



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**



FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO
GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL
DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO -
REGIÓN CAJAMARCA 2015**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y DOCENCIA**

PRESENTADO POR:

GÁLVEZ MENDOZA, Flor María.

LAMBAYEQUE – PERU

2017

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO,
PROVINCIA DE SAN PABLO - REGIÓN CAJAMARCA 2015**

GALVEZ MENDOZA, FLOR MARIA
AUTORA

RAFAEL GARCIA CABALLERO
ASESOR

**Presentada a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Para Optar el Grado de: MAESTRO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACION Y
DOCENCIA.**

APROBADO POR:

M.Sc. Miguel Alfaro Barrantes
PRESIDENTE

M.Sc. María del P. Fernández Celis
SECRETARIO

Dr. José Venegas Kemper
VOCAL

DEDICATORIA

A Dios por darme salud, una familia maravillosa y por iluminarme en los momentos difíciles.

A mis hijos Ingrid y Jimmy por ser la fuerza interior que me impulsa a superarme cada día.

Flor.

AGRADECIMIENTO:

Agradezco a Dios por darme la vida, salud y por iluminarme a cada instante fortaleciendo mi fe para ser perseverante en los momentos más difíciles y poder asumir los retos que nos plantea la vida.

A la Universidad Nacional “Pedro Ruíz Gallo”, encabezada por su Rector, por brindarme la oportunidad de seguir mis estudios. A todos los docentes quienes han sabido compartir sus sabias experiencias las que han influido en mi formación profesional.

Agradezco de una manera muy especial a mi asesor Dr. Rafael García Caballero, por su gentil asesoramiento.

Asimismo a la plana docente de la institución educativa N° 82260 de San Bernardino, lugar en donde se aplicó la investigación, del mismo modo a los estudiantes de dicha institución por su participación en el presente trabajo.

A mi familia por alentarme en todo momento para poder cumplir con mi objetivo.

Infinitamente agradecida.

INDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCION.....	9
CAPITULO I	11
ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO - REGIÓN CAJAMARCA.	11
1.1. Ubicación contextual de la I.E. N° 82260, del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, región Cajamarca.	11
1.1.1. El distrito de San Bernardino.	13
1.2. Evolución histórica tendencial del objeto de estudio.	13
1.3. Situación histórica contextual del objeto de estudio.	15
1.4. Metodología utilizada.	17
1.4.1. Diseño analítico.	18
CAPITULO II.....	19
MARCO TEORICO	19
2.1. Antecedentes de la investigación.	19
2.2. Marco teórico.....	26
2.2.1. Estrategias didácticas para la comprensión lectora.....	26
2.2.1.1. Estrategias didácticas.	26
2.2.1.2. Tipos de Estrategias Pedagógicas.....	28
2.2.1.3. Tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje según la teoría cognoscitiva del aprendizaje	30
2.2.2. Comprensión lectora.	32
2.2.2.1. Una Aproximación al Concepto de Comprensión Lectora.	32
2.2.2.2. Procesos que se siguen en la lectura.	34
2.2.2.3. Competencias y Habilidades de la lectura.	35
2.2.2.4. Niveles de la comprensión lectora.....	37
2.2.2.5. Estrategias para la comprensión lectora.	41
2.2.3. Referentes teóricos de la investigación noción de comprensión textual.....	50
2.2.3.1. Teorías implícitas y comprensión textual: un enfoque desde las concepciones del lector.	52
2.2.3.2. Caracterización de las teorías implícitas sobre la comprensión textual.....	54
2.3. Modelo teórico.....	56
CAPITULO III	57
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	57
3.1. Análisis e interpretación de los datos.	57
3.1.1. Test de comprensión lectora:.....	57
3.1.2. Pautas de observación de la lectura oral.	58

3.2. Propuesta teórica.....	59
CONCLUSIONES.....	75
RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	77
ANEXOS:	79

RESUMEN

El objetivo que se persigue con la presente investigación es proponer estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo - región Cajamarca; pues es sabido que en nuestros estudiantes de los diferentes niveles educativos existen deficiencias en la comprensión lectora que influye en su rendimiento escolar y académico; hecho verificado en las pruebas Pisa a nivel mundial. Existen muchos métodos y técnicas para lograr el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, sobre todo el inferencial y el crítico valorativo; que deben desarrollarse desde los primeros grados de la educación y lograr que los estudiantes sean críticos y razonen de manera correcta. Las pruebas de lectura y de expresión oral, demuestran que los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, tienen serias dificultades en la comprensión lectora y expresión oral. Nuestra propuesta permitirá corregir estas deficiencias mediante un trabajo permanente y decidido por parte del docente a cargo.

Palabras clave: Comprensión lectora, Literal, Inferencial, Oralidad, Razonamiento.

ABSTRACT

The objective pursued with this research is to propose teaching strategies to improve reading comprehension in the second grade students of School No. 82260 San Bernardino district, province of San Pablo - Cajamarca region; it is known that there are deficiencies in reading comprehension that influences their school and academic achievement in our students of different educational levels; Indeed Pisa's test verified this. There are many methods and techniques to achieve the development of reading comprehension levels, especially the inferential and critical evaluative; to be developed from the earliest grades of education and make students to be critical and to reason properly. Reading, oral and written expression shows that students second grade of School No. 82260 San Bernardino district, have serious difficulties in reading comprehension and oral expression. Our proposal will correct these deficiencies through continuous and determined work by the teacher in charge.

Keywords: Reading, Literal, inferential, orality, reasoning.

INTRODUCCION

El presente informe de tesis denominado ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO - REGIÓN CAJAMARCA 2015; nace de observar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación, los estudiantes materia de estudio, tienen dificultades en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico valorativo; teniendo como objetivo general: Proponer estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, región Cajamarca en el periodo 2015, con los siguientes objetivos específicos: a) Identificar el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Pública N° 82260, b) Sustentar teóricamente el problema y la propuesta de estrategias didácticas y, c) Proponer estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio.

Nuestro objeto de estudio lo constituye el proceso Enseñanza-Aprendizaje en el área de Comunicación. En tal sentido, nuestra hipótesis quedó planteada de la siguiente manera: Si, se aplican estrategias didácticas, entonces, posiblemente mejoraría la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Pública N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, región Cajamarca.

El campo de acción quedó delimitado por las estrategias didácticas, para mejorar la comprensión lectora.

Las estrategias didácticas, constituyen las herramientas que el docente utiliza en su proceso pedagógico; para lo cual acomoda sus procesos para lograr que el estudiante logre apropiarse de los conocimientos.

La lectura, es un recurso muy importante que permite analizar los contenidos del texto, identificar personajes, contextos, ideas etc., nos permite reflexionar sobre

los contenidos, mensajes e ideas que nos proporciona el autor; asimismo, podemos deducir e inferir los mensajes.

En tal sentido, comprender lo que uno lee, nos permite afianzar nuestros conocimientos, contextualizar situaciones comparando con nuestra realidad, mejora nuestro léxico (vocabulario), mejoran nuestro razonamiento.

Metodológicamente se ha trabajado con los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 82260; a quienes se les aplicó un test de entrada, para medir sus niveles de comprensión lectora; luego se les implementó las estrategias didácticas, para posteriormente medir con una post prueba sus logros alcanzados.

El aporte de la presente tesis lo constituyen las estrategias didácticas.

La tesis se encuentra estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo, se aborda la situación problémica contextual de la Institución Educativa en estudio, la evolución histórica de la comprensión lectora y cómo se manifiesta en nuestro país, la región Cajamarca y en el centro educativo.

En el segundo capítulo, se analizan las teorías derivadas de las variables en estudio: Estrategias didácticas y comprensión lectora.

En el tercer capítulo, se analiza los resultados del pre y post prueba; así como se formula la propuesta de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 82260.

La autora.

CAPITULO I

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO - REGIÓN CAJAMARCA.

Uno de los problemas de la educación en nuestro país es lo relacionado a la comprensión lectora, situación que nos ubica en los últimos puestos en el Rankin mundial. Estas competencias en el área de Comunicación son de gran importancia, pues nos permite comprender lo que uno lee, afianzar nuestros conocimientos, contextualizar situaciones comparando con nuestra realidad, mejora nuestro léxico (vocabulario), mejoran nuestro razonamiento.

1.1. Ubicación contextual de la I.E. N° 82260, del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, región Cajamarca.

La Institución Educativa N° 82260, se encuentra ubicada en el jirón Cajamarca N° 139 del distrito de San Bernardino, Provincia de San Pablo-Cajamarca.

A continuación presentamos información respecto a la infraestructura, número de docentes y estudiantes.

1.1.1. Breve reseña histórica de la I.E. 82260.

La I.E. N° 82260 del Distrito de San Bernardino, fue creada mediante Resolución Ministerial N° 1114 con fecha Lima 31 de marzo de 1971.

Cuenta con una hectárea de terreno inscrita en registros públicos.

CUADRO N° 1: INFRAESTRUCTURA:

Denominación	Cantidad
Aulas	04
Bibliotecas	01
Laboratorios	00
Losas deportivas	01
Servicios higiénicos	08

Fuente: elaborado por la tesista.

CUADRO N° 2: DOCENTES:

DOCENTES	CONDICION
Nombrados	03
Contratados	01

Fuente: CAP

CUADRO N° 3: ESTUDIANTES

GRADO	CANTIDAD
1er	07
2do	07
3ro	12
4to	07
5to	06
6to	09

Nómina de matrícula 2015.

1.1.1. El distrito de San Bernardino.

El Distrito de San Bernardino es uno de los cuatro que conforman la Provincia de San Pablo, ubicada en el Departamento de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno regional de Cajamarca, en el norte del Perú.

El distrito fue creado mediante Ley del 11 de diciembre de 1981, en el segundo gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry.

La primera autoridad edil fue la ciudadana Graciela Sumarán De los Ríos. Tiene una superficie de 167,12 km².

Cuenta con 2 centros poblados: Polán y Tuñad; y 23 caseríos.

Capital:

Tiene como capital al pueblo de San Bernardino. Se encuentra ubicado a una altura 1 350 msnm.

La población de San Bernardino, es eminentemente agrícola.

1.2. Evolución histórica tendencial del objeto de estudio.

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).

1.3. Situación histórica contextual del objeto de estudio.

Según la evaluación PISA aplicada a 65 países, nuestro país sigue con un pésimo desempeño en rendimiento escolar.

En matemática, ciencia y comprensión lectora la realidad es la misma. El Perú ocupa el último lugar entre los 65 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012. El examen es elaborado cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Según el estudio (ver infografía), nuestro país es superado en todos los rubros por Indonesia, Qatar, Colombia o Argentina.

