conjunto de procedimientos necesarios para llevar a cabo un plan o tarea.(Nisbet&Shucksmith, 2001)

Las estrategias se definen como los "procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales". Serían, de esta forma, las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito.

Uno de los componentes esenciales de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la

posibilidad de comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

En términos generales, las estrategias de aprendizaje son consideradas como un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un sujeto en una situación concreta de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos, es decir, un conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información. (Nisbet&Shucksmith, 2001)

El Cognoscitismo tiene sus raíces históricas en Inglaterra hacia los años 30, cuando se inician los estudios sobre la percepción, el pensamiento y otros procesos cognitivos. También Edward Tolman, en la misma época, en los E.E.U.U. realiza estudios sobre el desarrollo de las construcciones cognoscitivas. Posteriormente se sumaron otros exponentes muy importantes, cómo son: David Ausubel y Jerome S. Bruner entre otros. Se puede afirmar que los estudios dentro de la teoría Cognitiva se centran en: la inteligencia, la percepción, el pensamiento, la memoria, la transferencia, el procesamiento de la información y las estrategias para la solución de problemas relacionados todos ellos con el proceso de aprendizaje y de la enseñanza. Así mismo, otra línea de investigación de la que se ocupa esta corriente, es la relación que existe entre la estructura de los materiales de aprendizaje y la motivación interna del que aprenda. Un propósito fundamental de la corriente Cognoscitiva es el de formar

sujetos capaces de transferir el aprendizaje escolar a la vida real.

Benjamín Bloom y un grupo de educadores norteamericanos, en los años 50, realizaron la taxonomía de los objetivos de aprendizaje cognoscitivo que fue uno de los primeros aportes a la educación de ésta teoría o modelo. Otros fueron los aportes de David Ausubel con la teoría del aprendizaje significativo y la de Jerome S. Bruner con la Teoría del aprendizaje por descubrimiento. (Recuperado de <https://sites.google.com/>)

Según Chadwick (1996), las estrategias cognitivas son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje. Son críticos en adquisición y utilización de información específica e interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno (o persona) adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas.

De manera general, se entienden las estrategias cognitivas como todas aquellas conductas y procedimientos secuenciales, planeados y orientados por reglas, que le

facilitan a una persona aprender, pensar y ser creativo, con el fin de tomar decisiones y resolver problemas.

Las estrategias cognitivas se dividen en estrategias de aprendizaje, cuando son utilizadas por el estudiante, y estrategias de enseñanza cuando son utilizadas por el docente.

Las estrategias de enseñanza, según el momento en que son introducidas en el proceso enseñanza-aprendizaje, se clasifican en:

- **Preinstruccional:** objetivos, organizadores previos, actividad generadora de información previa.
- **Coinstruccional:** señalizaciones, ilustraciones, analogías, mapa conceptual.
- **Postinstruccional:** resúmenes, mapa conceptual, organizadores gráficos.

Expositores más representativos de las Estrategias Cognitivas

- Jean Piaget: Desarrollo intelectual por etapas.
- Jerome Bruner: Aprendizaje por Descubrimiento.
- David Ausubel: Aprendizaje Significativo.
- Robert Gagné: Niveles de Aprendizaje.
- Howard Gardner: Inteligencias Múltiples.
- Lev Vigotsky: Desarrollo cognitivo mediante interacción social.
- Erick Erickson: La sociedad moldea el desarrollo del ser humano(Recuperado de <http://orbegosopatricia.blogspot.pe/>)

2.3.2. La Lectura.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2004), al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

Seguidamente se versará sobre algunas definiciones sobre lectura ofrecida por diversos autores: “El acto de leer es un proceso de razonamiento sobre el material escrito (proceso de construcción) en el que se produce una interacción entre el lector y el texto” (Solé, 2006 p.18). Esta interacción se da en la medida en que la información expuesta por el autor se integra con los conocimientos previos del lector sobre el tema para producir así un significado particular. Al respecto, Rumelhart, 1975; Schank y Abelson, 1977; Thorndyke y Hayes-Roth, 1979 (citados por García, Luque y Martín y Santamaría, 1995) señalan que “la comprensión del texto y por tanto el aprendizaje y recuerdo posterior, no dependen únicamente del texto o de las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, sino de una interacción entre el texto con

sus características estructurales y los esquemas usados por el sujeto...” (p. 24).

“La lectura es el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes” por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector (Condemarín, 2001 p. 16). La capacidad o habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la meta última de la lectura, pues incluye entender la esencia del significado a través de su relación con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él.

Así mismo, Cassany, Luna y Sanz (1998) manifiestan que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela y que esto se logra a través de la lectura de libros, periódicos, revistas y otros, la cual nos proporciona conocimientos en cualquier disciplina del saber humano.

2.3.3. Comprensión Lectora.

La enseñanza para la comprensión lectora hoy en día ha adquirido una importancia determinante en las instituciones educativas y constituye parte de la agenda olvidada a la que se le debe prestar una atención prioritaria, debido a que existe un consenso generalizado sobre su eficacia en el éxito o fracaso escolar.

Así lo confirman las últimas evaluaciones realizadas en el ámbito internacional como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2003), que impulsó el primer estudio internacional comparado en lenguaje, 12 matemática y factores asociados en trece países, cuyo resultado nos permitió comprobar que nuestros estudiantes tienen problemas muy serios de “Comprensión lectora”. Lo mismo, confirmaron las evaluaciones PISA (2004) que nos ubica últimos en lenguaje y comunicación integral en el ámbito mundial y con una muestra más representativa.

Vallés (1998) considera que leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otra manera, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión

el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. (Cooper, 1990, p 10).

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), (citados por Quintana, 2004) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

“Es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado”. Díaz y Hernández (1999, citado por Machicado, 2005, p 23).¹³ Esta actividad afecta a todas las materias escolares, por lo tanto es necesario que se enfoque más en la comprensión lectora y en la educación primaria que es la edad a la cual los intereses del niño pasan de lo cercano y conocido, en los primeros cursos, a los más amplios y distantes a medidas que va creciendo. (Catalá, 2001).

Criterios de Evaluación de la Comprensión Lectora en la Investigación

Son muchas las teorías y estudios que intentan analizar el fenómeno de la comprensión lectora:

Niveles de complejidad textual.

Mercer (citado en Vallés y Vallés, 2006) señala tres tipos: la literal, la interpretativa, la evaluativa y/o la apreciativa. Otros autores, basándose en dicha clasificación establecen algunas variaciones (Miranda, 1987, Vallés, 1990; Pinzas, 1995; entre otros), incluyendo a la meta comprensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo.

La comprensión literal.

En este nivel se reconocen y recuerdan los hechos tal como se encuentran en la lectura, por sus características es propio de los primeros años de escolaridad. Consta de dos procesos, uno de acceso léxico y otro de análisis, durante el primer proceso se decodifica y accede al significado, cognitivamente, haciendo uso de unos diccionarios mentales-léxicos; durante el segundo proceso se combina y relaciona adecuadamente el significado de varias palabras, comprendiéndose la frase como unidad lingüística completa y el párrafo como idea general.

La comprensión inferencial o interpretativa.

En este nivel las ideas se comprenden más profunda y ampliamente durante la lectura. Los conocimientos previos (MLP) juegan un papel importante ya que en relación a ellos se atribuye significados.

La comprensión crítica o evaluación apreciativa.

En este nivel se llega a un grado de dominio lector, en el que se es capaz de emitir juicios valorativos y personales respecto al texto. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias.

Comprensión reorganizativa.

“Se entiende por comprensión reorganizativa a la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando las ideas a partir de la 16 información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de las mismas” según Catalá, et.al., (2001, p.16). Dentro de este concepto las autoras destacan las siguientes estrategias: “suprimir información redundante, incluir conjunto de ideas, reorganizar información según objetivos, hacer resumen, clasificar criterios, reestructurar un texto esquematizándolo.” (p.16).

Estrategias o Habilidades Cognitivas.

Isabel Solé (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos

previos y de la información que el texto le proporciona. (Solé 2000), “Son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje”. Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto. Pero las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: la identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración de resumen.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

3.1.1. Resultados de Guía de Observación.

TABLA N° 01: RESULTADOS DEL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN SU NIVEL LITERAL – 2015

| NIVEL LITERAL | SIEMPRE | | A VECES | | NUNCA | | TOTAL | |
|--|---------|----|---------|----|-------|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| LEE ENTRE LINEAS | 2 | 7 | 1 | 3 | 27 | 90 | 30 | 100 |
| IDENTIFICA IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS | 2 | 7 | 2 | 7 | 26 | 86 | 30 | 100 |
| COMPRENDE LOS TEXTOS. | 3 | 10 | 5 | 17 | 22 | 73 | 30 | 100 |
| PARAFRASEA TEXTOS. | 1 | 3 | 1 | 3 | 28 | 94 | 30 | 100 |

FUENTE: GUIA DE OBSERVACIONES

De la tabla N°01 podemos determinar que en comprensión lectora en el nivel literal el 94% de los estudiantes nunca parafrasea textos, solo el 10% de los estudiantes siempre comprende los textos, el 86% de los nunca identifican ideas principales y secundarias de un texto, así mismo el 73% de los estudiantes nunca comprenden los textos.. Los resultados se pueden observar en la figura 1.