Perú también ha participado en las evaluaciones del 2001 y el 2009. En esta última prueba, ocupamos el penúltimo lugar en ciencia y el antepenúltimo lugar en matemática y comprensión lectora.

El Ministerio de Educación informó ayer que el país no tiene diferencias estadísticamente significativas con Indonesia, Qatar, Albania, Kazajistán y otros países evaluados.

El sector Educación también resaltó que el Perú y Colombia tienen el menor PBI per cápita de la región (US\$10.076 y US\$10.175, respectivamente). No obstante, países como Qatar, que tienen US\$72.849 de PBI per cápita, también figuran entre los últimos en educación.

Los resultados señalan que la educación en América Latina se halla por debajo del estándar promedio de la OCDE (494 puntos para matemática, 501 para ciencia y 496 para lectura). Los países que están mejor posicionados en la región son Chile y México.

(Diario El Comercio de Perú).

La realidad de comprensión lectora de los estudiantes de las escuelas públicas sí que es lamentable en la región Cajamarca. Se encuentra por

debajo del nivel nacional que es del 25 por ciento de estudiantes de las escuelas públicas que leen y comprende. No llega ni al 50 por ciento. Nivel nacional que es, también, bajo en comparación a otros países de la región latinoamericana.

Las autoridades de la DRE Cajamarca han salido a informar que el rendimiento de comprensión lectora de los estudiantes de la región apenas llega al 22 por ciento mientras que en otras provincias oscila entre el 15 y el 18 por ciento. Nivel bajo que debe preocupar no sólo a las autoridades, sino a los padres de familia.

La pregunta que surge es ¿no funcionaron las políticas de evaluación tanto a los alumnos como a los maestros en el gobierno aprista? Antes que hagan público los resultados de evaluación del 2009 y 2010 las autoridades, conversaba con un profesor de la zona rural de Cajamarca, quien me informaba de la realidad de niños y niñas que acuden a la escuela. Me decía que los niños olvidan rápidamente lo que les enseñan. En minutos se olvidan de las sílabas trabadas. No llevan cuaderno ni lápiz para escribir. Los padres de familia no tienen interés de la formación de sus hijos. Sólo envían a sus hijos a la escuela porque el programa Juntos les exigen.

De modo que, la respuesta a la pregunta, es que esas políticas no dieron resultados. El problema no es tanto profesor, sino socio familiar. La formación de los estudiantes, en comparación del siglo pasado, no es igual al de ahora. Hoy, según especialistas, el 50 por ciento es responsabilidad de los padres de familia. Así que los padres de familia deben idearse estrategias de lectura en casa, porque la lectura no tanto se enseña, sino que es un hábito que debe nacer en casa. ¿Cuántos padres de familia compran un diario y se ponen a leer frente a los hijos? ¿Cuántos de ellos compran un libro y comentan del contenido con sus hijos que ya van en el colegio? La constante es el gobierno que entre y continúe evaluando a los profesores y alumnos, sin tener en cuenta otras variables, el resultado va a ser lo mismo: niños y niñas que no comprenden lo que leen.

En la I.E. N° 82260, la situación de los estudiantes del segundo grado, tiene las mismas características de las instituciones educativas públicas: Escasos hábitos de lectura, escaso material de lectura, escasas bibliotecas, metodologías, estrategias o técnicas de lectura; lo que incide en el rendimiento escolar; por lo que proponemos estrategias didácticas, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes materia de estudio.

1.4. Metodología utilizada.

Tipo y diseño de investigación.

Tipo: Básica,

Diseño: descriptiva, con propuesta.

La presente investigación se orienta a señalar las características y niveles de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de Primaria de la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino.

El tipo de investigación se inscribe en el tipo descriptiva. Según Sánchez y Reyes (2006) este tipo de investigación “Está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada” (p 38).

Su diseño de investigación es descriptivo simple, al respecto Sánchez y Reyes (2006) expresan que “En este diseño el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a una situación previamente determinada (objeto de estudio), no presentándose la administración o control de un tratamiento” (p.103), para el presente estudio se buscó y recogió información contemporánea sobre la variable comprensión lectora de la muestra en estudio.

Este diseño se esquematiza de la siguiente manera:

M-----O

Donde:

M: estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa del distrito de San Bernardino.

O: observación relevante sobre niveles de comprensión lectora.

1.4.1. Diseño analítico.

El presente estudio consta de tres etapas. En la primera etapa se contempla la situación contextual donde se ubica la I.E. N° 82260; cómo ha evolucionado la comprensión lectora y cuál es la situación de los estudiantes del segundo grado. Así mismo precisamos el tipo de investigación, su diseño y el diseño analítico.

En la segunda etapa analizamos las principales teorías relacionadas con nuestras variables en estudio.

En la tercera etapa, se analizó los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de recojo de datos, y, se propuso las estrategias didácticas como propuesta teórica.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Nuestro marco teórico se fundamenta en las estrategias didácticas para comprensión lectora y algunos referentes teóricos de la investigación sobre noción de comprensión de textos. Nuestro modelo teórico, permitirá desarrollar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado.

2.1. Antecedentes de la investigación.

Gonzáles (2005), en Granada, realizó una investigación con el objetivo principal de mejorar la comprensión lectora de los niños mediante un entrenamiento en las áreas de morfosintaxis y prosodia en una muestra de 66 niños con edad media de 8 años 8 meses, del tercero de educación primaria, utilizándose entre uno de los instrumentos de evaluación las Estructuras Gramaticales PROLEC. El entrenamiento en prosodia manifestó su eficacia en la mejora de la comprensión lectora y de los prerrequisitos de la comprensión lectora. Como un valor agregado se incrementó la velocidad de acceso a los códigos fonológicos. El entrenamiento en morfosintaxis observó una tendencia a la mejora en la comprensión. Sin embargo, factores como la edad temprana de los niños y el corto tiempo del entrenamiento influyeron en la no observación de efectos claros.

Tupper (2002) realizó en Chile una investigación con niños con dificultades generales de aprendizaje, en la cual se busca favorecer un conocimiento del lenguaje, una adecuada forma de acceder a la lectura, una correcta producción del mensaje escrito y evaluar las dificultades de aprendizaje mediante un instrumento diseñado a partir de la plantilla general de análisis educativo que diseñó el ministerio de educación. La muestra fue conformada por 29 niños: 15 niños y 14 niñas, cuyas edades se encontraban entre los 5 y los 6 años de edad. Al finalizar el estudio, la autora concluye que la comprensión lectora debe ser desarrollada en el

aula empleando aplicaciones metodológicas del concepto de zona de desarrollo próximo, tal como lo plantea Vigotsky y colaboradores. Los resultados mostraron una educación valiosa con ciertos déficits en los niveles de conocimiento del lenguaje y producción del texto escrito.

Casar (2001) realizó una investigación sobre los efectos de un programa de estrategias de aprendizajes y comprensión lectora lo realiza en la ciudad de La Habana — Cuba, el objetivo fue diagnosticar el uso de estrategias de aprendizajes, el número de participantes fue de 180 alumnos, utilizando el método experimental para concretar sus resultados. Concluye que se debe incluir un programa de estrategias metodológicas de estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora, los cuales propician una participación más activa y dinámica del estudiante en el proceso de apropiación de conocimientos y habilidades; del mismo modo recomienda trabajar a través de proyectos previa planificación, ejecución y evaluación. Estas serán de utilidad para desarrollar habilidades de comprensión lectora y de expresión oral en los estudiantes de educación superior.

Contreras y Covarrubias (1997) como fruto de una investigación, plantean que el descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes permite encontrarnos con estudiantes de nivel superior que no comprenden lo que leen, siendo necesario promover en ellos dichas habilidades a través de la metacognición. En el estudio se utilizó el diseño cuasi-experimental, se trabajó con 58 estudiantes de segundo y cuarto semestre de la carrera de Psicología. El instrumento utilizado fue una escala para medir comprensión de lectura. Las conclusiones principales establecen que, al detectar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes así como el tipo de errores que cometen se pueden diseñar programas (o estrategias) que desarrollen en ellos las habilidades específicas que les hacen falta.

Asimismo, que la estrategia empleada para desarrollar habilidades metacognitivas fue eficaz para promover el nivel más alto de comprensión lectora (la paráfrasis reordenada). Finalmente, que las habilidades

metacognitivas para la comprensión lectora se pueden desarrollar en un trabajo conjunto de profesores y estudiantes.

Antecedentes nacionales.

Condori (2005) realizó un estudio sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos de cuarto de primaria, cuyo objetivo es determinar cómo influyen las estrategias de la comprensión lectora y cambios que producen significativamente en la forma de comprender e interpretar diferentes textos en un área educativa. La muestra fue de 30 alumnos seleccionados por conveniencia del cuarto grado de primaria. El estudio fue cuasiexperimental con un grupo de control, infiriéndose el efecto del programa aplicado los resultados obtenidos de dicha investigación concluyeron que por medio de las estrategias metacognitivas se logra mejorar la comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria N° 70357 del distrito de Cabanillas, del grupo de control, manifiesta también, que mientras haya un mayor dominio de estrategias metacognitivas así mismo mejoran el rendimiento académico, en todos niveles educativos.

Cubas (2007) realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional para identificar las actitudes hacia la lectura en niños y niñas de sexto grado de primaria.

Asimismo, pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión de lectura que alcanzaban los estudiantes. Para conocer el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes se empleó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6 Forma A). Por otro lado, se elaboró un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Los instrumentos fueron aplicados a 133 niños de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional. Los resultados indicaron que en general existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A la vez, se determinó que la relación entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna.

Delgado (2007) realizó una investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de centros educativos estatales y no estatales. Estudio fue descriptivo comparativo y por género, la muestra estuvo constituida por 597 participantes de cada año escolar de Lima metropolitana. Se utilizaron la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva de los niveles 7 y 8 – Forma B (para 1º y 2º año de secundaria, respectivamente). Los alumnos de primer año de secundaria de colegios no estatales presentaron mayor comprensión de textos narrativos y descriptivos, demostrando haber desarrollado más las habilidades para captar claves contextuales al interior del texto, hacer inferencias que requieren de la comprensión global de texto, pueden situar los hechos en su perspectiva espacial y temporal, y tomar en cuenta la intencionalidad. No se encontraron diferencias significativas al comparar el rendimiento en la prueba entre varones y mujeres. Los alumnos de segundo de secundaria de colegios no estatales han desarrollado más sus habilidades léxicas, sintácticas y pragmáticas indispensables para la comprensión lectora.