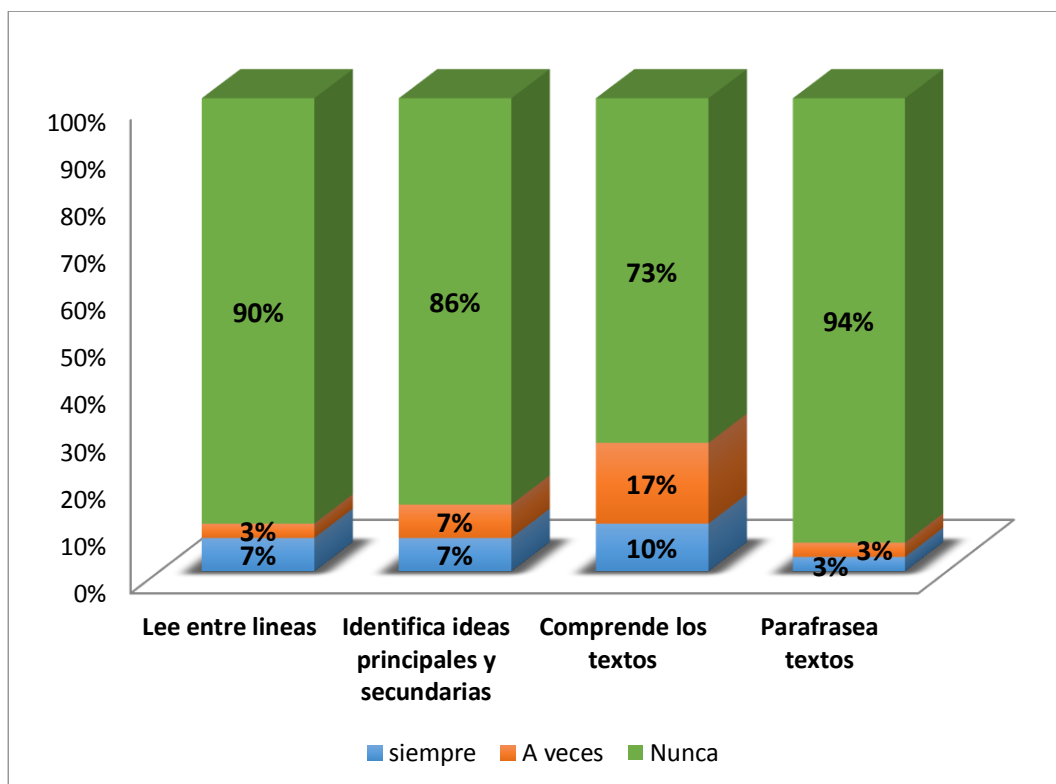


Figura1

TABLA N° 02: RESULTADOS DEL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN NIVEL INFERENCIAL – 2015

| NIVEL INFERENCIAL | SIEMPRE | | A VECES | | NUNCA | | TOTAL | |
|-------------------------------------|---------|---|---------|---|-------|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| CREA Y CONSTRUYE POEMAS, TEXTO | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 93 | 30 | 100 |
| HACE DEDUCCIONES E INTERPRETACIONES | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 93 | 30 | 100 |
| DA JUICIOS Y ESTADOS DE ÁNIMO | 0 | 0 | 1 | 3 | 29 | 97 | 30 | 100 |
| PLANTEA INFERENCIAS | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 93 | 30 | 100 |

FUENTE: GUIA DE OBSERVACIONES

De la tabla N°02 podemos determinar que en comprensión lectora en el nivel Inferencial el 97% de los estudiantes nunca dan juicios y estado de ánimo de los textos, solo el 7% de los estudiantes a veces construye poemas y textos, el mismo porcentaje de estudiantes a veces hace deducciones e interpretaciones y plantea inferencias. A si mismo el 93% nunca crea y construye texto, el mismo porcentaje de estudiantes nunca hace deducciones e interpretaciones y plantea inferencias. Los resultados se pueden observar en la figura 2.

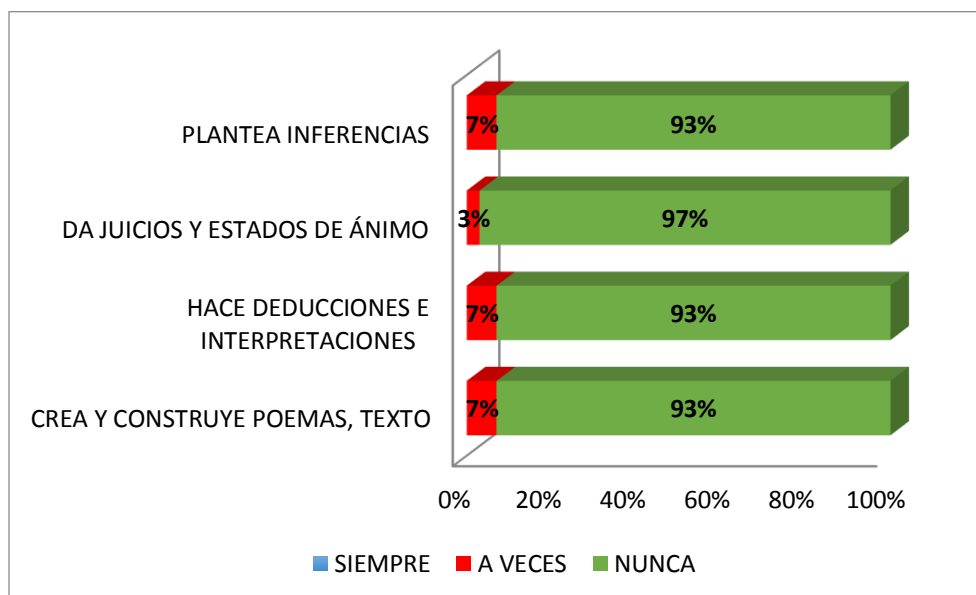


Figura2

TABLA N° 03: RESULTADOS DEL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN NIVEL CRITERIAL – 2015

| INDICADORES | SIEMPRE | | A VECES | | NUNCA | | TOTAL | |
|--|---------|---|---------|---|-------|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| OPINA Y REALIZA COMENTARIOS | 0 | 0 | 1 | 3 | 29 | 97 | 30 | 100 |
| DEDUCE IMPLICANCIAS | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 93 | 30 | 100 |
| ESPECULA CONSECUENCIAS | 0 | 0 | 2 | 7 | 28 | 93 | 30 | 100 |
| DA GENERALIZACIONES NO ESTABLECIDAS POR EL AUTOR | 1 | 3 | 2 | 7 | 27 | 90 | 30 | 100 |

FUENTE: GUIA DE OBSERVACIONES

De la tabla N°03 podemos determinar que en comprensión lectora en el nivel criterial el 97% de los estudiantes nunca opinan y realizan comentarios de las lecturas, el 3% a veces lo hacen, así mismo el 90% de los estudiantes nunca da generalizaciones no establecidas por el autor, solo el 3% siempre da generalizaciones, así mismo el 93% de los estudiantes nunca deducen implicancias ni especulan las consecuencias de las lecturas. Los resultados se pueden observar en la figura 3.

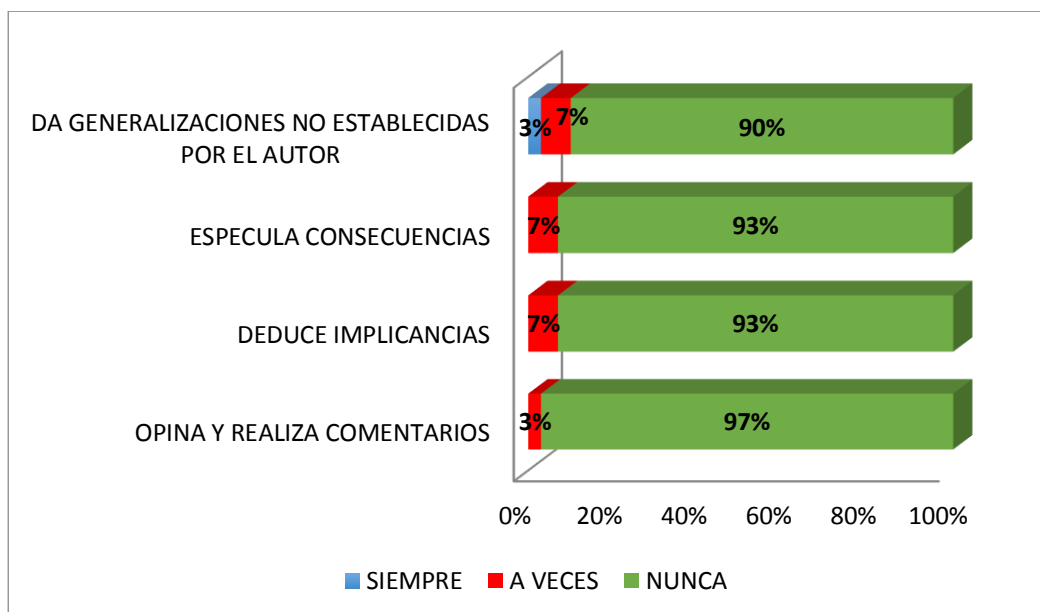


Figura3

3.1.2. Resultados de Encuesta.

Tabla N° 04: Motivación del Estudiante al momento de Leer.

| ¿Qué te motiva leer un libro? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------------|------------|------------|
| | N | % |
| Porque me agrada | 2 | 7 |
| Para no salir desaprobado | 26 | 86 |
| Me obligan | 2 | 7 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°04 podemos determinar que el 86% de los niños (as) lee un libro para no salir desaprobado, el 7% dice que lo obligan y

también un 7 % dice porque le agradan. Los resultados se pueden observar en la figura 4.