Vallejo (2007) llevó a cabo una investigación en comprensión lectora y el rendimiento escolar en alumnos de sexto grado de instituciones educativas del distrito de Pueblo Libre – Lima, la investigación fue de tipo transversal – correlacional, en una población de 745 alumnos. Asimismo utilizó la prueba Complejidad Lingüística Progresiva (ACL-6). Los resultados evidenciaron que existe relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los alumnos, se evidenció en los análisis estadísticos que los alumnos obtuvieron valores bajos en el análisis de dimensión inferencial y crítica de la comprensión lectora.

Canales (2005), el autor explora la problemática de la lectura comprensiva, en una muestra de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la provincia del

Callao, tratando de conocer hasta qué punto se puede intervenir en la mejora de sus deficiencias lectoras, para lo cual se diseña y aplica un Programa Experimental de Tratamiento. Asimismo se busca conocer más a

fondo, desde la óptica de la psicología cognitiva y la psicolingüística, como operan los procesos sintácticos y semánticos, además de la memoria operativa y las inferencias, en la realización de dicha tarea compleja. La población del presente estudio estuvo dada por los niños del nivel socioeconómico medio - bajo, que presentan problemas del aprendizaje en la lectura que cursan estudios desde el tercer grado de primaria hasta el segundo de secundaria conformando la muestra 23 estudiantes para el grupo experimental y 23 para el grupo control. Utilizándose como instrumento de medición el PROLEC (Procesos lectores).

El conjunto de los resultados se presentan a la discusión teórica a la luz de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicopedagogía moderna, articulando todo ello a la problemática de la comprensión lectora en el Perú. Se concluye el estudio, con las implicaciones socio-culturales, educativas y psicológicas, que mejoraron en su habilidad de lectura y comprensión de frases escritas, expresado en su capacidad para completar adecuadamente las oraciones y en segundo lugar en la capacidad para captar el sentido de cada oración. Asimismo los niños habrían mejorado en su habilidad para relacionar la información escrita con personajes o circunstancias que aparecen en los textos.

Cabanillas (2004) realizó una investigación descriptiva con el objetivo de determinar y analizar los niveles y dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de educación, grupo que trabaja con la estrategia didáctica de enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al cual no se le aplica dicha estrategia.

La muestra de estudio estuvo conformada por cuarenta y dos estudiantes del primer año de la escuela mencionada los cuales tienen en promedio 18 años de edad, estudiantes que nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora y 2 encuestas, una para toda la población de estudiantes y otra para 10 docentes. En conclusión se constató que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de estudiantes que recibió tratamiento de estrategias con respecto al otro grupo al que no se aplicó dicho

tratamiento, la diferencia no sólo fue estadística sino también pedagógica y didáctica.

Figueroa y Ticona (2004) realizó una investigación considerando a 243 alumnos de primaria de 3 instituciones educativas pertenecientes a la UGEL 03, evaluados mediante un examen de comprensión lectora diseñado para la investigación considerando el plan curricular anual. El rendimiento académico estuvo compuesto con los promedios obtenidos durante la primera mitad académica del año 2004. Se concluye que el uso de estrategias de comprensión lectora influye en un 75% en el rendimiento académico y sugiere que se debe desarrollar cursos sobre estrategias de comprensión lectora en las instituciones públicas y privadas.

Zarzosa (2003) realizó una investigación sobre la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Este estudio se orientó a demostrar e identificar los niveles de comprensión de lectura. El diseño metodológico fue cuasi experimental. Se seleccionó una muestra aleatoria representativa de 87 niños, los cuales se les aplicó el test de Complejidad Lingüística Progresiva y el Test de Madurez Mental de California. Los resultados encontrados concluyen con la no existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura y los niveles socio económicos bajos y medios de igual forma teniendo en cuenta la variable sexo.

Fernández (2002), propone una solución a la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora para el aprendizaje de textos informativos típicos de la educación actual. Para ello utiliza como instrumento la Prueba Comprensión Lectora (CLP) y una muestra de 30 niños (quinto y sexto grado de primaria). Cada uno fue seleccionado utilizando la técnica de apareamiento, logrando así juntar pares de sujetos con puntajes similares con respecto a esta variable (comprensión lectora). A través de la revisión de los casos descritos, se puede entender como ha sido enfocado la comprensión lectora: generalmente en niños de educación primaria. Por ello, es necesario analizar por qué existe este bajo nivel de comprensión lectora en los niños de hoy en día.

Bazán, (2001), realizó una investigación sobre el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora en los niños de 4° y 5°, grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina, y como se relaciona la capacidad de atención, concentración y el nivel de comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos. Se aplicó el test de E. Toulouse, H. Piéron para medir el nivel de atención-concentración y la prueba de CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora. Se encontró relación entre los niveles atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja. Así también se halló que los alumnos, en la capacidad de atención-concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar. Los niños en sus niveles de comprensión lectora presentaron mejores resultados que las niñas.

Como se puede observar a lo largo de las últimas décadas se vienen realizando una serie de investigaciones empíricas relacionadas a la comprensión lectora en estudiantes de los diferentes niveles de educación ya que esta actividad se torna en una habilidad principal que debe dominar todo estudiante. Por su naturaleza la comprensión lectora se constituye en la puerta que permitirá el éxito en la vida académica del estudiante; sin embargo, a pesar de las diversas propuestas llámense didácticas o estratégicas que se realizan en torno a ella, se ve que los índices de comprensión lectora siguen puntuando todavía bajos ya sea por falta de manejo de estrategias en el estudiantado como también por el poco énfasis que los docentes prestan a desarrollar los procesos de comprensión lectora.

2.2. Marco teórico.

2.2.1. Estrategias didácticas para la comprensión lectora.

2.2.1.1. Estrategias didácticas.

Los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, hacen uso de una serie de herramientas claves para un buen desempeño de la acción pedagógica.

Las “Estrategias didácticas” según “Cammaroto” (1999) suponen un proceso enseñanza aprendizaje, “con” ausencia o “sin” ausencia del docente, porque la instrucción se lleva a cabo con el uso de los medios instruccionales o las relaciones interpersonales, logrando que el alumno alcance ciertas competencias previamente definidas a partir de conductas iniciales.

De igual forma, Díaz y otros (2002) definen las estrategias instruccionales como un conjunto de procedimientos que un alumno adquiere y emplea de forma intencional con el objetivo de aprender significativamente a solucionar problemas atendiendo a las demandas académicas.

Este tipo de estrategias en el ejercicio de la docencia, actualmente debe enfocarse en el rompimiento de la enseñanza tradicional, dando lugar al proceso enseñanza aprendizaje que logre la conformación de un alumno autónomo, crítico, capaz de transformar su realidad, es decir la gestación a través de la educación de un ser dinámico.

Díaz Barriga, Frida (2002) dice que la estrategia "Es la ciencia que investiga y expone los hechos relativos a la evolución en el espacio y en el tiempo de los seres humanos y su actividades colectivas y las relaciones psicofísica de casualidades, que entre ellos, existen según, los valores de cada época" En el Nivel Inicial, la responsabilidad educativa del educador o la educadora es compartida con los niños y las niñas que atiende, así como con las familias y personas de la comunidad que se involucren en la experiencia educativa.

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Por esto, es importante definir cada una. Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz y Hernández, 1999).

A. Estrategias de enseñanza.

Díaz Barriga, F. (2002) la define como “Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Son aliadas incondicional del/a docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es parte esencial en el proceso de enseñanza, pues el uso de estrategias adecuadas, permite alcanzar los objetivos propuesto con más facilidad.

B. Estrategias de aprendizaje.

Díaz, M (2002) la define como “Procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”.

Según Campos, (2000), hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimiento, del docente al alumno.

2.2.1.2. Tipos de Estrategias Pedagógicas.

A. Estrategia de recuperación de percepción individual: La estrategia permite describir los elementos de las vivencias de los niños y niñas, opiniones, sentimientos, nivel de comprensión.

- Paseos
- Excursiones
- Visitas
- Encuentros de Grupos
- Juegos
- Diálogos
- Experimentación con diferentes texturas
- Experimentación con diferentes temperaturas
- Experimentación con diferentes sabores (degustaciones)
- Experimentación con diferentes olores (olfativas)
- Experimentación con diferentes sonidos (audiciones)
- Caracterización de los objetos
- Observación y exploración
- Juegos Simbólicos

A. Estrategias de problematización: En esta estrategia se pone en cuestionamiento lo expuesto, lo percibido, la observación en el entorno y las soluciones propuestas. Se enfatizan las divergencias a través de debates y discusiones.

- El juego espontáneo.
- Debates.
- Juego dramático.

- Diálogo.
- Observación y exploración.
- Juego trabajo.

B. Estrategia de descubrimiento e indagación: Es utilizada para el aprendizaje de búsqueda e identificación de información, a través de diferentes medios en especial de aquellos que proporcionan la inserción en el entorno.

- Observación y exploración.
- Diálogo.
- Clasificación.
- Juegos Didácticos.
- Juego de Prácticas y Aplicación.
- Cuestionamientos.
- Indagaciones en el entorno.

C. Estrategias de proyectos: Un proyecto es un proceso que conduce a la creación, clasificación o puesta en realización de un procedimiento vinculado a la satisfacción de una necesidad o resolución de un problema.

- Dialogo.
- Juegos prácticos y de aplicación.
- Juego trabajo.
- Juegos en grupos.
- Armar y desarmar objetos.
- Observación.
- Experimentación.
- Clasificación.

D. Estrategia de inserción de maestros, maestras, alumnos y alumnas, en el entorno: Estas estrategias mayormente se concretizan en el Nivel Inicial. Se procura que se logre percibir, comprender y promover soluciones para los problemas naturales, ambientales y sociales.

- Paseos.
- Visitas.
- Excursiones.
- Observación.
- Exploración.
- Diálogo.

E. Estrategia de socialización centrada en actividades grupales: Le permite al grupo la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones en un ambiente de cooperación y solidaridad.

- Juegos dramáticos.
- Juegos simbólicos.
- Exposiciones.
- Danzas.
- El juego de práctica y de aplicación.
- Dramatizaciones.

2.2.1.3. Tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje según la teoría cognoscitiva del aprendizaje

A. Mnemotécnicas: Henson, (2000) dice que “Pueden definirse como la asociación de algo que es fácil de recordar, como una palabra o un objeto, con la nueva información”. La mayoría de los alumnos ha utilizado alguna vez este mecanismo para recordar algo; existen varios tipos de mnemotécnicas:

- a.** Anagramas y siglas: Para Henson, (2000) “Los anagramas consisten en formar una oración o frase en la cual cada palabra corresponde a la inicial de las palabras que deben recordarse. Los profesores sugieren a los alumnos utilizarlas para que recuerden con la inicial de cada palabra un título, libro, etc.; también sirven para aprender las siglas.
 - b.** Método de la cadena de los mnemónicos: (Encadenamiento) utiliza la imaginación para facilitar el recuerdo de una lista de elementos que deben aprenderse. Este elemento conviene utilizarlo con alumnos pequeños.
- B.** Método de los Loci: Loci es un término del latín para referirse a “Lugares o localizaciones”, y funciona de la siguiente manera: sugiera a sus alumnos que piensen en localizaciones que conozca bien, como las habitaciones de sus casas o las áreas de la escuela. Los estudiantes deben colocar entonces los elementos que necesitan recordar en las diversas localizaciones familiares”
- C.** Técnicas de las palabras de gancho: Puede ayudar a los estudiantes a recordar listas de elementos en una secuencia particular. El estudiante memoriza una serie de “Ganchos” en los cuales puede “Colgar” los elementos.
- D.** Método de las palabras clave: Desarrollado para ayudar a los estudiantes a memorizar palabras de idiomas extranjeros, el método de las palabras clave es idóneo para el aprendizaje del nuevo vocabulario. Conforme los alumnos van aprendiendo, se les puede ayudar a asociar cada palabra nueva con una palabra clave que suene como parte de una palabra que ya está aprendida.
- E.** Organizadores
 - a.** Organizadores Avanzados:

El propósito de los organizadores avanzados es ayudar a los aprendices a asimilar la nueva información en el conocimiento existente”. La idea es que los alumnos relacionen lo que ya saben

con el nuevo material. Si el profesor recalca cuales son los conceptos más importantes de una lectura, los alumnos lo pueden recordar con más facilidad.

- b.** Organizadores de las palabras clave: El imprimir en negritas los términos más importantes de un texto ayuda al alumno a identificar los principales conceptos, a organizar la información sobre la que lee y a procesar el material de lectura).

2.2.2. Comprensión lectora.

2.2.2.1. Una Aproximación al Concepto de Comprensión Lectora.

Para entender el concepto de la comprensión lectora hay que saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a ésta por lo tanto debemos saber primero:

¿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.

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.

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 Condemarín, M, 2006. “Estrategias para la enseñanza de la lectura p.32 a través del cual el lector interactúa con el

texto. La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

Dubois, (1991) dice que tres teorías han definido el proceso de lectura en las últimas décadas.

- a) Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.
- b) El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.
- c) Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

¿Qué significa comprender un texto?

Cada teoría representa un modo diferente de enfrentarnos al proceso de comprensión de los textos:

- a) Para la primera teoría significa tres cosas:

La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto.

La inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito.

La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, y las ideas y el propósito del autor.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Sin renunciar a todo lo que este modelo supone (empleado prominentemente en la década de los sesenta), debemos considerar los otros dos modelos basados en las teorías psicolingüísticas, cognitivas y constructivistas.

- b) La concepción de la lectura como un proceso interactivo está basada en el modelo psicolingüístico (Goodman, 1982: proceso activo en el cual los

estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos) y la teoría del esquema (Heimlich y Pittelman, 1991: la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión).

Comprender un texto es ser capaz de encontrar en el archivo mental (la memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

c) Entendiendo la lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1978: proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto) el significado que se crea del texto es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (culturas, momentos, etc.).

2.2.2.2. Procesos que se siguen en la lectura.

Solé, (1994). Dice que hay que asegurarse que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario.

Se pueden contemplar tres momentos, y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje:

1. Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:

¿Para qué voy a leer?

¿Qué sé de este texto?

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

2. Durante la lectura, realizando tareas como:

Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

Formular preguntas sobre lo leído.

Aclarar posibles dudas acerca del texto.

Releer partes confusas.

Consultar el diccionario.

Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.

Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

3. Después de la lectura, con actividades como:

Hacer resúmenes.

Formular y responder preguntas.

Recontar.

Utilizar organizadores gráficos.

Toda esta nueva concepción del proceso de comprensión lectora implica bastante más que decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.

2.2.2.3. Competencias y Habilidades de la lectura.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) establecen una serie de competencias que posee el buen lector y que debe ponerlas en práctica:

Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Resumen la información cuando leen.

Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Preguntan.

Desde el punto de vista clásico (según el primer modelo), se ha entendido que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas:

INTERPRETAR es:

- Formarse una opinión.
- Inferir significados por el contexto.
- Sacar ideas centrales.
- Deducir conclusiones.
- Relacionar datos.
- Predecir unas consecuencias.

Se deben RETENER:

- Conceptos fundamentales.
- Datos para responder a preguntas.
- Detalles aislados.
- Detalles coordinados.

ORGANIZAR consiste en:

- Formular hipótesis y predicciones.
- Establecer consecuencias.
- Seguir instrucciones.
- Secuenciar hechos.
- Esquematizar.
- Resumir y generalizar.

- Encontrar datos concretos en las relecturas.

Para VALORAR hay que:

- Captar el sentido de lo leído.
- Establecer relaciones.
- Deducir relaciones de causa-efecto.
- Separar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.

2.2.2.4. Niveles de la comprensión lectora.

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

A. Nivel Literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Este nivel se divide en dos:

➤ **Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)**

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato;

De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;

De secuencias: identifica el orden de las acciones;

Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;

De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

➤ **Lectura literal en profundidad (nivel 2)**

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

B. Nivel Inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

C. Nivel Crítico, mediante la cual se emiten juicios valorativos.

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

D. Nivel Apreciativo, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

- Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

E. Nivel Creador, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Creamos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

2.2.2.5. Estrategias para la comprensión lectora.

A. Definición y taxonomía de las estrategias de comprensión lectora.

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Trabasso & Bouchard, 2002). Así, las estrategias hacen referencia habilidades bajo consideración dirigidas a una meta (Bereiter & Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, & Paris, 2007). Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. En este trabajo desarrollamos las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacompreensión, ambas necesarias en el lector estratégico (Dole, Nokes & Drits, 2009).

Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al. 2009). Trabajos recientes han clasificado dichas estrategias priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento (por ejemplo, Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003; van Dijk & Kintsch, 1983). Por ejemplo, Block & Pressley (2007), han elaborado un modelo de estrategias que integraría: i) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; ii) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; iii) procesos de comprensión para comprender bien el texto; iv) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento.

Los procesos mencionados son considerados estrategias cuando están gestionados y supervisados intencionalmente por el lector bajo el control de la metacognición y con el propósito de alcanzar una meta. La metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio

conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1976; Brown, 1978).

Los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, la persona y las estrategias (Brown, 1985; Myers & Pires, 1978); mientras que los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Baker & Carter, 2009).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990): i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; ii) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

B. Estrategias durante la lectura.

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Block & Pressley (2007) y Kintch (1998), es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998). Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984): i) contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar

nuevas preguntas que son respondidas por el texto; ii) identificar palabras que necesitan ser aclaradas; iii) parafrasear y resumir entidades textuales; iv) realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Las estrategias de generación de preguntas, realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el sub-apartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad que en este momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación nos centramos en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

➤ Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981), en este punto hacemos referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005).

Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo (e.g. Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un

diccionario propio que recoja definiciones de las palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente (Blachowicz & Fischer, 2007; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, Kapp, 2009; Silverman, 2007).

Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico.

Diferentes estudios instruccionales sugieren la importancia de enseñar a los escolares a usar estas pistas textuales (e.g. West & Stanovich, 1978). Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993;

Qian & Schedl, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

➤ Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas.

El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención

y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998).

El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada.

➤ Representación visual

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; v) y por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista (Leahey & Harris, 1998), las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

➤ Realizar Inferencias

La comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales (Anderson & Pearson, 1984; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Brian, 2007; Dewitz, Carr & Patberg, 1987). Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998): i) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos; ii) permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más

elaborada. Varios son los trabajos que muestran que el uso de interrogaciones para clarificar relaciones entre diferentes aspectos textuales facilita la mejora en la realización de inferencias y la comprensión lectora (e.g. Israel, 2007; Woloshyn, Paivio & Pressley, 1994; Wood, Pressley & Winne, 1990).

➤ Detectar información relevante

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto **(Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998)**.

C. Programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora.

En consonancia con las sugerencias aportadas en el apartado anterior, existen varios programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, entre los cuales se encuentran: SQ3R y PQ4R; Collaborative Strategic Reading (CSR); Concept Oriented Reading Instruction (CORI); Question Answer Relationship (QAR); Students Achievement Independent Learning (SAIL). Algunos de estos programas se centran más en un método instruccional directo, entre los cuales está el SQ3R, mientras que otros, se apoyan, además en el aprendizaje colaborativo y comunitario, como el caso del CORI.

a) SQ3R y PQ4R

Thomas y Robison (1972), elaboraron una versión revisada del método de enseñanza de lectura SQ3R, denominado PQ4R, con seis pasos: Inspección (Survey), Cuestionamiento (Question), Lectura (read),

narración (Recite), Revisión (review) y Reflexión (reflection). La inspección hace referencia a un proceso previo a la lectura profunda, en la que el profesor incita a los estudiantes a leer el título, las primeras y última frases con el propósito de activar conocimientos previos y tener una idea general del texto. El cuestionamiento hace referencia a preguntas que el profesor formula de cada apartado del texto con la intención de que los estudiantes realicen predicciones de su contenido. En la fase tres el lector lee el texto con la intención de responder las preguntas que se han formulado en la fase anterior. En el proceso de narración el alumnado responde a las preguntas anteriores con sus propias palabras. En el proceso de revisión se practica el recuerdo de la información. Y en el proceso de reflexión, se incita al alumnado a pensar en ejemplos y establecer relaciones con otras informaciones.

b) Collaborative Strategic Reading (CSR)

Kligner, Vaughm & Schumm (1998) elaboraron el programa de instrucción para facilitar a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas de comprensión lectora mediante grupos colaborativos de 4 o cinco integrantes.

El programa desarrolla las siguientes estrategias: i) vista previa, dirigida a realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones; ii) Clic y clac: clic hace referencia a las partes del texto que el lector comprende, y clac aquellas (palabras, frases...) que no es capaz de comprender, así, esta estrategia tiene como objetivo que los estudiantes monitoreen su comprensión y detecten fallas o errores de comprensión y las corrijan; iii) obtener la esencia del texto, dicho de otro modo, que los estudiantes elaboren con sus propias palabras los aspectos más relevantes del texto, para asegurarse de que han comprendido el texto y favorecer la memorización de lo leído; iv) Conclusiones, finalmente los estudiantes elaboran conclusiones sobre el texto leído a partir de cuestiones sobre las ideas claves del texto, con el propósito de afianzar el conocimiento, la comprensión y la memorización.