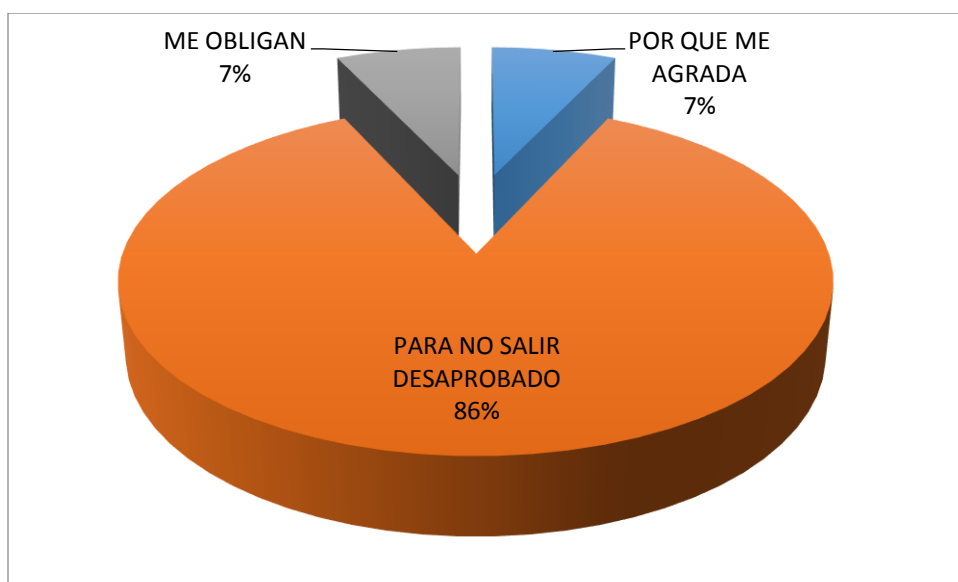


Figura4

Tabla N° 05: Lo que capta el Estudiante con mayor facilidad.

| ¿Qué captas con mayor facilidad? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------------------------------|------------|------------|
| | N | % |
| Palabras | 20 | 66 |
| Frases | 5 | 17 |
| Acontecimientos | 5 | 17 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°05 podemos determinar que el 66% capta con mayor facilidad palabras, el 17% capta con facilidad frases y también, un 17% capta con facilidad acontecimientos. Los resultados se pueden observar en la figura 5.

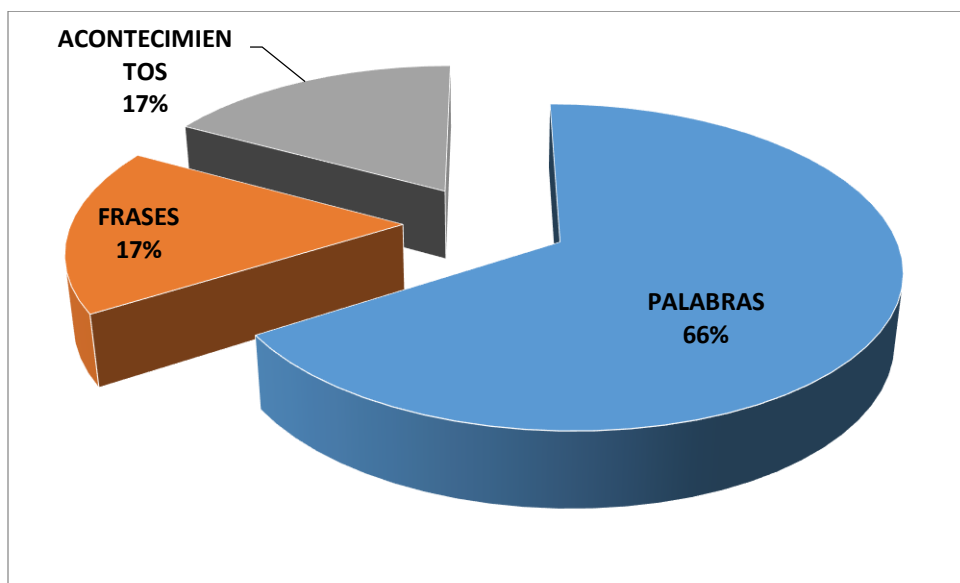


Figura 5

Tabla N° 06: Capacidad de crear textos y poemas el Estudiante.

| ¿Tienes la capacidad de Crear textos, poemas? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| | N | % |
| Si | 3 | 10 |
| No | 5 | 17 |
| Más o menos | 22 | 73 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°6 podemos determinar que el 73 % de niños (as) tiene más o menos la capacidad de crear textos, poemas; el 17% no tienen la capacidad de crear textos y, el 10% si tienen la capacidad. Los resultados se pueden observar en la figura 6.

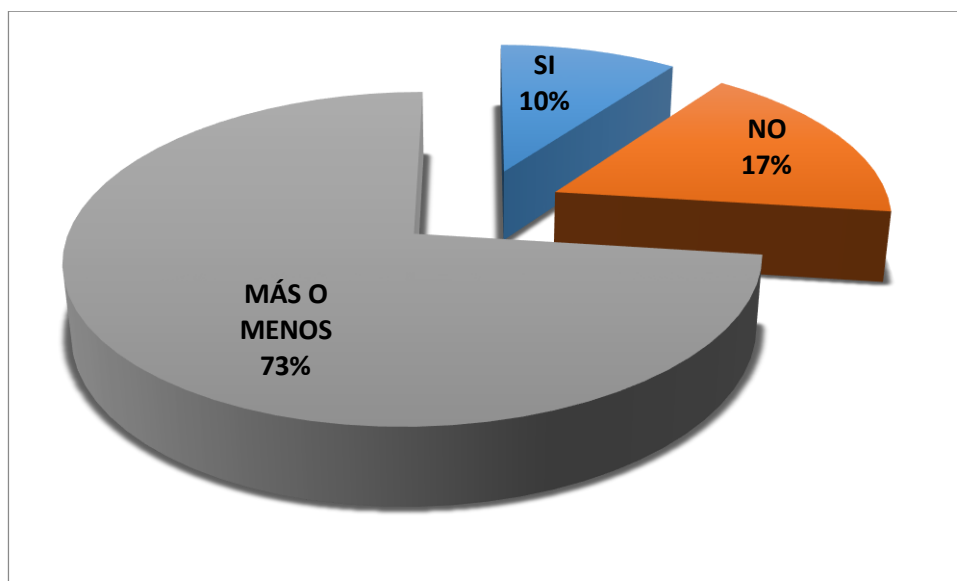


Figura 6

Tabla N° 07: El Docente fomenta la Lectura dentro del Aula.

| ¿El profesor fomenta la lectura en el aula? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| | N | % |
| Si | 5 | 17 |
| No | 20 | 66 |
| A veces | 5 | 17 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°07 podemos determinar que el 66 % de los niños (as) manifiestan que el profesor no fomenta la lectura en el aula, el 17% afirma que si fomenta la lectura y el mismo porcentaje de estudiantes afirma que a veces el profesor fomenta la lectura en el aula. Los resultados se pueden observar en la figura 7.

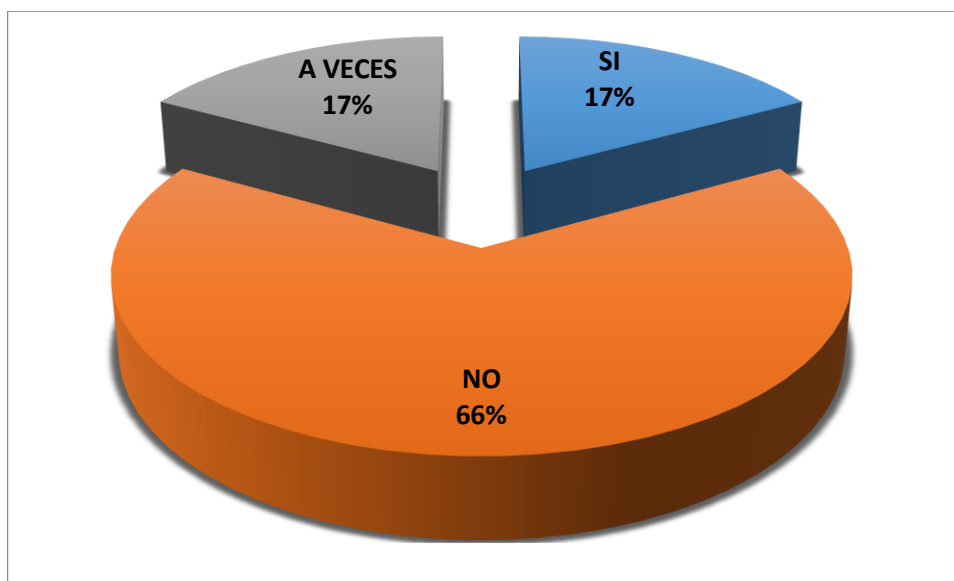


Figura 7

TABLA N° 08: Identifica las Ideas Principales y Secundarias.

| ¿Sabes identificar las ideas principales y secundarias de un texto? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| | N | % |
| Si | 3 | 10 |
| No | 23 | 77 |
| Me equivoco | 4 | 13 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°8 podemos determinar que el 77 % de niños (as),no identifica las ideas principales y secundarias de un texto, el 13% se equivocan y el 10% de los estudiantes si logran identificar las ideas principales y secundarias de un texto. Los resultados se pueden observar en la figura 8.

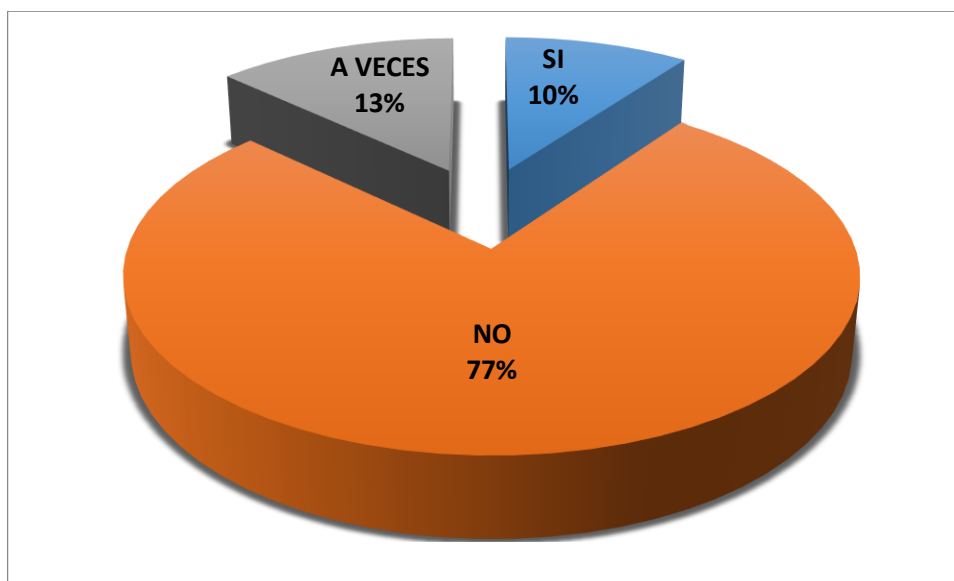


Figura 8

Tabla N° 09: Pautas o Estrategias para Comprender lo que Lee.

| ¿Tu profesor te ha dado algunas pautas, estrategias para comprender lo que lees? | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| | N | % |
| Si | 5 | 17 |
| No | 20 | 66 |
| Explica rápido no entiendo | 5 | 17 |
| TOTAL | 30 | 100 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°09 podemos determinar que el 66% de niños (as) manifiestan que su profesor no les brinda las pautas de estrategias para comprender un texto, el 17% afirman que si y ese mismo porcentaje de alumnos afirman que el profesor explica rápido por eso no le entiende. Los resultados se pueden observar en la figura 9.

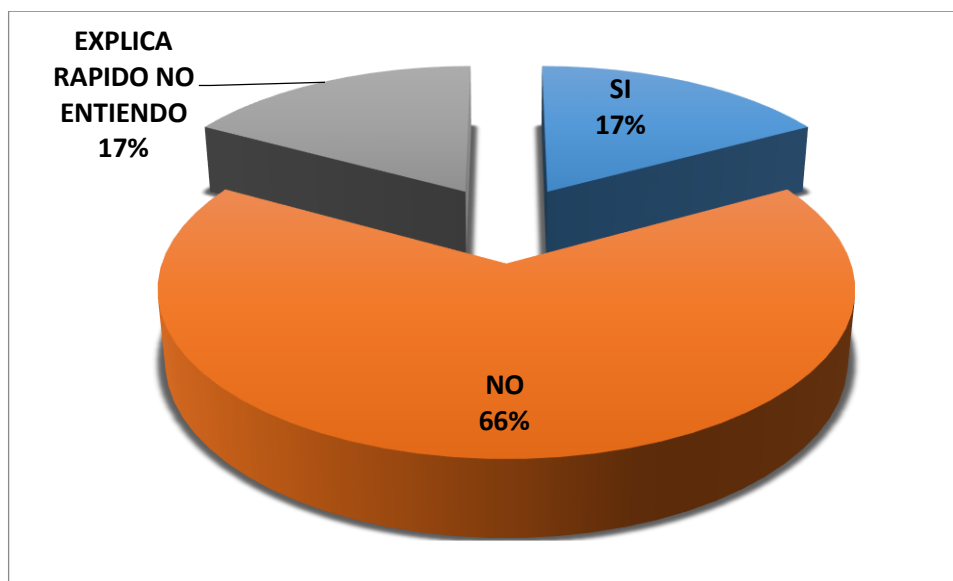


Figura 9

3.1.3. Resultados de Lista de Cotejo.

TABLA N° 10: NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN CAPACIDAD CRITERIAL – 2015

| LEER TEXTO CAPACIDAD CRITERIAL | SI | | NO | | TOTAL | |
|---|----|----|----|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % |
| LEO DE MANERA ORAL Y SILENCIOSA TEXTOS DE SU INTERES | 5 | 17 | 25 | 83 | 30 | 100 |
| REALIZA LECTURA RAPIDA | 10 | 33 | 20 | 67 | 30 | 100 |
| VUELVE A LEER CUANDO NO COMPRENDE PARA AFIANZAR SU ALMASENAMIENTO EN LA MEMORIA | 3 | 10 | 27 | 90 | 30 | 100 |
| LEE TEXTOS DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS IDENTIFICANDO LAS IDEAS PRINCIPALES | 4 | 13 | 26 | 87 | 30 | 100 |

Fuente: Lista de Cotejo aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N° 10 podemos determinar que :En cuanto a LEER TEXTOS, tenemos que los estudiantes no vuelven a leer cuando no comprenden, para afianzar su almacenamiento en la memoria (90%); tampoco tiende a leer textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales (87%); nunca lee de manera oral y silenciosa textos que sean de su interés (83%) y nunca realiza una lectura rápida (67%). Los resultados se pueden observar en la figura 10.

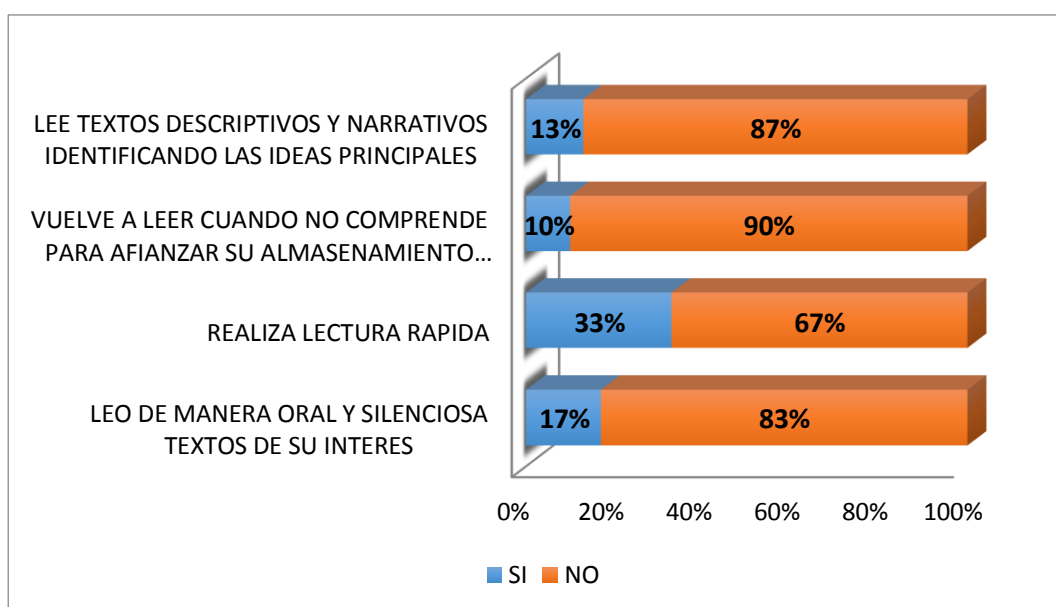


Figura 10

TABLA N° 11: NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN CAPACIDAD INFERENCIAL – 2015

| INFERIR INFORMACIÓN CAPACIDAD INFERENCIAL | SI | | NO | | TOTAL | |
|--|----|----|----|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % |
| INFERIR PARA QUE FUE ESCRITO EL TEXTO | 3 | 10 | 27 | 90 | 30 | 100 |
| INFERIR LA ENSEÑANZA DE UNA NARRACIÓN | 3 | 10 | 27 | 90 | 30 | 100 |
| INFERIR CUALIDADES O DEFECTO DE LOS PERSONAJES DE UNA NARRACIÓN | 4 | 13 | 26 | 87 | 30 | 100 |
| INFERIR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS O EXPRESIONES USANDO LA INFORMACIÓN DEL TEXTO | 4 | 13 | 26 | 87 | 30 | 100 |

Fuente: Lista de Cotejo aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°8 podemos determinar que los estudiantes no infieren para qué fue escrito el texto y la enseñanza de una narración el 90%; así mismo ese mismo porcentaje de estudiantes no infieren la enseñanza de una narración, además se determina que no tienden a inferir las cualidades o defectos de los personajes de una narración y el significado de palabras o expresiones usando la información del texto el 87%. Los resultados se pueden observar en la figura 11.