Este programa sucede en tres momentos, antes de la lectura (vista previa); durante la lectura (clic y clac y obtención de las ideas principales); después de la lectura (conclusiones).

Una vez los estudiantes han desarrollado cierta competencia en dichas estrategias, se les introduce en grupos de aprendizaje cooperativos, adoptando roles giratorios: líder,

Detector de errores de comprensión, Locutor, Alentador, periodista supervisor del tiempo.

c) Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Guthrie et al. (1996) desarrolló un programa para facilitar el uso motivado de estrategias y conocimiento previo en el proceso lector cuya finalidad es favorecer el compromiso de los estudiantes con la lectura. Para ello, el programa se fundamenta en cuatro principios: la tematización conceptual e interdisciplinaria para que los estudiantes adquieran una base de conocimiento previos flexible, transferible y conformada por múltiple géneros; la interacción con fenómenos del mundo físico con el propósito de que el estudiante experimente aquello que está en los textos escritos, y el auto direccionamiento dirigido a que los estudiantes sean capaces por si solos de comprender diferentes tipos de textos; la colaboración: con la intención de que los estudiantes aprendan a comunicarse de manera efectiva con sus grupos.

El programa se centra a enseñar diferentes estrategias, como por ejemplo, planificar metas, parafrasear, resumir y sintetizar, conectar el texto con otros previos (intertextualidad). Dichas estrategias son enseñadas en cuatro momentos que componen el proceso lector: observar, recuperar y/o buscar información, comprender y sintetizar, y comunicar a otros compañeros.

d) Question Answer Relationship (QAR)

Otro de los programas dirigidos a facilitar la comprensión lectora en niños mediante estrategias de aprendizaje, donde los principales autores son Raphael (1982, 2005) y Ezell, Hunsicker, y Quinke (1997). El QAR

se desarrolló con la intención de que los estudiantes reflexionen de manera profunda sobre el texto escrito, a encontrar respuestas relevantes y a aprender a responder a partir de diferentes recursos. Los autores elaboraron el programa con la intención de enseñar a los estudiantes donde buscar la información necesaria para comprender el texto de manera profunda. Así, enseñan a los estudiantes estrategias que permiten responder tanto la información explícita en el texto, como la implícita y adquirida a partir de experiencias personales.

e) Informed Strategies for Learning (ISL)

Paris y colaboradores (Cross & Paris, 1998; Paris, Cross & Lipson, 1984) diseñaron un programa dirigido a los primeros niveles educativos, con la intención de facilitar el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Este se compone de 20 módulos destinados a facilitar a los estudiantes que aprendan a: planificarse para la lectura, construir el significado, razonar mientras leen y monitorear la comprensión. En cada uno de estos módulos, mediante la enseñanza directa y el uso de metáforas con una función mnemotécnica, se pretende facilitar a los estudiantes el aprendizaje del conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre las estrategias implicadas en el proceso lector. A medida que los estudiantes adquieren cierta competencia en el uso de estrategias el docente delega de manera gradual la responsabilidad de la tarea de comprensión en los estudiantes.

f) Student Achievement Independent Learning" (SAIL)

Pressley et. al. (1996) elaboraron un programa basado en el enfoque transaccional (Rossenblatt (1978) con la intención de facilitar a los estudiantes: el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; y facilitar que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento sobre el mundo real. Este programa incluye estrategias, entre las cuales están, hacer conexiones al conocimiento previo, hacer y predecir verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer. El programa puede ser dividido en dos fases: una enseñanza directa de los

procesos de decodificación, comprensión y estrategias interpretativas y práctica de las mismas, mediante la que los estudiantes son guiados por el docente; y un trabajo colaborativo para construir el significado final del texto, donde los estudiantes se guían y modelan a partir de sus pares.

En resumen, como señalan Pressely (1994) todos estos programas comparten ciertas características: i) Uso del modelamiento y la enseñanza directa de las estrategias; ii) Uso de un pequeño repertorio de estrategias, tales como, la predicción, el cuestionamiento, clarificación y resumen; iii) Las estrategias son practicadas dialógicamente como reacciones al texto y; iv) las estrategias son practicadas durante un largo periodo de tal modo que permita a los estudiantes internalizarlas y usarlas de forma autónoma.

2.2.3. Referentes teóricos de la investigación noción de comprensión textual.

Es importante destacar que los principales estudios sobre comprensión textual así como de los factores que inciden en la experticia lectora se han desarrollado en el marco de la investigación Psicolingüística, centrando su atención en los procesos cognitivos y lingüísticos específicos que intervienen en la comprensión de un texto.

De esta manera, los estudios se han orientado a la identificación de elementos como la coherencia semántica y sintáctica; la macro y microestructura de un texto (van Dijk, 1995, 1999, 2001) la generación de inferencias y la caracterización de ellas (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Paris, 1994; Colomer y Camps, 1996; Parodi, 2002; 2005^a; Rinck, Gómez, Díaz & de Vega, 2003; Kintsch, 1994, 2002). Al mismo tiempo, una serie de estudios han enfatizado la importancia del desarrollo de estrategias lectoras (cognitivas y metacognitivas) en los sujetos y su incidencia en la competencia lectora (Mateos, 2001; Maturano et al. 2006; Peronard, 2005, 2007; Rivera, 2000; Silvestri, 2006).

Desde esta perspectiva la comprensión de textos se conceptualiza como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose en la información del texto y en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura (Kintsch & van Dijk, 1978; Smith, 1983; Laberge & Samuels, 1994; Kintsch, 1994; van Dijk, 1995; Rumelhart, 1997; McKoon & Ratcliff, 1998; Long & Chong, 2001; De Vega, 2002).

Para sintetizar las bases conceptuales de esta línea de investigación se presenta una reciente definición que expone los principales supuestos de este enfoque:

"Definimos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social... Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional" (Parodi, 2009: 39).

Sintéticamente, esta perspectiva teórica considera la comprensión textual como un proceso cognitivo complejo, que se "materializa" en una representación del discurso escrito y que es resultado de mecanismos inferenciales, estrategias cognitivas y lingüísticas que el lector activa de un modo estratégico y en interacción tanto con el texto, el medio social y sus conocimientos previos. Adicionalmente, se puede observar que en esta concepción de la actividad comprensiva intervienen una diversidad de variables asociadas al lector (conocimientos previos, concepciones de

mundo, estrategias lectoras, etc.), al contexto (entornos, contextos situacionales, niveles de escolaridad, entre otras) y variables directamente asociadas al texto, en tanto objeto de actividad comprensiva (tipos de textos, rasgos lingüísticos, estructura textual, etc.)

2.2.3.1. Teorías implícitas y comprensión textual: un enfoque desde las concepciones del lector.

La noción de teoría implícita nos permite abordar la comprensión con un enfoque que integra en el análisis de la comprensión textual la perspectiva de los propios lectores (su experiencia formativa, sus concepciones), pues ellos, desde contextos particulares, se enfrentan a problemas y resuelven demandas específicas de comprensión textual y lo hacen activando no sólo procesos cognitivos y metacognitivos, sino además orientados por teorías implícitas transmitidas durante su proceso de formación. En consecuencia, las teorías implícitas cumplirían la función de mediar la interacción que los lectores establecen con los textos expandiendo o restringiendo los niveles de competencia lectora que éstos alcanzan en situaciones concretas.

Desde nuestra propia perspectiva de análisis, y centrándonos en la dimensión del lector, consideramos que las concepciones de mundo pueden ser conceptualizadas como teorías implícitas, es decir, constructos del pensamiento social que modulan o median tanto el conocimiento como la acción de los sujetos, jugando un rol clave en los procesos de comprensión textual.

Las teorías implícitas, definidas como constructos epistémicos de representación de la realidad que orientan y están en la base de las decisiones y acciones de los sujetos (Rodrigo, 1985; 1993; Furnham, 1988, 1990; Groeben, 1990; Dann, 1990; Mitchell, 1995; Castro, 2006), adquieren sentido para nuestro estudio, por cuanto nos interesa destacar el hecho de que ellas se elaboran a partir de la experiencia y reflejan la influencia de diversos modelos culturales, es decir, constituyen síntesis de conocimiento que los sujetos han elaborado social e individualmente respecto a un dominio específico del mundo. Por otra parte, se afirma que las teorías que

los sujetos poseen acerca de un determinado dominio orientan su acción y constituyen síntesis de conocimiento que se activan a partir de demandas del contexto; en este sentido pueden considerarse estructuras mentales complejas que constituyen dominios representados mentalmente tanto de fenómenos como de sus principios explicativos (Rodrigo, 1993, 1994b, 1997; Carey y Spelke, 1993; Rodrigo, 2001).

En términos generales, la importancia de las teorías implícitas radicaría en el hecho de que son un tipo de entidad cognitiva, inconsciente, latente e implícita, que ejercen una enorme influencia en las conductas, las decisiones y en acciones o respuestas de los sujetos a determinados problemas de conocimiento (Karmiloff Smith, 1994, 1997; Kihlstrom, 1999).

En consecuencia, nos parece central complementar los estudios sobre comprensión textual integrando aspectos vinculados con las creencias o teorías implícitas que las personas sostienen acerca de este dominio y el modo en que estas creencias inciden en sus decisiones al momento de enfrentar un texto con la finalidad de comprenderlo. La relevancia que presentan las teorías implícitas al guiar a los lectores en sus decisiones se ha visto corroborada en diversos estudios (Schraw & Bruning, 1996; Schraw, 2000; Peronard, Crespo, Velásquez, 2000, 2002; Makuc, 2004, 2008, 2009; Hernández, 2008).

Estos estudios han permitido determinar que los lectores pueden agruparse en torno a determinadas teorías sobre la comprensión textual. Desde esta perspectiva, es posible suponer que tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas estarían sustentadas en una teoría implícita de la comprensión textual que guiaría y orientaría las acciones de los lectores. De este modo, la noción de teoría implícita (Pozo, 2001; Rodrigo & Correa, 2001; Rodríguez, 2001; Jiménez, 2002; Makuc, Judikis, Estrada & Molina, 2009) nos permite abordar la comprensión con un enfoque integrador que nos posibilita centrar el análisis desde la perspectiva de los propios lectores, quienes desde contextos específicos se enfrentan a problemas y resuelven demandas específicas de comprensión textual y lo hacen activando no sólo procesos cognitivos y metacognitivos, sino además

orientados por teorías implícitas transmitidas culturalmente durante su proceso de formación.