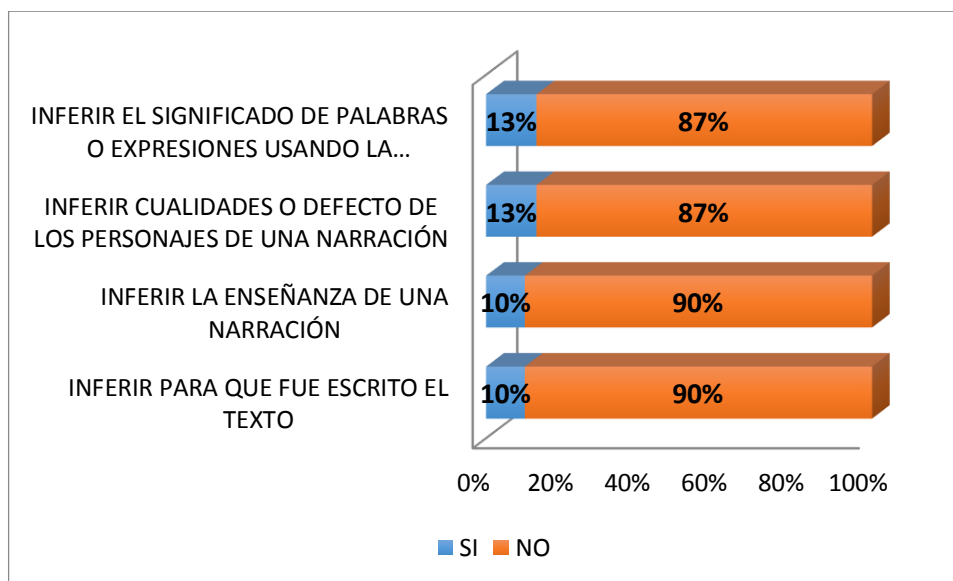


Figura 11

TABLA N° 12: NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL” PATAPO SEGÚN CAPACIDAD LITERAL – 2015

| LOCALIZAR INFORMACIÓN CAPACIDAD LITERAL | SI | | NO | | TOTAL | |
|--|----|----|----|----|-------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % |
| RECONOCE EL ORDEN EN QUE SUCEDEN LAS ACCIONES | 3 | 10 | 27 | 90 | 30 | 100 |
| LOCALIZAR INFORMACIÓN QUE NO SE PUEDE ENCONTRAR TAN FACILMENTE | 4 | 13 | 26 | 87 | 30 | 100 |

Fuente: Lista de Cotejo aplicada a los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo Junio, 2015.

De la tabla N°12 podemos determinar que en cuanto a LOCALIZAR INFORMACIÓN, tenemos que nunca reconocen el orden en que suceden las acciones el 90% de los estudiantes y mucho menos localizan la información que no se puede encontrar tan fácilmente el 87%. Los resultados se pueden observar en la figura 12.

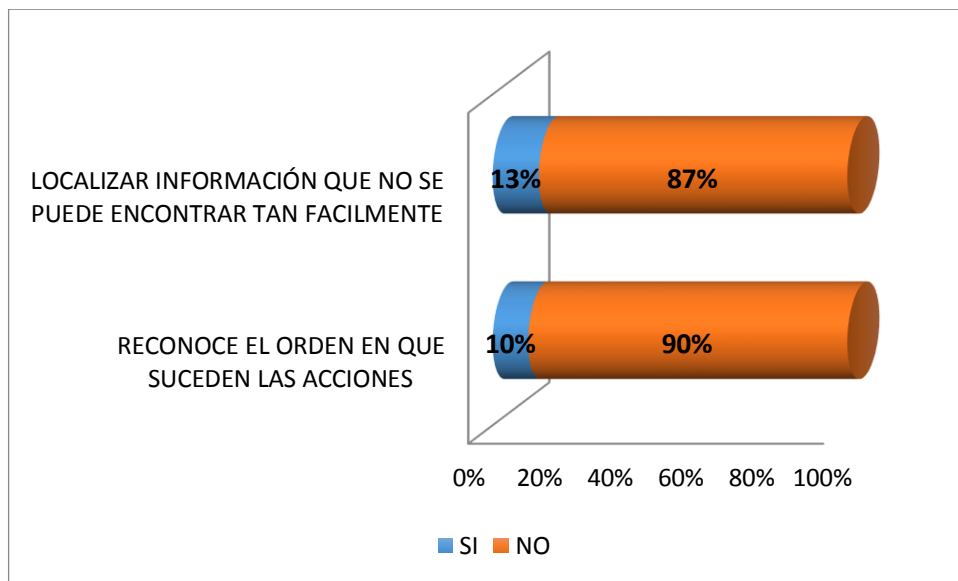
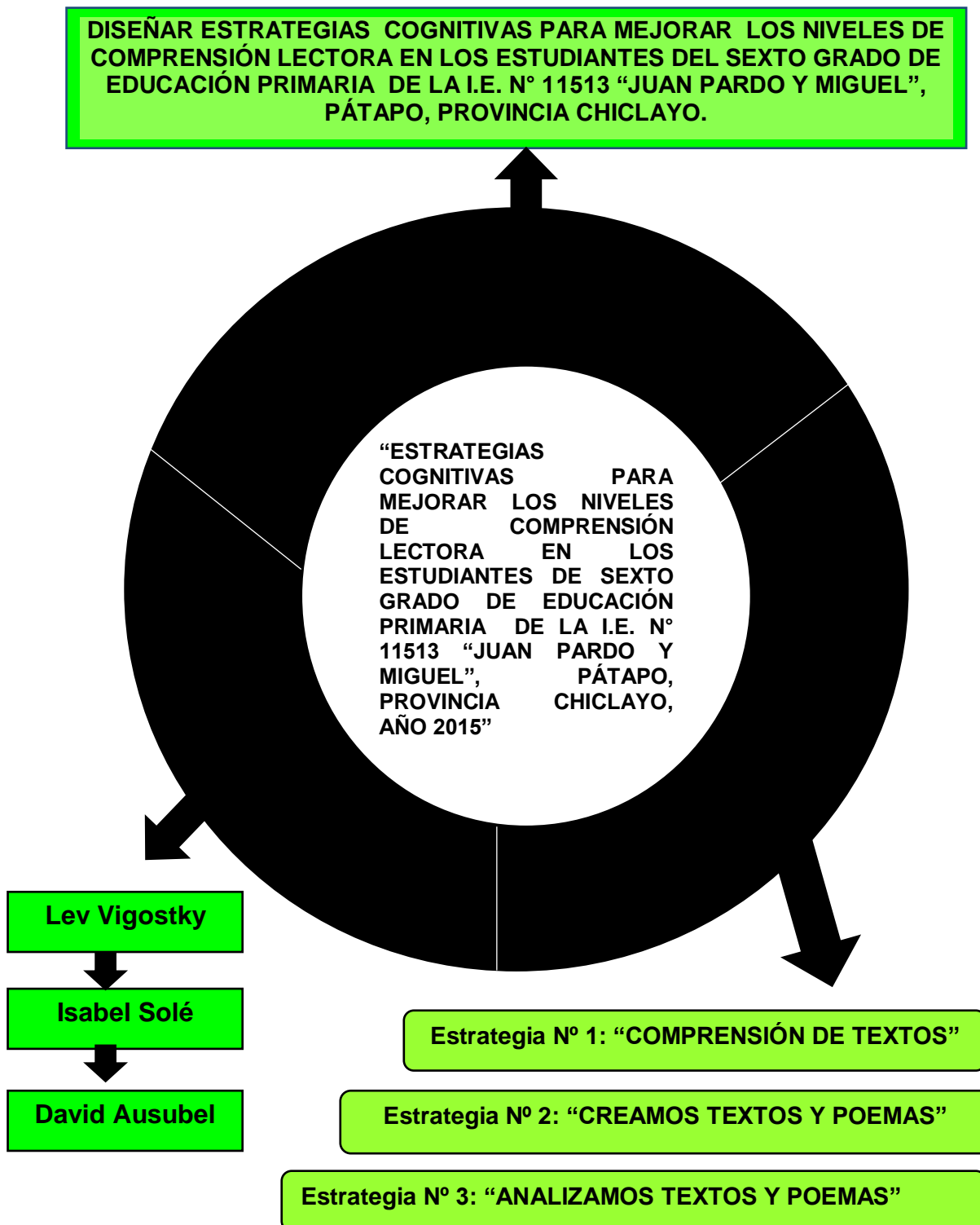


Figura 12

3.2. MODELO TEORICO.



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

3.2.1. Realidad Problemática.

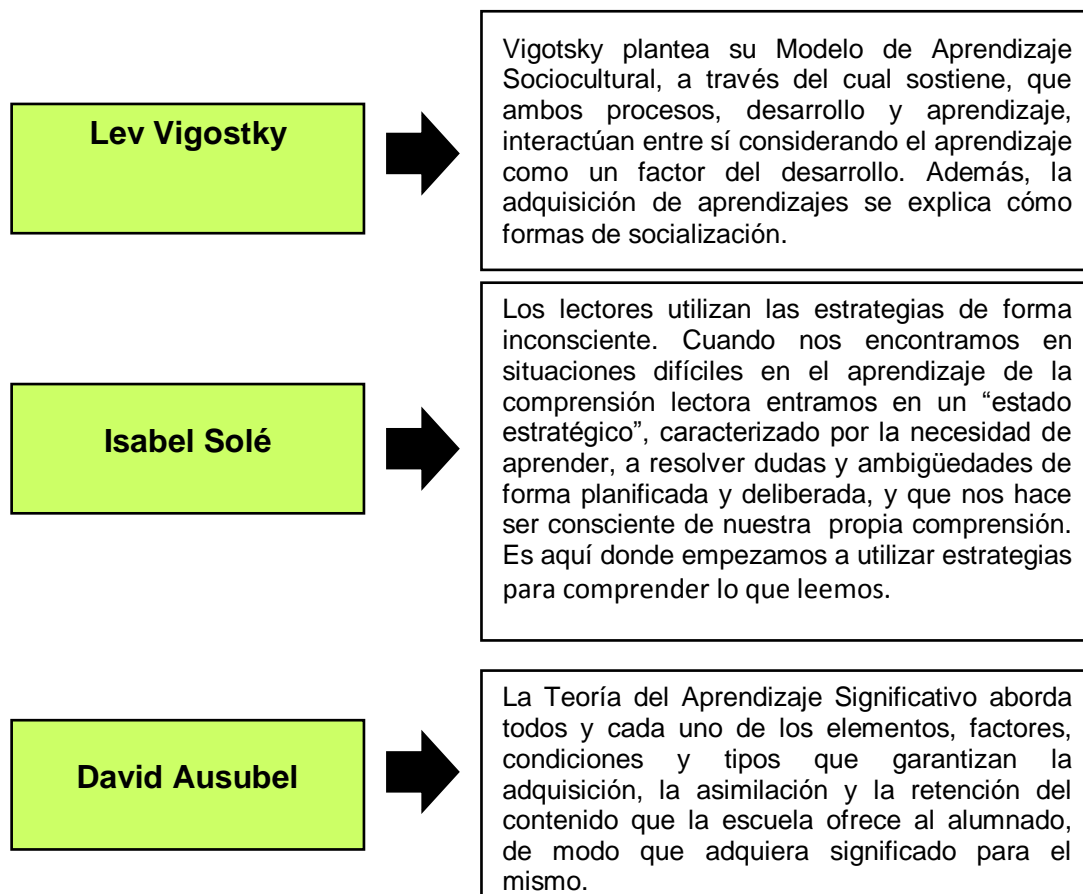
La presente propuesta pretende ser un aporte para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