Una aproximación al estudio de las teorías implícitas requiere considerar los aportes de diversos autores que han consolidado el ámbito de la comprensión textual (Duro, 1991; Goodman, 1994; Gough, 1994; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Pearson & Stephens, 1994; Rosenblatt, 1996), por cuanto esta investigación se plantea identificar las teorías que pudieran estar influyendo en las concepciones de los estudiantes respecto de este dominio del conocimiento. En consecuencia, las teorías desarrolladas en el ámbito de la comprensión nos permiten reconocer los enfoques y modelos que han tenido mayor impacto en definir y caracterizar los procesos de comprensión textual.

2.2.3.2. Caracterización de las teorías implícitas sobre la comprensión textual.

Las teorías implícitas sobre la comprensión de textos han sido sistematizadas de acuerdo a tres componentes centrales: noción de comprensión, de texto y de lector. A su vez, esta clasificación se ha realizado integrando información desde estudios historiográficos que sistematizan los diversos enfoques en el desarrollo de este concepto. Por otra parte, se integran en esta sistematización de teorías implícitas los datos obtenidos en diversos estudios cualitativos que permiten proponer en forma sintética los supuestos de cada teoría en torno a la noción de comprensión, de lector y de texto (ver tabla 1 en página siguiente).

Tabla 1

Síntesis de las teorías implícitas según la noción de comprensión lectora y texto (Makuc, 2004-208)

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Transaccional	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad.	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.	Comprender es ser capaz de compartir el significado del texto a través de la comunicación con otros.	Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar características asociadas a esos personajes.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos.	El lector en la interacción con los otros construye el significado del texto.	El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.
Noción de texto	El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.	El texto es una parte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspectos como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.	El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales o escritas.	El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector, debe invitar a la lectura.

Las teorías antes descritas representan una síntesis de los conocimientos acerca de la comprensión textual que forman parte de los enfoques sobre este ámbito de estudio.

2.3. Modelo teórico



CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Se aplicaron dos test:

1. De comprensión lectora, con resultados deficientes y
2. Una Guía: Pautas de observación de la lectura oral, que arrojó muchas deficiencias en la expresión oral; que requieren ser trabajadas para desarrollar los niveles de comprensión y expresión oral.

3.1. Análisis e interpretación de los datos.

Para evaluar los niveles en la comprensión de textos se han utilizado dos tipos de instrumentos:

3.1.1. Test de comprensión lectora:

TABLA N° 1: RESULTADOS DE COMPRENSION LECTORA.

La lectura del texto “Pelitos blancos”, es una lectura entretenida y contiene ideas principales y secundarias para poder deducir de lo simple a lo complejo o de lo general a lo específico, para el nivel de comprensión de estudiantes del segundo grado.

Esta lectura consta de ocho preguntas para que los estudiantes, deriven las ideas principales, secundarias; infieran algunas ideas y emitan un juicio de valor.

ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	F /V
ANA LISETH	F	V	F	V	V	F	F	V	4 4
EMERSON JHOSSIMAR	V	V	F	V	F	F	F	V	4 4
WALTER ELIAS	V	F	F	V	F	F	F	F	6 2
SARA ANAYELI	V	F	V	F	F	F	F	V	5 3
KIARA MARISOL	V	V	F	F	V	F	F	F	5 3

Fuente: Elaborado por la tesista.

RESPUESTAS:

F= FALSO

V= VERDADERO

La sección de segundo grado lo conforman cinco estudiantes, de los cuales tres son de sexo femenino y dos de sexo masculino.

Los estudiantes si lograron comprender las ideas e información que está explícitamente expuestas en la lectura, por reconocimiento o evocación de hechos; pueden identificar nombres y personajes, algunos tiempo y lugar, hasta la idea principal; sin embargo, tienen dificultades:

- Para derivar secuencialmente el orden de las acciones.
- En la comparación para identificar caracteres.
- Identificar las razones explícitas de ciertos sucesos.
- Emitir un juicio valorativo.

3.1.2. Pautas de observación de la lectura oral.

NOMBRE	FLUIDEZ							RECONOCIMIENTO DE PALABRAS				
	Lee palabra a palabra	Lee monotonamente sin entonación	Ignora la puntuación	Presenta dudas y vacilaciones	Lee muy lentamente	Lee en forma rápida y sin expresión	Pierde el lugar al leer	Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista	Decodifica con dificultad palabras desconocidas	Substituye palabras por otras conocidas o inventadas	Invierte sílabas en las palabras	Reconoce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto
Kiara Marisol	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Emerson Jhossimar	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Walter Elias	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N
Sara Anayeli	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Ana Liseth	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N

Fuente: Elaborado por la tesista.

S= Si

N= No

De conformidad con la observación de la docente de aula; se pudo determinar que los estudiantes del segundo grado, tienen dificultades al momento de leer un texto pues: leen monótonamente, sin dar a las frases entonación alguna, ignoran los signos de puntuación elementales como los puntos aparte o las comas; leen muy lentamente, trabándose donde encuentran palabras complejas, pierden continuamente el lugar y pierden la ilación de las ideas; no reconocen palabras a primera vista y les dificulta decodificarlas; sustituyen palabras por otras o inventan, invirtiendo las mismas y tienen un reducido léxico, pues desconocen mayoritariamente palabras.

3.2. Propuesta teórica.

3.2.1. TÍTULO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82260 DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO - REGIÓN CAJAMARCA 2015

3.2.2. DATOS INFORMATIVOS

- Institución educativa : N° 82260
- Ubicación : DISTRITO DE SAN BERNARDINO
- Destinatarios : Estudiantes 2do Grado
- Responsable : GÁLVEZ MENDOZA, Flor María
- Temporalización: 6 meses

3.2.3. PRESENTACION

Las presentes estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución

Educativa N° 82260 del distrito de san Bernardino, provincia de San Pablo - región Cajamarca 2015, comprende el diseño de sesiones debidamente secuenciadas en relación a las necesidades que surgen a partir del diagnóstico que se realizó. Asimismo se diseñan estrategias de enseñanza y aprendizaje elegidas en función de las capacidades que se esperan lograr y sustentadas en la teoría interactiva de comprensión de textos.

Finalmente se señalan los indicadores de evaluación en cada una de las sesiones planificadas en el periodo de tiempo establecido.

3.2.4. FUNDAMENTACION

➤ LA TEORÍA INTERACTIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es como una actividad cognitiva compleja en la que el lector es como un procesador activo de la información que contiene el texto, proceso en que pone en juego sus esquemas de conocimientos (frutos de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; y, en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos (Solé 1987: 5).

La estructura semántica de los textos puede ser descrita tanto en el nivel micro local y en un nivel macro más global. Un modelo para la comprensión del texto basado en esta idea representa la formación de una base de texto semántica coherente en términos de un proceso cíclico restringido por las limitaciones de la memoria de trabajo. Además, el modelo incluye macro operadores, cuyo propósito es reducir la información en una base de texto a su

esencia, es decir, la macro estructura teórico. Estas operaciones están bajo el control de un esquema, que es una formulación teórica de los objetivos de la comprender. Los macroprocesos son previsibles sólo cuando el esquema de control puede hacerse explícita. (Kintsch y Van Dijk 1978: 363).

➤ **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Díaz Barriga, F. (2002)

➤ **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Díaz, M (2002).

○ **Comprensión lectora:**

Para obtener una buena lectura es importante comprender lo leído, a esto es a lo que se refiere la comprensión lectora, el momento en que el lector, en este caso los niños, puede recibir la información suministrada por el libro y realizar una imagen mental del mensaje. Cuando se alcanza a crear la imagen mental se puede decir que en realidad se comprendió lo leído.

Los datos proporcionados pueden ser de diferente clase, relaciones, estructuras, conceptos lingüísticos o culturales u otros sociales. El libro proporciona una constante interacción con el niño para que así

el no solo comprenda lo leído, sino que adquiera conceptos que le son útiles en muchos momentos.

3.2.5. OBJETIVOS

3.2.5.1. OBJETIVO GENERAL

Los estudiantes logran comprender lo que lee.

3.2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proponer estrategias didácticas de comprensión lectora.
- Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje para comprender textos.

3.2.6. ESTRUCTURA DE LAS ESTRATEGIAS

3.2.6.1. MATRIZ DE LAS ESTRATEGIAS

DENOMINACION DE LOS MÓDULOS	META	HORAS LECTIVAS
Módulo 1: Estrategias didácticas de la comprensión lectora.	04 Sesiones	08
Módulo 2: Estrategias de enseñanza de la comprensión de textos.	02 Sesiones	04
Módulo 3: Estrategias de aprendizaje de la comprensión de textos.	04 Sesiones	08

3.2.6.2. MATRIZ DE CAPACIDADES E INDICADORES DE LOGRO

MODULOS	CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO
Módulo 1: Estrategias didácticas de la comprensión lectora.	Desarrollar estrategias didácticas para la comprensión lectora.	Emplea estrategias didácticas para comprender los textos.
Módulo 2: Estrategias de enseñanza de la comprensión de textos.	Mejorar la comprensión de textos con la aplicación de estrategias de comprensión de textos.	Comprende los textos que lee mediante la aplicación de estrategias de enseñanza de comprensión lectora.
Módulo 3: Estrategias de aprendizaje de la comprensión de textos.	Emplear estrategias de aprendizaje para comprender textos.	Practica la comprensión lectora mediante el uso de estrategias de aprendizaje.

3.2.6.3. MATRIZ DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS DIDACTICAS, RECURSOS Y HORAS LECTIVAS

MUDULOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	RECURSOS	HORAS LECTIVAS
Módulo 1	Estrategias didácticas de la comprensión lectora.	Exposición de Estrategias didácticas de la comprensión lectora. Plantear objetivos personales para el módulo.	Módulo Proyector multimedia Laptop Computadoras Plumones	08
Módulo 2	Estrategias de enseñanza de la comprensión de textos.	Exponer sobre la importancia de las Estrategias de enseñanza de la comprensión de textos. Introducir el concepto de Estrategias de enseñanza y estudiar su influencia para mejorar la comprensión de textos.	Módulos Proyector multimedia Laptop Computadoras	04
Módulo 3	Estrategias de aprendizaje de la comprensión de textos.	Emplear Estrategias de aprendizaje de la comprensión de textos.	Módulos Cañón multimedia Laptop Computadoras	08

A continuación se presentan diferentes estrategias dirigidas a estudiantes del segundo grado de educación primaria, con la finalidad de aportar a la comprensión lectora en dicho nivel:

Estrategia 1.