3.2.2. Objetivos de la Propuesta.

Diseñar Estrategias Cognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo.

3.2.3. Fundamentación.

Fundamento Teórico



Fundamento Pedagógico

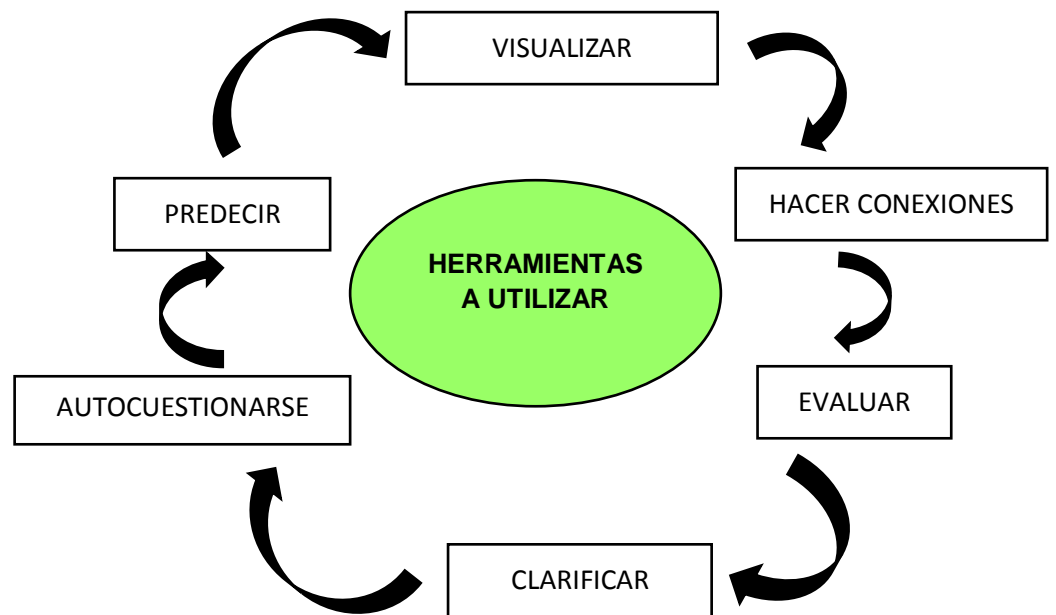
Estos describen los principios y características del modelo cognitivo que se pretende implementar. Sostiene la fundamentación de cada taller en relación a la base teórica.

Leer es comprender, siempre que se lee se hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. (Gutiérrez, Patricia. 2013)

3.2.4. Estructura de la Propuesta.

La estructura de la propuesta se divide en un módulo concretizados a través de tres estrategias.

| Estrategias | Nivel | Objetivos |
|---|-------------|---|
| Estrategia N° 01 Comprensión de textos | Literal | <ul style="list-style-type: none">• Comprender lo que se lee.• Identificar sinónimos, antónimos, homófonos• Ordena textos |
| Estrategia N° 02 Creamos textos | Inferencial | <ul style="list-style-type: none">• Creación de textos |
| Estrategia N° 03 Analizamos lecturas y poemas. | Crítico | <ul style="list-style-type: none">• Emite juicios valorativos |



FUENTE: Elaborado por Investigadora.

ESTRATEGIA N° 1: “COMPRENSIÓN DE TEXTOS”

Resumen: Esta estrategia desarrollará en los estudiantes capacidad de leer y comprender los textos que se encuentran definidos en el nivel literal.

Fundamentación: La comprensión de los textos que presentamos en este taller está sustentado en la teoría de Isabel Solé, según esta teoría es necesario que el estudiante desarrolle estrategias adecuadas para la motivación de la lectura; para ello el docente debe ser minucioso en la selección de los textos.

Objetivo: Desarrollar habilidades en comprensión de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria.

Análisis Temático:

Trabajaremos aquí la lectura rápida, leer entre párrafos, el subrayado, el parafraseo, resúmenes.

Es necesario buscar lecturas que motiven al estudiante y permitan desarrollar y poner en práctica sus habilidades.

Desarrollo Metodológico:

| Secuencia | Recursos |
|---|-----------------------------|
| Conceptualización y reconocimiento de su estructura | |
| Motivación: Propiciar un ambiente agradable para la lectura, romper el hielo a través de la dinámica Lapicero mágico. (http://lapiceromagico.blogspot.pe) | Texto |
| Un estudiante lee en voz alta y todos van leyendo en sus carpetas. Es la primera lectura; las siguientes se hará en competencia lo importante aquí es respetar los signos de puntuación y llegar a comprender el texto de manera dinámica. | Textos Papel Plumones |
| <ul style="list-style-type: none">Los estudiantes sentados leerán entre líneas e identificarán la idea principal del texto.Propósito de la lectura: comprender y recordar información relevante.Desarrollo de los componentes de textos expositivos (descripción, secuencia, comparación y contraste, causa y efecto, solución de problemas). | Fichas Textos |

| | |
|--|---------------------------|
| Los estudiantes elegirán los títulos de las obras que leerán durante el año escolar como mínimos deberán leer tres obras que serán evaluadas cada dos meses; lo importante es que el estudiante elija su lecturas preferida después de breves resúmenes que la docente les hará de cada libro. | Textos Hojas Fichas |
| Evaluación: Seguimiento permanente Preguntas de reflexión: ¿Qué comprendiste? | Fichas |

Cronograma de Actividades:

| Estrategia N° 1 | | | |
|----------------------|--------------------------------|------------------------|---------|
| Cronograma por Temas | Saberes previos | Organizadores visuales | Resumen |
| 08:00 a 09:30 | | | |
| 09:30 a 09:45 | Receso | | |
| 09:45 a 11:15 | | | |
| 11:15 a 11:30 | Receso | | |
| 11:30 a 01:00 | | | |
| 01:00 a 01:30 | Conclusión y cierre de Trabajo | | |

Conclusiones:

1. El desarrollo de las temáticas propuestas permitirá estimular el gusto por la lectura.
2. Es fundamental respetar los temas, las reglas y los roles que asumen los estudiantes a partir de su conocimiento previo.
3. Se utilizaron estrategias para la comprensión de la lectura.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIA

Estrategia:

Fecha:.....

Facilitador:.....

Institución:.....

Opciones de Evaluación (puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

Evaluación del facilitador:

| | | |
|--|----|----|
| Mostró dominio del tema | SI | NO |
| Motivó la participación del grupo | SI | NO |
| La forma de comunicarse y plantear sus temas fue | SI | NO |
| Solventó las dudas de manera | SI | NO |
| La metodología aplicada en la estrategia fue | SI | NO |
| La relación entre el facilitador y los participantes fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de estrategia?

.....

Evaluación de las temáticas de la Estrategia:

| | | |
|---|----|----|
| La revisión de los contenidos se cumplió de manera | SI | NO |
| La claridad y secuencia de los temas presentados fue | SI | NO |
| La interacción entre la teoría y práctica fue | SI | NO |
| Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera | SI | NO |
| Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución | SI | NO |
| La duración de la estrategia lo considera | SI | NO |
| La puntualidad en el inicio de la estrategia fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría a la estrategia para mejorar?

.....
.....

Aspectos generales de estrategia:

| | | |
|--|----|----|
| La hora de inicio definida para la estrategia fue | SI | NO |
| La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue | SI | NO |
| El material estaba ordenado de manera | SI | NO |
| El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue | SI | NO |
| Las instalaciones y espacios para la realización de estrategia fueron | SI | NO |
| La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la estrategia fue | SI | NO |

ESTRATEGIA Nº 2: “CREAMOS TEXTOS Y POEMAS”

Resumen: En esta estrategia se pretende desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes para la elaboración de textos y poemas que reflejen sus sentimientos.

Fundamentación: Se fundamenta en las Teorías de Ausubel, Vigostky y Solé. La inferencia proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explicitado en el texto. El lector, mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

Objetivos: Impulsar la creatividad en los estudiantes para activar la imaginación y el proceso.

Análisis Temático:

Trabajaremos aquí la creación de poemas, la importancia que cobra este tema es porque impulsa la creatividad, ya que es una herramienta perfecta para ejercitar la memoria de los niños y recitarlos mejora la expresión corporal y la dicción.

Desarrollo Metodológico:

| Secuencia | Recursos |
|--|----------|
| Conceptualización y reconocimiento de su estructura | |
| Motivación: Propiciar un ambiente agradable para la lectura a través de la dinámica. | Texto |

| | |
|--|-----------------------------|
| Los estudiantes crean un texto o poema sobre el tema que ellos deseen, se sientan cómodos de escribir. | Textos Papel Plumones |
| Construcción de textos y poemas: El estudiante desarrolle su creatividad y sea capaz de transmitir sentimientos | Fichas Textos |
| Elaborar preguntas y responder, hacer predicciones e inferencias, confirmar y corregir, ayudan la construcción de significados, textos | Fichas Textos |
| Evaluación: Seguimiento permanente Preguntas de reflexión: ¿Qué comprendiste? | Fichas |

Cronograma de Actividades:

| Taller N° 2 | | |
|----------------------|--------------------------------|--------------|
| Cronograma por Temas | Texto expositivo | Causa-efecto |
| 08:00 a 09:30 | | |
| 09:30 a 09:45 | Receso | |
| 09:45 a 11:15 | | |
| 11:15 a 12:30 | Conclusión y cierre de Trabajo | |

Conclusiones:

1. Mediante la producción de textos lo estudiantes desarrollan su capacidad creativa.
2. Los estudiantes deben elegir los temas en las cuales ellos deseen crear porque les resulta más sencillo.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIA

Estrategia:

Fecha:.....

Facilitador:.....

Institución:.....

Opciones de Evaluación (puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

Evaluación del facilitador:

| | | |
|--|----|----|
| Mostró dominio del tema | SI | NO |
| Motivó la participación del grupo | SI | NO |
| La forma de comunicarse y plantear sus temas fue | SI | NO |
| Solventó las dudas de manera | SI | NO |
| La metodología aplicada en la estrategia fue | SI | NO |
| La relación entre el facilitador y los participantes fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de estrategia?

.....

Evaluación de las temáticas de la Estrategia:

| | | |
|---|----|----|
| La revisión de los contenidos se cumplió de manera | SI | NO |
| La claridad y secuencia de los temas presentados fue | SI | NO |
| La interacción entre la teoría y práctica fue | SI | NO |
| Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera | SI | NO |
| Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución | SI | NO |
| La duración de la estrategia lo considera | SI | NO |
| La puntualidad en el inicio de la estrategia fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría a la estrategia para mejorar?

.....
.....

Aspectos generales de estrategia:

| | | |
|--|----|----|
| La hora de inicio definida para la estrategia fue | SI | NO |
| La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue | SI | NO |
| El material estaba ordenado de manera | SI | NO |
| El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue | SI | NO |
| Las instalaciones y espacios para la realización de estrategia fueron | SI | NO |
| La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la estrategia fue | SI | NO |

ESTRATEGIA Nº 3: “ANALIZAMOS TEXTOS Y POEMAS”

Resumen: En esta estrategia se desarrolla la habilidad del estudiante para interpretar los textos y poemas; se debe tener en cuenta el contenido proporcionado, ayudara a los estudiantes a enriquecer su vocabulario.

Fundamentación: Se fundamenta en las teorías de Ausubel, Vigostky y Solé. La inferencia proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explicitado en el texto. El lector, mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

Objetivos:

1. El estudiante desarrolle la capacidad de interpretar textos y poemas
2. Promover en los estudiantes el juicio valorativo poemas que lee.
3. Reconocer las ideas implícitas no expresadas en el texto y relaciona lo leído con sus saberes previos para interpretar y crear nuevas ideas en el texto.

Análisis Temático:

Trabajaremos aquí el tema de los organizadores gráficos para que el estudiante tenga una idea más global del contenido del

texto o poema que él ha elegido, con esta técnica el estudiante podrá fijar en su memoria a largo plazo lo que leyó.

Desarrollo Metodológico:

| Secuencia | Recursos |
|--|-----------------------------|
| Conceptualización y reconocimiento de su estructura | |
| Motivación: Propiciar un ambiente agradable para la lectura a través de la dinámica “Versos encadenados” Buscar palabras que expresen un sentimiento: Alegría/ felicidad, risa, sonrisa, amigo, calor, etc. Después se hacen frases que expresen una sensación y se escriben encadenándolas y completando lo que haga falta. Motivación permanente. | Texto |
| Los estudiantes eligen sus textos y poemas según el título que más les impacte o guste y se lee en voz alta. | Textos Papel Plumones |
| Anticipación, predicción, inferencia, confirmación y corrección para facilitar la comprensión lectora. Propósito de la lectura: comprender e interpretar los textos y poemas para el nivel de un estudiante de sexto grado de primaria. | Fichas Textos |
| Elaborar preguntas y responder, hacer predicciones e inferencias, confirmar y corregir, ayudan a facilitar la comprensión y construir significados. | Fichas Textos |

| | |
|--|-----------------------------|
| Los resúmenes, organizadores gráficos y los saberes previos permiten construir significados. | Hojas Fichas impresas |
| Evaluación: Seguimiento permanente Preguntas de reflexión: ¿Qué comprendiste? | Fichas |

Cronograma de Actividades:

| Taller N° 3 “Analizamos textos y poemas” | | |
|--|--------------------------------|-----------------------|
| Cronograma por Temas | Recortes periodísticos | Resumen Argumentativo |
| 08:00 a 09:10 | | |
| 09:10 a 09:20 | Receso | |
| 09:20 a 10:30 | | |
| 10:30 a 10:40 | Receso | |
| 10:40 a 11:50 | Conclusión y cierre de Trabajo | |

Conclusiones:

1. Mediante los textos expositivos, encontraremos las ideas que podemos plasmar mediante un esquema de causa-efecto.
2. Desarrollamos el nivel de comprensión en los estudiantes gracias a las inferencias y representaciones mentales estructuradas con un nivel avanzado.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIA

Estrategia:

Fecha:.....

Facilitador:.....

Institución:.....

Opciones de Evaluación (puntuaciones)

Por favor evalúe con una X de acuerdo a las siguientes valoraciones:

Evaluación del facilitador:

| | | |
|--|----|----|
| Mostró dominio del tema | SI | NO |
| Motivó la participación del grupo | SI | NO |
| La forma de comunicarse y plantear sus temas fue | SI | NO |
| Solventó las dudas de manera | SI | NO |
| La metodología aplicada en la estrategia fue | SI | NO |
| La relación entre el facilitador y los participantes fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría al facilitador de estrategia?

.....

Evaluación de las temáticas de la Estrategia:

| | | |
|---|----|----|
| La revisión de los contenidos se cumplió de manera | SI | NO |
| La claridad y secuencia de los temas presentados fue | SI | NO |
| La interacción entre la teoría y práctica fue | SI | NO |
| Los conocimientos que adquirió son aplicables al trabajo de manera | SI | NO |
| Los contenidos tratados se adecuan a la realidad y ofrecen una solución | SI | NO |
| La duración de la estrategia lo considera | SI | NO |
| La puntualidad en el inicio de la estrategia fue | SI | NO |

¿Qué comentario o sugerencia daría a la estrategia para mejorar?

.....
.....

Aspectos generales de estrategia:

| | | |
|--|----|----|
| La hora de inicio definida para la estrategia fue | SI | NO |
| La limpieza y orden de las instalaciones antes de empezar fue | SI | NO |
| El material estaba ordenado de manera | SI | NO |
| El ambiente de atención y control de interrupciones externas fue | SI | NO |
| Las instalaciones y espacios para la realización de estrategia fueron | SI | NO |
| La calidad de la alimentación y servicio ofrecida en la estrategia fue | SI | NO |

3.2.5. Cronograma.

| ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N° 11513 “JUAN PARDO Y MIGUEL”, PÁTAPO, PROVINCIA CHICLAYO | | | | | | | | | |
|--|-------|----|--------|----|----|------------|---|----|----|
| Mes | JULIO | | AGOSTO | | | SEPTIEMBRE | | | |
| Actividades | 2 | 15 | | 18 | 25 | 4 | 7 | 14 | 21 |
| Coordinaciones previas. | | | | | | | | | |
| Convocatoria de participantes. | | | | | | | | | |
| Aplicación de estrategias. | | | | | | | | | |
| Validación de conclusiones. | | | | | | | | | |

3.2.6. Presupuesto.

| | | | |
|----------------------------|------------------------|--------|------------|
| Recursos humanos | Digitador | 200.00 | S/. 200.00 |
| Recursos materiales | Impresiones | 300.00 | S/. 550.00 |
| | Material de escritorio | 250.00 | |
| Servicios | Movilidad interna | 400.00 | S/. 850.00 |
| | Refrigerios | 450.00 | |

| Resumen del monto solicitado | |
|------------------------------|--------------------|
| Recursos humanos | S/. 200.00 |
| Recursos materiales | S/. 650.00 |
| Servicios | S/. 500.00 |
| TOTAL | S/. 1350.00 |

3.2.7. Financiamiento.

La ejecución del presupuesto es responsabilidad de Risco Hoyos, Mirna Elizabeth.