“Te invito un refrigerio y mientras platicamos”:

A través de una charla informal el niño reflexione sobre varios aspectos: qué es la lectura, su importancia y si realmente será importante, por qué le agrada o desagrada esta actividad, como podría mejorarla, que será necesario para que empiece a desarrollar con gusto.

Estrategia 2.

“organizaremos nuestra biblioteca”

Una estrategia que tuvo como propósito que los alumnos conocieran el acervo bibliográfico de su salón y que al ir organizándolo reconocieran los diferentes géneros literarios y sus características, además de tomar conciencia de lo importante que es contar con los libros en la biblioteca del aula y exista un reglamento para la preservación de estos materiales.

Estrategia 3.

“Te busco y no te encuentro”

Para llevarla a cabo se realizó la lectura en voz alta de un cuento con varios personajes, animales y objetos, se entregó a cada uno, una lista agregando algunos de otras obras y otros inventados, cada niño tuvo que identificar solo los personajes, animales y objetos, que se mencionan en el cuento haciendo uso de la memoria.

Estrategia 4.

“¡En sus marcas, listos, fuera!”

Tuvo como propósito que los alumnos pusieran en práctica su capacidad de memoria y discriminación de la información al tener que recordar algunas imágenes e ideas centrales de dos textos, en ella los alumnos después de escuchar la lectura de dos cuentos tendrán que identificar a que texto pertenece una imagen o párrafo, logrando así la comprensión completa de los textos. Finalmente cada alumno resolvió un crucigrama

que a completó a partir de preguntas sobre ideas o personajes de uno de los dos cuentos.

Estrategia 5.

“Cuento dedos”

A través de la lectura en voz alta de un cuento identificaron las ideas principales de la historia haciendo uso de predicciones, de la observación de imágenes y de pausas para aclarar dudas sobre lo leído. Cada niño trazó el contorno de su mano en una hoja blanca, donde escribió en cada uno de los dedos una idea que considero importante en la historia.

Estrategia 6.

“Un final feliz”

Los alumnos escucharon la lectura de un cuento, realizando predicciones y anticipaciones, para finalmente inventar un final a dicha historia.

ACTIVIDADES RECOMENDADAS:

- ✓ Una de las actividades de comprensión lectora más apropiadas para que los niños inicien este proceso es proporcionar una frase en desorden, en donde los niños deben ordenarla para que así la misma proporcione un significado. Un ejemplo es niño el agua toma, la forma como el niño debe organizar la frase es el niño toma agua.
- ✓ Otra actividad importante para fomentar la comprensión de un texto es proporcionar un texto corto, en donde se proporcionen algunos datos sobre una historia, después se le deben proporcionar varias imágenes en donde el niño relacione la que tiene que ver con el texto.
- ✓ También para que los niños aprendan a ubicar lo leído y por ende crear una imagen mental, se les puede proporcionar varias imágenes y después se debe seleccionar una en específico, de acuerdo a algunos datos proporcionados.

- ✓ Siguiendo con el proceso de comprensión lectora en los niños, se les puede proporcionar una frase corta como: mi mamá toma leche, a esta el niño debe añadir nuevos elementos, lo que daría como resultado, mi mamá toma leche en la casa de la abuela.
- ✓ El proporcionar cada día una lectura diferente es importante para que el niño pueda comprender diferentes tipos de lectura, después de haber leído es importante hablar con el niño para que él le cuente que leyó, no en forma de examen, sino como cuando alguien cuenta una historia que le sucedió.
- ✓ Para tener una buena comprensión lectora, es importante que los niños relacionen lo leído con una historia de su mundo, esto quiere decir que después de haber leído una historia puedan decir al personaje le paso lo mismo que a mi tía, de esta forma se sabrá que de seguro se comprendió lo leído.
- ✓ Otra alternativa para que los niños se relacionen con la lectura y la puedan comprender, es realizar una receta con los mismos, de manera que ellos la lean y después comiencen a ponerla en práctica, teniendo en cuenta cada uno de los elementos proporcionados.
- ✓ Para que los niños creen imágenes mentales sobre una historia es apropiado proporcionarles varias imágenes en donde ellos sean los que generen la historia a partir de dichas imágenes, no tiene que ser muchas imágenes, pueden ser pocas.

EVALUACION:

La evaluación consiste en comprobar si los estudiantes, después de la aplicación de las estrategias, lograron los objetivos propuestos. Esto se hará mediante una serie de interrogantes:

- ¿Qué es leer?
- ¿Cuáles son los diferentes objetivos de la lectura?
- ¿Cuáles son distintos momentos de la lectura y en qué consiste cada una?
- ¿Qué autores hablan sobre este tema y que sugiere cada uno?
- ¿Qué es la comprensión lectora?
- ¿Cómo influye el contexto en el logro de las actividades de comprensión lectora?
- ¿Cómo se debe evaluar la comprensión lectora?
- ¿Qué es una estrategia?
- ¿Qué estrategias de lectura utilizan los niños?
- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los niños en relación con la lectura?
- ¿Qué tipos de estrategias y actividades ayudaran a mejorar la comprensión lectora de los niños?
- ¿Qué libros prefieren los alumnos cuando los eligen de manera autónoma en la biblioteca del aula?
- ¿Qué papel juegan los conocimientos previos de los niños en el proceso de lectura?
- ¿Qué papel juega el maestro en las actividades de lectura?
- ¿Cuáles son los diferentes tipos de textos?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Qué significa decodificar un texto?
- ¿Cómo leen los alumnos y en qué momento lo hacen?
- ¿Qué factores contribuyen a que la actividad de la lectura resulte motivadora para los niños?
- ¿Cuáles son las diferentes modalidades de la lectura?
- ¿Cómo influye la comprensión lectora en el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos?
- ¿Qué habilidades intelectuales se ven beneficiadas cuando el niño logra comprender los textos que lee?

EJEMPLOS DE LECTURAS PARA NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA:

Lectura N° 1

Un espectáculo inolvidable

En mis vacaciones de verano —nos contó Sofía—, fui con mi mamá a ver un espectáculo de danzas típicas.

El evento duró dos horas. Apreciamos danzas como la zamacueca, el festejo, la diablada puneña, etcétera.

—¿Por qué hay tantos bailes? —pregunté a mi mamá. Ella me explicó que cada pueblo del Perú tiene una danza propia.

—Por ejemplo, tu tía Milagros, que es de Trujillo, baila marinera. Doña Juana, nuestra vecina, es de Chíncha y es campeona nacional de festejo. El señor Díaz, el carpintero, es de Puno y tiene una foto donde baila la diablada puneña —dijo mamá.

Después de escucharla, seguí observando cada baile y sus trajes. Cada vestimenta era muy diferente de las otras en color, estilo y adorno.

Algo gracioso pasó cuando una pareja bailó marinera: a la mujer se le cayó la falda naranja con bobos blancos que usaba. ¡Qué terrible!

De pronto, todos empezamos a reír. La bailarina se puso muy nerviosa. Las flores de su cabello empezaron a caer y no podía levantar su falda.

"Voy a ayudarla", pensé y subí al escenario.

Pero cuando subí, la bailarina ya no estaba. Y solo conseguí que me bajara un señor grande y gordo.

A pesar de todo, pasé un momento muy lindo.

COMPRENDEMOS:

1. Marca con un aspa (X) la respuesta correcta.

- a. Quiénes son los personajes de la historia?
- b. Quién nos contó la historia?

Rafael

María

Sofía

2. Escribe (V) falso (F) según corresponda:
- a) la bailarina perdió sus zapatos. ()
 - b) Sofía no pudo ayudar a la bailarina.()
 - c) Una señora sacó a Sofía del escenario.()
 - d) Sofía disfrutó del espectáculo.()
3. Pinta el círculo con la respuesta correcta.()
- a. La bailarina se despeinó por.....
 - Estaba alegre ()
 - Estaba nerviosa ()
 - Estaba enojada ()
 - b.Sofía disfrutó del evento a pesar del.....
 - Mal humor ()
 - Tiempo ()
 - Incidente ()
-

Lectura N° 2.

Mi familia

Mi familia está contenta:
¡hoy saldremos a asear!
¡Mi hermana!, ¡la abuela!.
¡todos juntos a disfrutar!

Comeremos ricos dulces
que mamá preparará,
y papá, después del fútbol,
rica carne asará.

El abuelo alegremente
algún cuento narrará
cuando estemos ya cansados
de correr y de jugar.

COMPRENDEMOS

1. Subraya la respuesta correcta según el poema.

a. Qué hará la familia.

Pasear

Cantar

Estudiar

b. Qué preparará la mamá?

Sopas

Panes

Dulces

2. Pinta los nombres de los miembros de la familia que irán al paseo.

ABUELA

HERMANO

PRIMO

MAMA

TIO

ABUELO

PRIMA

PAPA

TIA

3. Responde en grupo la siguiente pregunta.

¿Crees que la familia pasará un gran momento? ¿Por qué?

4. Marca con un aspa (X) la respuesta correcta.

a. ¿Qué va a comer la familia?

Carne ()

dulces y carne ()

dulces ()

b. ¿Qué hace el papá?

Deporte ()

Baila ()

Cuenta

cuentos ()

c. ¿De qué trata el poema?

De un paseo familiar ()

De un juego de fútbol ()

De una fiesta ()

5. Marca con un aspa (X) las acciones necesarias para que una familia sea feliz.

a. Los niños ayudan a mamá limpiando su cuarto. ()

b. Los niños mayores no cuidan a sus hermanos menores. ()

c. Los hermanos pelean por cosas innecesarias. ()

d. Padres e hijos comparten lindos momentos. ()

e. Los niños juegan con sus padres. ()

f. Todos se tratan con amabilidad y respeto. ()

6. Reflexiona y escribe en una hoja sobre lo que puedes hacer para ayudar a tu familia.

Lectura N° 3:

La gallinita colorada.

Había una vez una gallinita colorada que encontró trigo.

—¿Quién sembrará este trigo? — preguntó.

—Yo no —dijo el cerdo. —Yo no —dijo el gato.

—Yo no —dijo el perro. —Yo no —dijo el pavo.

—Pues entonces —dijo la gallinita— lo haré yo. ¡Clo-clo!

El trigo empezó a crecer. Sobre él brilló el sol y cayó la lluvia; y el trigo siguió creciendo muy alto.

—¿Quién cortará este trigo? — preguntó la gallinita:

—Yo no —dijo el cerdo. —Yo no —dijo el gato.

—Yo no —dijo el perro.—Yo no —dijo el pavo.