CONCLUSIONES

1. Se evidenció bajo nivel de comprensión de lectura en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo, como consecuencia que la Institución todavía está influenciada por las formas y las tareas de la escuela tradicional.
2. La propuesta se estructuró en tres estrategias cognitivas que nos permiten afianzar en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria una competencia textual a partir de reconocer ideas, interpretar, inferir, juzgar y valorar un texto.
3. El trabajo de campo permitió describir y caracterizar el problema de investigación.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario que los docentes tengan en cuenta el uso de estrategias cognitivas aplicando una metodología interactiva y participativa, donde los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora.
2. Es necesario ejecutar la propuesta a fin de mejorar los niveles de comprensión lectora en nuestro campo de observación.
3. Desarrollar en los estudiantes una actitud positiva hacia la lectura, de manera que se convierta en un hábito lector, fortalecido con el trabajo cooperativo e integrador entre estudiantes, docentes y padres de familia.

BIBLIOGRAFÍA

1. AUSUBEL, D. (1978). Define conceptos como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criteriosales comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado" (Moreira, 2000 a, pág. 21).
2. AUSUBEL, D. (1976). "Teoría del Aprendizaje Significativo"
3. AUSUBEL, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
4. AUSUBEL, D. P (2002). "Aprender significativamente no forma parte del ámbito de decisión del individuo".
5. CABALLERO SAHELICES. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
6. CASSANY, D & LUNA, M & SANZ, G. (1998). Enseñar lengua. Ed. Graó, 4ª ed., 1998, Barcelona, 575 pp.
7. CATALÁ, M. (2001) Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Grao.
8. CHADWICK. (1996). Estrategias Cognitivas y Afectivas de Aprendizaje, Revista Latinoamericana de Psicología.
9. COLLINS, A & SMITH, E. (1980). Enseñar el proceso de comprensión de lectura.

10. COOPER, J. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Única Edición. Madrid, España. Editorial Visor/MEC.
11. GALAGOVSKY, L. R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. Enseñanza de las Ciencias, vol. 22, nº 2, págs. 229-240.
12. GOMEDIO, M. (2012). Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. (2013). Volumen I: Informe español. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
13. GOWIN, D. B. (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 210 págs.
14. JOHNSON-LAIRD, P. (1983). Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Harvard University Press. Cambridge.
15. JOHNSON-LAIRD, P. N. (1996). Images, Models and Propositional Representations. pp. 90-127. En De Vega, M; Intons-Peterson, M. J.; Johnson-Laird, P. N.; Denis, M. y Marschark, M. Models of Visuospatial Cognition. Oxford. University Press. 230 p.
16. LOPEZ RECACHA. (2009). Evolución histórica del concepto de comprensión lectora.
17. MOREIRA M. A. (2000). Análisis a la teoría del aprendizaje significativo y teoría de educación de Novak.
18. MOREIRA M. A. Y GRECA, I. M^a. (2003). Cambio conceptual: Análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. Ciencia y Educación vol. 9, nº 2, págs. 301-315.
19. MOREIRA M. A. (2002). "El dominio progresivo de la misma podría llevar también a una paulatina estabilización de esa primera representación, lo que nos conduce a su transformación en esquema de asimilación"
20. NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (2001) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.

21. NOVAK, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universidad.
22. OCDE/UNESCO (2003) Competencias en lectura. En The Pisa Assessment Framework publicado el 26/07/2003. Traducción de Eduteka http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=364&a=articulo_completo (recuperado el 24 de mayo de 2012).
23. PALINCSAR Y BROWN (1984). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos.
24. POZO, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. Madrid.
25. POZO, J. I. (1990). Estrategias de Aprendizaje, Alianza Madrid.
26. REAL DECRETO 126/2014, de 20 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación primaria, Núm. 52., Sec 1. (2014). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
27. RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (2003 a). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
28. RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (2003). Modelos mentales de célula: Una aproximación a su tipificación con estudiantes de COU. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
29. SOLÉ, I. (1992). Obra: "Estrategias de Lectura".
30. RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. Y MOREIRA, M. A. (2002). La Teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud.
31. SOLÉ, I. (1997) Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En Pérez Cabani (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona, España. Editorial Horson.
32. SOLÉ, I.; M. MIRAS Y N. CASTILLO (2000) "La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de

educación primaria (6-12) y educación secundaria (12-16)” Lectura y Vida, Año XXI, 3, 6-15.

33. UNESCO (2004). Informe Pisa. Fondo de Desarrollo: UNESCO.
34. VALLÉS, A. (1998). Programa para la mejora de la lectura y la escritura. Editorial Promolibro: Valencia.
35. Vallés, A. y Vallés, C (2006). Comprensión Lectora y Estudio Intervención Psicopedagógica. Valencia: Promolibro.
36. VIGOTSKY, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós. Barcelona.
37. VIGOTSKY, L. (1978). Teoría socio-cultural.

LINKOGRAFÍA:

- <https://www.google.com.pe/search?q=%EF%83%98+http%3A%2F%2F+Flapiceromagico.blogspot.pe&oq=%EF%83%98+http%3A%2F%2F+Flapiceromagico.blogspot.pe&aqs=chrome.69i57.49j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- http://www.ecured.cu/Estrategias_de_lectura
- <https://sites.google.com/site/elmodelocognitivo/el-modelo-cognitivo>
- <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/gaskins.pdf>
- [http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Congresistas/2001/0311/si05des_0311.nsf/34069c3bb71c123b05256f470062fea7/BED2F5C1C25EEBC0052570F10079FBF1/\\$FILE/conocemiregion.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Congresistas/2001/0311/si05des_0311.nsf/34069c3bb71c123b05256f470062fea7/BED2F5C1C25EEBC0052570F10079FBF1/$FILE/conocemiregion.pdf)
- <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-2880921.pdf>
- <http://www.lambayeque.net/chiclayo/patapo/>
- <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/052032/articulo-pdf>

ANEXOS



ANEXO N° 01

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



UNIDAD DE POSTGRADO

GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes.

| Niveles de Comprensión Lectora | Indicadores | Siempre | A Veces | Nunca | Total |
|--------------------------------|---|---------|---------|-------|-------|
| Nivel literal | Lee entre líneas. | | | | |
| | Identifica ideas principales y secundarias. | | | | |
| | Comprende los textos. | | | | |
| | Parafrasea textos. | | | | |
| Nivel inferencial | Crea y construye poemas, textos. | | | | |
| | Hace deducciones e interpretaciones. | | | | |
| | Da juicios y estados de ánimos. | | | | |
| | Plantea inferencias. | | | | |
| Nivel criterial | Opina y realiza comentarios. | | | | |
| | Deduce implicancias. | | | | |
| | Especula consecuencias. | | | | |



Da generalizaciones no
establecidas por el
autor.



ANEXO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

UNIDAD DE POSTGRADO

GUÍA DE ENCUESTA

EDAD.....SEXO:.....

GRADO:..... TURNO:.....

APELLIDOS Y NOMBRES DEL ENCUESTADOR:.....

LUGAR Y FECHA:.....

| CÓDIGO A. Comprensión Lectora | | | |
|--|------------------|---------------------------|-----------------|
| Preguntas | A | B | C |
| 1. ¿Qué te motiva leer un libro? | Porque me agrada | Para no salir desaprobado | Me obligan |
| 2. ¿Qué captas con mayor facilidad? | Palabras | Frases | Acontecimientos |
| 3. ¿Tienes la capacidad de Crear textos, poemas? | Si | No | Más o menos |
| CÓDIGO B: Estrategias Cognitivas | | | |
| Preguntas | A | B | C |
| 4. ¿El profesor fomenta la lectura en el aula? | | | |
| 5. ¿Sabes identificar las | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ideas principales y secundarias de un texto? | | | |
| 6. ¿Tu profesor te ha dado algunas pautas, estrategias para comprender lo que lees? | | | |



ANEXO N° 03

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



UNIDAD DE POSTGRADO

LISTA DE COTEJO

Alumno (a) :
 Fecha :
 Profesor(a) :

| Niveles de comprensión lectora | | SI | NO |
|--|---|----|----|
| Lee textos (Capacidad Criterial) | Lee de manera oral y silenciosa textos de su interés. | | |
| | Realiza lectura rápida. | | |
| | Vuelve a leer cuando no comprende para afianzar su almacenamiento en la memoria. | | |
| | Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales. | | |
| Inferir información (Capacidad Inferencial) | Inferir para qué fue escrito el texto. | | |
| | Inferir la enseñanza de una narración. | | |
| | Inferir las cualidades o defectos de los personajes de una narración. | | |
| | Inferir el significado de palabras o expresiones usando la información del texto. | | |
| Localizar información (Capacidad Literal) | Reconocer el orden en que suceden las acciones. | | |
| | Localizar información que no se puede encontrar tan fácilmente. | | |



ANEXO N° 04

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



UNIDAD DE POSTGRADO

GUIA DE ENTREVISTA

Apellidos y nombres del entrevistado: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Apellidos de la entrevistadora: _____

Lugar y fecha: _____

=====

CÓDIGO A: NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.

1. ¿Cómo es el aprendizaje de la comprensión de lectura de los estudiantes?

2. ¿Los estudiantes comprenden lo que leen?

3. ¿Los estudiantes tienen dificultad para captar significados?

4. ¿La utilización de herramientas, técnicas o estrategias para comprender un texto las conocen y ponen en práctica los estudiantes?

5. ¿Logran identificar rápidamente ideas principales con una sola lectura los estudiantes?

6. ¿Cuándo se les pide a los estudiantes una síntesis lo escriben en forma breve y adecuada?

CÓDIGO B: ESTRATEGIAS COGNITIVAS.

7. ¿Qué entiende por estrategias cognitivas?

8. ¿El docente aplica estrategias cognitivas para afianzar los niveles de comprensión lectora?

9. Las teorías de David Ausubel, Lev Vigostky y de Isabel Solé le parecen un buen fundamento teórico a favor de las estrategias cognitivas?