—Pues entonces —dijo la gallinita colorada— lo haré yo. ¡Clo-clo! Y ella cortó el trigo.

—¿Quién trillará este trigo? — dijo la gallinita.

—Yo no —dijo el cerdo. —Yo no —dijo el gato.

—Yo no —dijo el perro. —Yo no — el pavo.

—Pues entonces —dijo la gallinita colorada— lo haré yo. ¡Clo-clo! Y ella trilló el trigo.

—¿Quién llevará este trigo al molino para que lo conviertan en harina? — preguntó.

—Yo no —dijo el cerdo. —Yo no —dijo el gato.

—Yo no —dijo el perro. —Yo no —dijo el pavo.

—Pues entonces —dijo la gallinita colorada— lo haré yo. ¡Clo-clo!

—¿Quién amasará esta harina? — preguntó la gallinita.

—Yo no —dijo el cerdo. —Yo no —dijo el gato.

—Yo no —dijo el perro. —Yo no —dijo el pavo.

—Pues entonces —dijo la gallinita— lo haré yo. Clo-clo!

—¿Quién comerá este pan? — preguntó la gallinita:

—¡Yo! —dijeron el cerdo, el gato, el perro y el pavo.

—¡Pues no! —dijo la gallinita. —Lo comeré yo: ¡Clo-clo!

Y se comió el pan con sus pollitos.

COMPRENDEMOS.

1. Encierra los nombres de los personajes del cuento.

VACA

CERDO

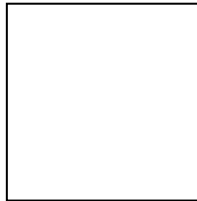
GALLINA

PAVO

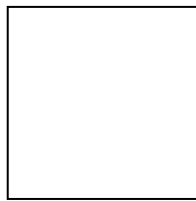
PERRO

GATO

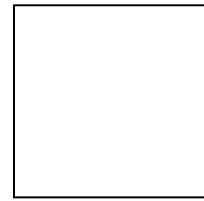
2. Dibuja todo lo que la gallina hizo, según los momentos que se indican.



Inicio



Medio



Final

3. Responde en grupo:

¿Dónde vivía la gallinita?

¿Cómo puedes saberlo?

4. Pinta con rojo el círculo de la respuesta correcta.

a. ¿Quiénes eran el cerdo, el perro, el gato y el pavo?

Vecinos de la gallina ()

Animales que vivían lejos ()

Animales que pasaron por la granja ()

b.¿Por qué creció y creció el grano de trigo?

Porque lo sembró la gallinita.

Porque tenía buena tierra, sol y agua.

Porque los animales lo cuidaron.

5. Subraya tu opinión sobre la siguiente actitud dela gallinita.

No invitó a comer pan a los demás animales.

a.No está bien, porque debemos compartir con los demás.

b.Está bien porque no le ayudaron a preparar el pan.

c.Está bien porque ella hizo todo el trabajo.

6. Marco con un aspa (X) si fueras un personaje del cuento.

a.Yo ayudaría a la gallinita en todo y compartiría el pan.

b.Yo no ayudaría a la gallinita y no le pediría pan.

c.Yo no ayudaría a la gallinita y le pediría un poco de pan.

3.2.7. METODOLOGIA

La aplicación de las estrategias didácticas de comprensión lectora se realizara a través de:

- Sesiones de capacitación con una duración de 20 horas lectivas.
- El proceso de aplicación se llevará a cabo mediante en horarios de clases. Las sesiones se desarrollan en bloques temáticos de 2 horas lectivas.

La metodología concretiza los enfoques y principios de las estrategias didácticas de comprensión lectora basado en la teoría interactiva.

3.2.8. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

La evaluación es un proceso permanente y formativo durante el desarrollo de las sesiones, cada módulo será evaluado a través de diversas actividades e instrumentos que permitan apreciar las competencias y desempeños que se espera de los estudiantes. Para ello se propone las siguientes actividades de evaluación: Guías de observación, estudio de casos y otros.

CONCLUSIONES.

Atendiendo a nuestro problema, los objetivos propuestos en la investigación concluimos:

1. Los estudiantes del segundo grado tienen deficiencias en la comprensión lectora, como derivar secuencialmente el orden de las acciones, para comparar e identificar caracteres, identificar las razones explícitas de ciertos sucesos y emitir juicios valorativos.
2. De conformidad con la observación de la docente de aula; se pudo determinar que los estudiantes del segundo grado, tienen dificultades al momento de leer un texto pues: leen monótonamente, sin dar a las frases entonación alguna, ignoran los signos de puntuación elementales como los puntos aparte o las comas; leen muy lentamente, trabándose donde encuentran palabras complejas, pierden continuamente el lugar y pierden la ilación de las ideas; no reconocen palabras a primera vista y les dificulta decodificarlas; sustituyen palabras por otras o inventan, invirtiendo las mismas y tienen un reducido léxico, pues desconocen mayoritariamente palabras.
3. Los fundamentos teóricos nos permitieron comprender el problema y construir la propuesta teórica.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar la presente propuesta teórica a los estudiantes materia de estudio y ampliar la misma a todos los estudiantes de la institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo.
2. A los docentes de educación primaria de la I.E. N° 82260 de San Bernardino, aplicar diversas estrategias y técnicas de lectura, que permita a los estudiantes comprender los textos para mejorar su oralidad y mejorar su rendimiento escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aco, Raúl (1981) Metodología de investigación científica. Lima. Edit. Universo, 150 pp.
- Ander Egg, E. (1972) Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos AAires, Edit. Humanitas, 335 pp.
- Arias Juan de Dios (2003). Problemas De Aprendizaje, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá DC .Colombia.
- Ausubel. D; Novak; Hanesian, H. (1997). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo; Décima reimpresión, Editorial Trillas, México.
- Barriga, Carlos (1974) Lecciones preliminares de la investigación científica. Li,,a. Edit.INIDE, 37-39pp
- Bustos G., J.M. (1996). La construcción de textos en español. Universidad de Salamanca – España.
- Calero, M. (2003) El Constructivismo: corrientes pedagógicas. Edit. UNMSM, Lima-Perú.
- Carrasco D., S.(2006). Metodología de la investigación científica. Edit. San Marcos, Lima – Perú.
- DANCE, FRANK. (2001). Teoría de la Comunicación Humana. Edit. Troquel. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V., México. Pg. 12
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill, México, 232p.
- JOLIBERT, J.(1996) Formar niños productores de textos. Edit. Dolmen. Santiago de Chile.
- Kintsch, W. y Teun A. Van Dijk (1978) “Hacia un modelo de comprensión y producción de textos” en Psychological Review Volumen 85 Nª 5 1978 pp. 363 - 394.

- Marchand M. (1960) La afectividad del educador. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, S.A
- Mejía E. (2008) Metodología de la investigación en educación. Lima. Facultad de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005) Diseño Curricular Nacional. Lima – Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACION, (1999). Guía de Práctica. Lima – Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2004) Programa focalizado de emergencia educativa, Lima – Perú.
- Ñaupas P. y otros (2011) Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis. 2da edición. Lima, Perú.
- Popper, K.(N:D) El desarrollo del conocimiento científico. Buenos Aires, Edit. Paidós
- Pumahuacre G., W. (1998) La Lingüística del texto. Edit.UNMSM. Lima – Perú.
- REVISTA DE PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN.(2001) Estudio de la Comunicación. Facultad de Educación de la UNMSM, Lima – Perú.
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje

ANEXOS:

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA 2DO. GRADO

Niño(a):

Lee con atención el siguiente texto:

PELITOS BLANCOS

Había una vez una villa de conejos llamada “Orejas Caídas” que quedaba al norte de un bosque. A los conejos que vivían ahí les decían “Orejas caídas” porque tenían las orejas inclinadas completamente hacia abajo. Los conejos de esta villa estaban muy orgullosos de sus orejas largas y caídas. Pero había un conejo joven de la villa que no se sentía muy feliz. Sus orejas eran diferentes pues las tenía paradas. Todos se burlaban de él y lo llamaban “Pelitos blancos”.

- Deberías estar orgulloso ya que tus orejas son igualitas a las que tenía tu abuelito, - le decía siempre su mamá.

Pero a Pelitos blancos no le gustaba verse diferente. Quería que sus orejas fueran largas y caídas como las de los demás conejos de su villa.

Ahora marca la respuesta correcta:

1. ¿De qué estaban orgullosos los conejos de la villa?
 - (a) De sus padres.
 - (b) De sus orejas caídas.
 - (c) De su villa.
2. ¿Por qué el conejito joven no se sentía feliz?
 - (a) Porque sus orejas eran diferentes.
 - (b) Porque su mamá lo reñía.
 - (c) Porque sus amigos lo molestaban.
3. ¿Qué quiere decir “orejas inclinadas”?
 - (a) Orejas paradas.
 - (b) Orejas caídas.
 - (c) Orejas diferentes.

4. "Pelitos blancos" debía estar orgulloso porque:
- (a) Su madre lo quería mucho.
 - (b) Sus orejas eran únicas e iguales a las que tenía su abuelito.
 - (c) Porque sus orejas eran grandes y caídas.
5. Este cuento nos enseña principalmente que:
- (a) Debemos aceptarnos como somos.
 - (b) No debemos tratar de aparentar lo que no somos.
 - (c) No debemos preocuparnos por parecernos a los demás.
6. Cómo se llamaba la villa al norte del bosque?
- (a) Villa los orejones
 - (b) Villa María
 - © Orejas caídas
 - (d) Villa hermosa
7. De qué conejito, sus orejas son iguales a los de su abuelo?
- (a) Del perrito
 - (b) De todos los conejitos
 - © Del conejito pelitos blancos
8. A qué conejito no le gustaba verse diferente?
- (a) Conejito rabito
 - (b) Conejito saltarín
 - © Conejito orejas paradas.

ANEXO N° 2.

PAUTAS DE OBSERVACION DE LA LECTURA ORAL

NOMBRE	FLUIDEZ							RECONOCIMIENTO DE PALABRAS				
	Lee palabra a palabra	Lee monótonamente sin entonación	Ignora la puntuación	Presenta dudas y vacilaciones	Lee muy lentamente	Lee en forma rápida y sin expresión	Pierde el lugar al leer	Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista	Decodifica con dificultad palabras desconocidas	Substituye palabras por otras conocidas o inventadas	Invierte sílabas en las palabras	Reconoce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto
Kiara Marisol												
Emerson Yhosimar												
Walter Elias												
Sara Anayeli												
Ana Liseth												

S= SI

N= NO